

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Aline Rubiane Arнемann

**INFORMATIVIDADE NA ESCRITA ARGUMENTATIVA DE  
TERCEIRANISTAS DE ENSINO MÉDIO NOTURNO – UM TRABALHO  
DE AUTOGERENCIAMENTO PAUTADO PELA PESQUISA-AÇÃO**

Santa Maria, RS,  
2017

**Aline Rubiane Arnemann**

**INFORMATIVIDADE NA ESCRITA ARGUMENTATIVA DE TERCEIRANISTAS  
DO ENSINO MÉDIO NOTURNO – UM TRABALHO DE AUTOGERENCIAMENTO  
PAUTADO PELA PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Área de Concentração em Estudos Linguísticos, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vaima Regina Alves Motta

Santa Maria, RS,

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Arnemann, Aline Rubiane

Informatividade na escrita argumentativa de  
terceiranistas de Ensino Médio noturno - um trabalho de  
autogerenciamento pautado pela Pesquisa-ação / Aline  
Rubiane Arnemann.- 2017.

289 p.; 30 cm

Orientadora: Vaima Regina Alves Motta

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2017

1. Linguística do Texto 2. Informatividade 3. Produção  
textual 4. Ensino Médio noturno 5. Autogerenciamento I.  
Motta, Vaima Regina Alves II. Título.




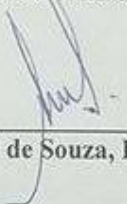
Aline Rubiane Arnemann


**INFORMATIVIDADE NA ESCRITA ARGUMENTATIVA DE TERCEIRANISTAS  
DO ENSINO MÉDIO NOTURNO – UM TRABALHO DE AUTOGERENCIAMENTO  
PAUTADO PELA PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 21 de fevereiro de 2017:

  
\_\_\_\_\_  
Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Antonio Escandiel de Souza, Dr. (UNICRUZ)

  
\_\_\_\_\_  
Francieli Matzembacher Pinton, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS  
2017

## **DEDICATÓRIA**

Àqueles que são apaixonados pela sala de aula e pela produção textual.

## AGRADECIMENTOS

A construção e concretização deste trabalho se deve à participação interacional de várias pessoas. Dentre elas, agradeço especial e carinhosamente:

- a minha família, meu porto seguro: meu pai, Iloi Anildo Arnemann e minha mãe, Gerda Marli Arnemann, pela vida, pela educação, pela confiança, pelo incentivo desde os primeiros passos e pelo apoio indescritível, meus irmãos, Everton Robson Arnemann e Elton Régis Arnemann pelos momentos de interlocução, pelos ouvidos paciosos e pelo apoio;
- a minha orientadora, Vaima Regina Alves Motta, por provocar o despertar para a sala de aula, pela confiança, pelo exemplo pessoal e profissional, pela construção de vida;
- aos amigos-irmãos que o mestrado me proporcionou: Cristiano Egger Veçossi, Helena Vitalina Selbach e Patricia dos Santos, pelos momentos de alegria, de agonia, de construção, de reconstrução, de vida compartilhados em nossos incontáveis e enriquecedores diálogos;
- ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) pela oportunidade, atenção e prestatividade;
- à Barbara Duarte Milbrath, pela amizade, pelos conselhos, apoio e incentivo que contribuíram para que alguns momentos se tornassem simplesmente memoráveis;
- à escola Escola Básica Estadual Cícero Barreto pela recepção e pela parceria realizada para a realização desta pesquisa;
- à professora Raquel Lanes Barboza, pela recepção, pela confiança e pela construção profissional proporcionada;
- aos estudantes, participantes desta pesquisa, pela recepção e troca realizada em sala de aula;
- a CAPES, pelo apoio financeiro.

## RESUMO

### **INFORMATIVIDADE NA ESCRITA ARGUMENTATIVA DE TERCEIRANISTAS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO – UM TRABALHO DE AUTOGERENCIAMENTO PAUTADO PELA PESQUISA-AÇÃO**

AUTORA: Aline Rubiane Arnemann

ORIENTADORA: Vaima Regina Alves Motta

Esta pesquisa, desenvolvida em sala de aula, com uma turma de terceiro ano de Ensino Médio noturno pertencente a uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Santa Maria, RS, entre os meses de agosto a dezembro de 2015, teve como objetivos: contribuir com o avanço da escrita argumentativa de alunos concluintes do Ensino Médio noturno utilizando o critério de informatividade; promover o autogerenciamento do estudante terceiranista do Ensino Médio noturno, no que consta à produção textual, a partir do emprego do Diário de Produção Textual que se constitui de um jogo que situa o aluno como avaliador no seu processo de escrita; e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de produção textual de caráter argumentativo por meio da pesquisa-ação. Para atingir tais objetivos, o aporte teórico deste estudo se consolida por meio da perspectiva sociointeracionista de ensino, representada por Vygotsky (1991), da Linguística do Texto, principalmente, com Beaugrande e Dressler (1981), Val (1994), Bentes (2008), Marcuschi (2008), Fávero e Koch (2012), Koch (2014) e Koch e Elias (2014), da Ciência da Informação, com os representantes Capurro e Hjørland (2007) e da perspectiva de gêneros textuais de Dolz e Schneuwly (2004). O aporte metodológico se constitui por meio da pesquisa-ação, representada por Thiollent (2011), Carr e Kemis (1988) e Burns (1999). Como recursos docentes, utilizamos o dialogismo problematizador freireano, Freire (2001, 2002, 2007), Freire e Faundez (1985) e Gadotti, Freire e Guimarães (2006) e a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A partir da triangulação do aporte teórico, metodológico e das dificuldades apresentadas pelos discentes em questão no que diz respeito à escrita argumentativa, construímos as categorias de análise do presente estudo. Tais categorias são pautadas pelos graus de informatividade (baixo, médio, alto), conforme articulação realizada a partir de Beaugrande e Dressler (1981) e Val (1994) quanto aos graus de informatividade, de Cunha (2001) no que consta às fontes de informação e de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) no que atine aos lugares da argumentação. Por meio de tais categorias, dinamizadas e instrumentalizadas no Diário de Produção Textual, os estudantes em questão autogerenciaram seu processo de aprendizagem de produção textual, tanto na etapa de escrita como de reescrita. A análise das produções textuais do sujeito desta pesquisa (S7) revelou que ele promoveu o avanço do grau de informatividade de seus textos. Na primeira produção textual, S7 apresentou grau baixo de informatividade, na última avançou para o grau alto de informatividade. A análise do Diário de Produção Textual revelou que ele se constitui enquanto um instrumento mediador que auxilia o estudante a autogerenciar seu processo de ensino aprendizagem. Portanto, afirmamos que as categorias de análise que propomos contribuem na classificação do grau de informatividade de textos e que o autogerenciamento, favorecido pelo emprego do Diário de Produção Textual, promoveu o avanço do grau de informatividade das produções textuais de e da habilidade argumentativa de S7.

**Palavras-chave:** Informatividade; Linguística do Texto; Pesquisa-ação; Diário de Produção Textual; Ensino Médio noturno.



## ABSTRACT

### INFORMATIVENESS IN ARGUMENTATIVE WRITING OF STUDENTS FINISHING NIGHT SHIFT HIGH SCHOOL – A SELF-MANAGING WORK BASED ON RESEARCH-ACTION

AUTHOR: Aline Rubiane Arnemann

SUPERVISOR: Vaima Regina Alves Motta

This research, developed in classroom, with night shift high school third graders from a school that belongs to the educational public system run by the state and is located at the city of Santa Maria, RS, from August to December 2015, the objectives were: to contribute to the advance of night shift high school third graders' argumentative writing using the informativeness criterion; to promote night shift high school third graders' self-managing in relation to their textual production using a Textual Production Diary that functions as a game that places students as evaluators at their writing process and to contribute to teaching-learning process of argumentative writing through research-action. To achieve such objectives, the theoretical framework of this study is based on the socio interactionist teaching perspective, represented by Vygotsky (1991), from Text Linguistics, mainly, with Beaugrande and Dressler (1981), Val (1994), Bentes (2008), Marcuschi (2008), Fávero and Koch (2012), Koch (2014) and Koch and Elias (2014), from Information Science, represented by Capurro and Hjørland (2007) and from the perspective of textual genres from Dolz and Schneuwly (2004). The methodological framework is based on the research-action methodology, represented by Thiollent (2011), Carr and Kemis (1988) and Burns (1999). As teachers resources, the Freirean problematizing dialogism, Freire (2001, 2002, 2007), Freire and Faundez (1985) and Gadotti, Freire and Guimarães (2006) and the didactic sequence proposal from Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) were used. From the triangulation of the theoretical and methodological frameworks and the difficulties presented by learners concerning argumentative writing, we elaborated the categories of analysis of the present study. Such categories are guided by the informativeness degrees (low, medium and high), according to the articulation made from Beaugrande and Dressler (1981) and Val (1994) concerning the informativeness degrees, from Cunha (2001) concerning information sources and from Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014) in relation to argumentation placement. Through such categories, streamlined and instrumented in the Textual Production Diary, students self-manage their learning process of textual production at both stages of writing and rewriting. The analysis of this research subject's textual productions (S7) revealed that he promoted the advance of informativeness degree in his texts. In the first textual production, S7 presented low informativeness degree, in the last one he advanced to high informativeness degree. The analysis of the Textual Production Diary revealed that it serves as mediator instrument that helps the student self-manage his teaching-learning process. Therefore, we affirm that the categories of the analysis we propose contribute to the informativeness degree classification of texts and that self-managing, favored by the Textual Production Diary use, promoted the advance of informativeness degree of textual productions and of S7's argumentative ability.

**Keywords:** Informativeness; Textual Linguistics; Research-action; Textual Production Diary; Night shift high school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema geral dos critérios de textualidade .....	41
Figura 2 – Forma elementar de comportamento.....	72
Figura 3 – Elo intermediário.....	73
Figura 4 – Espiral-cíclica da Pesquisa-ação .....	88
Figura 5 – Engrenagem metodológica.....	91
Figura 6 – Estrutura da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) .....	99
Figura 7 – Realocação das etapas do modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para as SDs 1, 2 e 3 .....	103
Figura 8 – Realocação das etapas do modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para as SDS 4, 5 e 6 .....	103
Figura 9 – O funcionamento do processo de produção textual desta pesquisa .....	112
Figura 10 – PTD – S7.....	131
Figura 11 – PTA1v1 – S7.....	137
Figura 12 – Excerto 1 – PTA1v1 – S7 .....	141
Figura 13 – Excerto 2 – PTA1v1 – S7 .....	142
Figura 14 – Excerto 3 – PTA1v1 – S7 .....	142
Figura 15 – Excerto 4 – PTA1v1 – S7 .....	142
Figura 16 – PTA2v1 – S7.....	146
Figura 17 – PTA2v2 – S7.....	154
Figura 18 – PTA3v1 – S7.....	160
Figura 19 – PTA3v2 – S7.....	168
Figura 20 – Quadro Autoavaliativo de S7.....	177

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lugares da argumentação .....	61
Quadro 2 – Agrupamento de gêneros de acordo com aspectos tipológicos .....	63
Quadro 3 – Organização procedimental das SDs de acordo com o aporte teórico-metodológico .....	106
Quadro 4 – Categorias de análise .....	115
Quadro 5 – Categorias com exemplos .....	117
Quadro 6 – Quadro Autoavaliativo .....	123
Quadro 7 – Passos para progressão da subfase 1.1 para a subfase 1.2 – grau baixo de informatividade.....	124
Quadro 8 – Critérios de seleção do sujeito de pesquisa .....	126
Quadro 9 – Quadro de análise da PTD – S7.....	132
Quadro 10 – Quadro de análise da PTA1v1 – S7.....	138
Quadro 11 – Quadro de análise da PTA2v1 – S7.....	147
Quadro 12 – Quadro de análise da PTA2v2 – S7.....	155
Quadro 13 – Excertos das informações da PTA2v1 e da PTA2v2.....	157
Quadro 14 – Excertos da opinião e argumento da PTA2v1 e da PTA2v2 .....	158
Quadro 15 – Quadro de análise da PTA3v1 – S7.....	161
Quadro 16 – Quadro de análise da PTA3v2 .....	169
Quadro 17 – Excertos da informação presente da PTA3v1 e na PTA3v2 .....	171
Quadro 18 – Excertos dos argumentos da PTA3v1 e da PTA3v2 .....	172
Quadro 19 – Quadro de adaptações semânticas .....	173
Quadro 20 – Quadro de equivalências entre as denominações das produções na análise e no Quadro Autoavaliativo .....	178
Quadro 21 – Subfase 1.1 .....	179
Quadro 22 – Subfase 1.2 .....	180
Quadro 23 – Subfase 1.3 .....	182
Quadro 24 – Subfase 1.4 .....	182
Quadro 25 – Subfase 1.5 .....	183
Quadro 26 – Subfase 1.6 .....	184
Quadro 27 – Subfase 1.7 .....	186
Quadro 28 – Subfase 1.8 .....	187
Quadro 29 – Subfase 2.1 .....	188
Quadro 30 – subfase 3.1 e subfase 3.2 .....	189

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Diário de Produção Textual (DPT)

Sequência didática (SD)

Produção Textual Diagnóstica (PTD)

Produção Textual Artigo de Opinião – tema 1 versão 1 (PTA1v1)

Produção Textual Artigo de Opinião – tema 1 versão 2 (PTA1v2)

Produção Textual Artigo de Opinião – tema 2 versão 1 (PTA1v2)

Produção Textual Artigo de Opinião – tema 2 versão 2 (PTA2v2)

Produção Textual Artigo de Opinião – tema 3 versão 1 (PTA3v1)

Produção Textual Artigo de Opinião – tema 3 versão 2 (PTA3v2)

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1. O PROBLEMA DA PESQUISA.....	11
1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	15
<b>1.2.1. O contexto escolar</b> .....	20
<b>1.2.2. O ambiente escolar</b> .....	21
<b>1.2.3. A turma</b> .....	23
1.4. DISPOSIÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	31
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	33
2.1. LINGÜÍSTICA DO TEXTO .....	33
2.2. A INFORMATIVIDADE.....	44
<b>2.2.1. A informação</b> .....	49
2.3. A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO.....	55
2.4. O ENSINO DO TEXTO A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	62
<b>2.4.1. A perspectiva de gêneros textuais de Dolz e Schneuwly</b> .....	62
<b>2.4.2. O artigo de opinião</b> .....	66
2.5. A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE ENSINO.....	69
<b>2.5.1. Interação</b> .....	76
<b>2.5.2. Mediação</b> .....	77
<b>2.5.3. Zona de Desenvolvimento Proximal</b> .....	78
<b>2.5.4. Internalização</b> .....	80
2.6. AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN: INTERAÇÃO VERBAL E DIÁLOGO .....	81
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	85
3.1. A PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA ALTERNATIVA.....	86
3.2. AS ARTICULAÇÕES METODOLÓGICAS .....	90
<b>3.2.1. O dialogismo problematizador freireano</b> .....	91
<b>3.2.2. A sequência didática</b> .....	97
<i>3.2.2.1 A nossa sequência didática</i> .....	104
3.3. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	109
<b>3.3.1. As estratégias de produção textual</b> .....	110
<b>3.3.2. As categorias de análise</b> .....	113
<b>3.3.3. O Diário de Produção Textual</b> .....	119
3.5. A SELEÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA .....	125
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	127
4.1. ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS .....	128
<b>4.1.1. Análise da produção textual diagnóstica</b> .....	130
<b>4.1.2. Análise da produção textual – Artigo de opinião tema 1</b> .....	136
<i>4.1.2.1 A escrita</i> .....	136
<i>4.1.2.2 A reescrita</i> .....	144
<b>4.1.3. Análise da produção textual – Artigo de opinião tema 2</b> .....	145
<i>4.1.3.1 A escrita</i> .....	145

4.1.3.2 A reescrita .....	153
<b>4.1.4 Análise da produção textual – Artigo de opinião tema 3 .....</b>	<b>159</b>
4.1.4.1 A escrita .....	159
4.1.4.2 A reescrita .....	168
4.2 ANÁLISE DO DIÁRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	174
<b>4.2.1 A proposta do gênero textual Diário de Produção Textual .....</b>	<b>175</b>
<b>4.2.2 O Diário de Produção Textual enquanto ferramenta que promove o autogerenciamento do estudante.....</b>	<b>176</b>
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE B – DIÁRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>210</b>
<b>APÊNDICE C – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA .....</b>	<b>286</b>
<b>ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>287</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. O PROBLEMA DA PESQUISA

É perceptível, não somente a especialistas da área educacional, como também à exponencial população brasileira que o sistema educacional público no Brasil, apesar de estar superando muitas barreiras, apresenta, ainda, dificuldades quanto à questão do ensino e da aprendizagem. Direcionamos nosso olhar para essa situação que vem se agravando nos últimos anos na disciplina de Língua Portuguesa, conforme nos indicia o declínio na nota das redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mencionamos o ENEM, uma vez que é um dos sinalizadores da situação do ensino e aprendizagem de língua materna em âmbito nacional.

Tais redações, ano após ano, têm demonstrado que as fragilidades linguísticas<sup>1</sup> dos estudantes do ensino básico estão se agravando. O fato de a autora deste estudo ter formação de nível superior em Língua Portuguesa e atuar em sala de aula com estudantes do ensino básico que apresentam fragilidades no que diz respeito à competência linguística da língua materna, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, mobiliza nossa<sup>2</sup> preocupação no que consta à situação do ensino e aprendizagem de língua materna.

Nesse sentido, defendemos a posição de que, se o aluno apresenta dificuldades na competência linguística, conseqüentemente pode apresentar dificuldades na competência comunicativa, compreendida pelo teórico Marcuschi (2008, p. 55, grifo nosso) por

não se restringir a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos da etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de **valorizar a reflexão sobre a língua**, saindo do ensino normativo para um **ensino mais reflexivo**.

Para Costa (2002), o plano comunicativo abrange o plano linguístico, pois aquele não se restringe apenas ao plano verbal. Logo, temos aqui, o chamado efeito dominó, se o estudante apresenta fragilidades na competência linguística, tem limitações na competência comunicativa.

---

<sup>1</sup>Tratamos como “linguísticas”, pois nos referimos a todas as questões (ortografia, acentuação, pontuação, concordância verbo-nominal, regência verbo-nominal, coesão, coerência) que dizem respeito ao estudo de língua materna.

<sup>2</sup> Autora da presente dissertação de mestrado e orientadora.

Mencionamos a questão das redações do ENEM a fim de exemplificar a proporção do problema que professores de Língua Portuguesa e estudantes, em território nacional, vivem atualmente. Dessa maneira, assumindo o lugar social de professora de Língua Portuguesa, acreditamos que, através deste estudo, podemos contribuir com nossos colegas de profissão e de pesquisa científica, e, sobretudo, com estudantes do ensino básico, no que consta ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna, além de assumir também o lugar social de pesquisadora nessa área no ensino básico em sala de aula.

Ao cursar Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Habilitação em licenciatura, tive a oportunidade de atuar como docente durante a realização dos estágios no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ambos desenvolvidos na disciplina de Língua Portuguesa, aquele na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e este no Ensino Médio regular noturno. Ademais, além do estágio obrigatório no Ensino Médio, permaneci atuando como estagiária voluntária até o término daquele ano letivo (2013). Nesses momentos, três pontos vieram à tona. Um deles consiste no contato com a realidade de escolas públicas. Outro estriba-se na internalização da responsabilidade que o lugar social “professor” implica, trazendo consigo os desafios que tal profissão impõe ao profissional. E outro, ainda, de modo mais específico, pensando em termos da disciplina de Língua Portuguesa, está centrado no desafiante trabalho em atuar com as fragilidades de escrita dos estudantes, com vistas a minimizá-las.

A partir desses três pontos centrais, algumas indagações surgiram e nos levam a buscar qualificação, propondo esta dissertação de mestrado. Assim, adequamo-nos à disposição de Chizzoti (2001, p. 16), que afirma que “a determinação de um problema a ser pesquisado pode originar-se, pois, da observação direta e da reflexão sobre fatos observáveis, de leituras e análises pessoais [...]”.

Ressalvamos que minha atuação em sala de aula, apesar de ser breve em comparação aos anos de docência de muitos de nossos colegas professores, não deixa de ser significativa, pois mobilizou, sobretudo, a localização do lugar social professor e me conduziu a buscar um aporte teórico e metodológico para organizar os três objetivos deste estudo.

Assim, os três objetivos desta pesquisa são: contribuir com o avanço da escrita argumentativa de alunos concluintes do Ensino Médio noturno utilizando o critério de informatividade; promover o autogerenciamento do estudante terceiranista do Ensino Médio noturno, no que atine à produção textual, a partir do emprego do Diário de Produção Textual que se constitui de um jogo que situa o aluno como avaliador no seu processo de escrita; e



contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de produção textual de caráter argumentativo por meio da pesquisa-ação.

Esses objetivos foram mobilizados, também, a partir de alguns aspectos considerados essenciais, os quais organizamos textualmente na sequência, por meio da enumeração. O primeiro deles consiste na compreensão da situação atual do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao ensino de língua materna no ensino básico, da qual se sobressai a questão das fragilidades da produção textual escrita dos estudantes brasileiros. O segundo, por sua vez, consiste na nossa formação específica em Língua Portuguesa e na projeção da futura atuação com ensino de língua materna em produção textual com inúmeros estudantes. Já o terceiro consiste na realização dos estágios supervisionados, o qual proporcionou o contato com o público estudantil do turno noturno.

Acreditamos que esses três fatores aliados foram os motes para pensar de que maneira, na posição social já descrita, podemos contribuir no processo de ensino e aprendizagem de língua materna com foco na produção textual escrita, privilegiando alguns grupos sociais: os estudantes pertencentes ao ensino básico, os colegas professores de Língua Portuguesa e os colegas pesquisadores.

O porquê desses três públicos se justifica da seguinte maneira: os primeiros são os maiores beneficiados, uma vez que, por meio de critérios versados ao longo do presente texto, almejamos contribuir com o avanço da habilidade de escrita argumentativa deles; os segundos, pelo fato de os vermos como pares profissionais e termos realizado uma pesquisa que não dá conta de analisar “produtos acabados”, mas sim o processo e focar em estratégias que o professor pode mobilizar para promover avanços na produção textual de estudantes de língua materna; já os últimos, pelo rigor científico empregado neste estudo, evidenciando peculiaridades que envolvem uma pesquisa realizada em sala de aula.

Diante de tais constatações e preocupações de caráter pessoal, profissional e acadêmico, mobilizamo-nos a buscar um aporte teórico e metodológico que possibilitasse a investigação, em sala de aula, de um meio que possa auxiliar aprendizes do texto a promover avanços na em sua escrita argumentativa.

Sobrelevamos que o âmago teórico da presente dissertação de mestrado está apoiado na Linguística do Texto (doravante LT), focalizando no critério de textualidade informatividade, ao qual aliamos, à guisa de fundamentação consistente, o tratamento da “informação” na Ciência da Informação (doravante CI). Ademais, apoiamo-nos no Sociointeracionismo, no ideal de interação verbal consoante Bakhtin (2014), na Teoria da Argumentação de acordo com o viés de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Já o fulcro metodológico consiste na pesquisa-

ação, representada, especialmente, por Thiollent (2011), Carr e Kemis (1988) e Burns (1999), apoiada pelo que optamos caracterizar como recursos docentes: o dialogismo problematizador freireano e a sequência didática, respectivamente. Com base nesse aporte, intentamos responder as seguintes questões de pesquisa:

a) O critério de textualidade informatividade pode contribuir no avanço da escrita argumentativa de alunos concluintes do Ensino Médio noturno?

b) É possível promover o autogerenciamento do aluno terceiranista do Ensino Médio noturno, no que consta a sua produção textual, a partir de um Diário de Produção Textual constituído de um jogo que situa o aluno na posição de avaliador do seu processo de escrita?

c) A pesquisa-ação contribui no processo de ensino e aprendizagem de produção textual de caráter argumentativo?

Para fins de esclarecimento de possíveis dúvidas a respeito de esta dissertação de mestrado ter três questões de pesquisa, justificamos a necessidade delas, uma vez que esta pesquisa foi desenvolvida em sala de aula e, por conta disso, demanda que mais de um aspecto seja considerado. Assim, defendemos que as três questões de pesquisa estão relacionadas. A pesquisa-ação respalda toda a metodologia da pesquisa, viabilizando o estudo processual do texto, no qual investimos no critério de informatividade e no autogerenciamento do aluno como meios propulsores no avanço da habilidade de escrita dos participantes deste estudo.

Para dar conta disso, a organização textual da presente dissertação de mestrado é guiada por essas questões de pesquisa, as quais exigiram a nossa busca por apoio em diferentes teorias, de modo que, quando necessário, realizamos aproximações entre elas, a fim de dar conta do presente estudo. Além disso, haja vista que este trabalho foi realizado em sala de aula, percebemos a necessidade de realizar o que Bernstein (1996) denomina como recontextualização. Ao dinamizarmos, em sala de aula, determinado conteúdo, cuja fonte seja construída por um discurso de cunho mais técnico e científico – informação e informatividade – demandamos recontextualizar tal discurso de acordo com o tempo, espaço escolar e textos selecionados para contribuir com a internalização do conteúdo em pauta por parte dos estudantes.

Convém, ainda, pontuar e esclarecer a escolha da voz empregada no presente texto. Ao utilizarmos a primeira pessoa do plural, estamos considerando as interações que tivemos nos contextos sociais<sup>3</sup> nos quais atuamos: contexto acadêmico, demarcado especialmente pela participação em aulas do Mestrado em Estudos Linguísticos, em eventos relacionados a tal área,

---

<sup>3</sup> Na seção posterior, tratamos de modo mais direcionado da questão do “contexto social”.

pelas orientações e pelas interações com demais colegas da área em questão; contexto profissional, delineado pela atuação em sala de aula, a qual proporciona o contato com a comunidade escolar (professores, alunos, demais funcionários). A interação em tais contextos interferiu na construção do nosso conhecimento.

A nosso ver, diante da natureza das teorias, metodologia e recursos docentes e até mesmo do ponto de vista que assumimos para desenvolver este estudo, seria um tanto egocêntrico desconsiderar as contribuições e reflexões que tiveram como mote a interação com contextos sociais. Diante disso, julgamos mais conveniente a adoção da voz na primeira pessoa do plural na redação do presente estudo.

Realizado o tratamento das questões que envolvem o problema de pesquisa, passamos às questões pertinentes à contextualização desta pesquisa.

## 1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Na seção anterior, delineamos os motes que levaram ao desenvolvimento deste estudo, além de apresentar as questões desta pesquisa. Consideramos conveniente, devido à natureza de cada seção, dar maior profundidade ao contexto em que se insere este estudo, de modo a planificar os fatores que vieram a constituir a contextualização desta pesquisa em uma seção específica, no caso, esta.

De pronto, reiteramos que, nesta dissertação de mestrado, a nossa intenção primordial consiste em investigar um meio de contribuir com o avanço da habilidade escrita argumentativa de estudantes pertencentes ao ensino básico, a partir da percepção do texto enquanto processo, conforme preconiza a Linguística do Texto. Nesse sentido, pensando o ensino de texto, citamos Koch e Elias (2016, p. 10), as quais afirmam que “o texto esconde mais do que revela a sua superfície linguística, razão pela qual defendemos que o sentido não está apenas no texto, mas é estrategicamente construído pelos sujeitos envolvidos na interação”. Assim, ao propormos escrita argumentativa, adentramos em uma das searas textuais, situada no campo da argumentação, sendo essa definida pelas autoras supracitadas como

o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 24, grifo das autoras).

Compactuamos com o posicionamento das teóricas quanto à definição da argumentação e investimos na sustentação dela por meio do emprego de informações, conforme discutimos ao longo desta dissertação. Visto que nossa preocupação abrange a atividade de produção textual em sala de aula, recorreremos, também a Guedes (2009, p. 90, grifo do autor), o qual dispõe que tal atividade “não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano”. Destacamos que a ação humana está inserida no social e que o estudante, ao produzir um texto, tem vistas a atuar no meio social, constituindo-se como cidadão. Partindo desse viés, compreendemos a escrita enquanto **produção** textual, uma vez que o termo em destaque carrega os conceitos de transformação e mudança a partir de uma ação humana.

Por situarmos esta pesquisa na seara da transformação e da mudança, tanto do texto, como do estudante em si, conforme os ideais de Bakhtin (2014) de que a escrita organiza o pensamento, da posição de Koch e Elias (2014) de que o estudante constrói o texto e por meio dele se constrói, a pesquisa-ação vem ao nosso encontro. Assim, mencionamos, aqui, o posicionamento de Richter (1998, p. 8) acerca de tal metodologia de pesquisa, com o qual concordamos: “a educação comprometida com a emancipação dos educandos, com o despertar de seu papel transformador na sociedade, é conhecida metodologicamente como pesquisa-ação”.

Richter (1998, p. 8) assevera que, ao trabalharmos com a pesquisa-ação, temos que “‘vestir a camisa’ da educação” e compreendermos que não estamos no mundo, mais sim com o mundo. É esse posicionamento que assumimos em nossa concepção enquanto profissional docente revelada, neste estudo, por meio da conjuntura de ações, balizadas em um aporte teórico e metodológico, voltadas para contribuir com a aprendizagem de produção textual de estudantes de ensino básico.

Nesse sentido, antes de versar sobre as indagações que propulsionaram o desenvolvimento deste estudo, consideramos pertinente tratar sobre questões de ordem contextual, uma vez que as ações humanas estão situadas em contextos sociais, apresentando o que estamos compreendendo por “contexto”, para entender a relevância da apreensão do contexto no desenvolvimento desta pesquisa.

Pontuamos que no campo da Linguística, segundo Morato e Koch (2003), a noção de contexto tem galgado notoriedade nas últimas décadas, pelo fato de distinguir o “cotexto (lingüístico) em relação ao contexto (situação extralingüística)” (MORATO e KOCH, 2003, p. 88). Nesse sentido, optamos, em discorrer sobre o contexto, nesta seção, mediante um viés

histórico-social específico para, em seção posterior, de caráter teórico, alocarmos o tratamento do contexto na LT. As autoras supracitadas que afirmam que “o contexto tem uma natureza psicopragmática e ocupa função restritora ou seletiva na análise de processos lingüístico-cognitivos, fundamental para as atividades de comunicação e de compreensão dos sujeitos” (MORATO e KOCH, 2003, p. 88).

No que consta à percepção do contexto pelo viés social, respaldamo-nos no estudioso Hanks (2008, p. 169), o qual defende pesquisas que envolvem “a relação entre linguagem e contexto” têm recebido notoriedade ultimamente, pois os contextos sociais e interpessoais interferem na formatação da língua. Assim, depreendemos que esta pesquisa prescinde tanto da compreensão como da demarcação de contexto, uma vez que os participantes deste estudo apresentam características peculiares em razão de realizarem o Ensino Médio noturno e de exercerem atividades empregatícias durante o dia.

O teórico em questão sustenta que a teoria social investiga o quanto atores sociais e suas ações são delimitadas por “forças sociais” que lhe são externas. Isso corrobora na assertiva: “os atores sociais, desde sujeitos até coletividades<sup>4</sup>, não são dados pela natureza, mas são, em uma visão crítica, produzidos pela sociedade” (HANKS, 2008, p. 192), de modo que o sujeito é um produto social, e não um propulsor do qual a sociedade é produzida. Em relação a isso, compreendemos que, embora o sujeito seja considerado, segundo o viés teórico em pauta, um produto social, o que permite abrir espaço para a compreensão de que esse sujeito possa ser passivo, isso não procede, pois ele é visto como um ator social. O fato de o sujeito ser considerado um produto social, em nosso ponto de vista, demonstra que o contexto social exerce influência sobre os atores sociais, de modo, conforme defende Hanks (2008), a determinar as ações deles.

Hanks (2008) complementa ainda que “o campo social ao qual uma interação é incorporada não determina o que os participantes fazem, ou como o contexto emerge, mas ele produz determinadas configurações e ações contextuais mais prováveis e mais previsíveis” (HANKS, 2008, p. 198). Pensando no campo social de desenvolvimento desta pesquisa, a sala de aula, podemos exemplificar com o engajamento dos turnos de fala entre professor e alunos, que, por sua vez, vem a caracterizar a metodologia dialógica de condução da aula adotada pela autora da presente investigação, no nosso caso, o dialogismo problematizador freireano, conforme tratamos ao longo do presente texto.

---

<sup>4</sup> Por “coletividades”, compreendemos que sejam grupos sociais, os quais se constituem por um princípio que identifica os atores sociais.

A partir do que apresenta Hanks (2008) e sobre nossas reflexões acerca de sua teorização, compreendemos que a autora da presente dissertação de mestrado, ao se inserir em uma sala de aula, com a devida autorização da escola, conforme comprova o Anexo A, assumindo o lugar social de pesquisadora-professora, está se incorporando em um determinado contexto social, o qual, neste caso, é constituído por atores sociais que representam o lugar social de alunos (participantes da pesquisa) e professor (autora da presente dissertação de mestrado). Assim, no momento em que estão em sala de aula, os alunos, os quais configuram uma turma, integram, juntamente com professores, demais alunos e funcionários, o contexto social escolar, uma vez que estão interagindo com sujeitos que representam os lugares sociais em questão.

Conforme defende Hanks (2008), ações dos atores sociais podem ser previsíveis e prováveis a partir da consideração do contexto social em que tais atores estão inseridos. Isso colabora com o trabalho do professor pesquisador, pois quanto mais conhecimento ele tem do contexto social dos estudantes, maior a probabilidade de prever suas ações. Pontuamos que não estamos adentrando em uma questão de manipulação, mas de conhecimento de público, a fim de melhor contribuir com a construção de conhecimento dos discentes.

Para tornar mais clara essa questão, articulamos as proposições teóricas de Hanks (2008) sobre “contexto” às disposições de Capurro e Hjørland (2007), que, ao tratarem sobre o conceito de “informação”, abordam questões sobre o contexto. Esses autores postulam que uma informação pode ser considerada “informação” a partir do público que a recebe. Público esse que está inserido em um determinado contexto social, o qual, como postula Hanks (2008), interfere sobre os atores sociais, delimitando suas ações. Retornando a Capurro e Hjørland (2007), se um ator social está inserido, por exemplo em um contexto social escolar, esse contexto interfere na definição do que pode ser considerado informação para esse público, diante de suas peculiaridades.

A observação do contexto social em que estão inseridos os participantes desta pesquisa imiscui no que pode ser considerado informativo ao público em questão. Conforme Hanks (2008) o contexto interfere nas ações dos atores sociais. Assim, articulando isso a este estudo, os participantes desta pesquisa, ao atuarem no contexto social escolar, especificamente no campo social sala de aula, têm, também, suas ações determinadas pelos outros contextos sociais em que estão inseridos, assim como o contexto social escolar interfere nas ações dos participantes desta pesquisa, atores sociais, nos demais contextos sociais em que atuam.

Pontuamos que a Ciência da Informação, a partir do viés dos representantes Capurro e Hjørland (2007), mostrou-nos ser um caminho para gerenciar as informações, pertinentes ao

estudo do texto, em nossas aulas de acordo com as características dos usuários, nossos alunos, as quais foram identificadas por meio da observação dos contextos sociais em que eles interagem. Para dar conta de efetivar essa observação, respaldamo-nos no dialogismo problematizador freireano, que, além de instigar o pensamento reflexivo do aluno, garante o espaço à voz do discente em sala de aula.

No momento em que o aluno tem garantido o espaço para se manifestar em sala de aula, desde que o professor tenha o cuidado com a sua responsabilidade de mediador, mantendo o foco na construção de conhecimento, o estudante, ao expor dúvidas e críticas, enfim, ao participar interativamente da aula como um sujeito ativo, revela ao professor pesquisador indícios sobre o contexto social em que os discentes interagem.

Desse modo, por meio da articulação das postulações de Hanks (2008) sobre o contexto, sobre a pertinência da consideração do contexto para definir o que pode ser considerado “informação” a um determinado público, consoante Capurro e Hjørland (2007), a partir da posição do professor como mediador, tendo como metodologia dialógica de condução de aula o dialogismo problematizador freireano, o qual proporciona ao aluno um espaço interativo-reflexivo na aula, e por meio do paradigma indiciário, podemos compreender a relevância da observação do contexto social dos participantes desta pesquisa. Isso conduz a compreensão em como gerenciar as aulas a fim de viabilizar a observação, compreensão e interpretação dos indícios revelados pelos alunos.

Realizada essa ressalva acerca do contexto, passamos à apresentação de indagações suscitadas pelo contexto social escolar noturno (não apenas no momento de desenvolvimento desta pesquisa, mas também em momentos anteriores, os quais foram propulsores para a realização desta pesquisa em nível de mestrado). Indagamo-nos sobre a motivação que leva tais estudantes a buscarem o ensino noturno<sup>5</sup>: a necessidade de trabalhar diuturnamente para contribuir com a renda familiar, geralmente é o caso daqueles que ainda residem com os pais, ou até mesmo provê-la, o caso dos alunos que já exercem a paternidade e a maternidade e daqueles que possuem independência financeira. Em decorrência disso, por vezes, a disposição

---

<sup>5</sup> Segundo o Conselho Nacional de Educação, os cursos noturnos, no que consta ao ensino básico, tanto a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como o Ensino Médio foram criados a fim de atender uma demanda social: o mercado de trabalho passou a exigir, gradualmente, níveis escolares mais elevados, isso mobilizou jovens e adultos que desenvolvem atividades empregatícias diuturnamente a buscarem acesso ao ensino no turno noturno. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer n. 7/2010, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Ministério da Educação, Brasília, DF, 9 jul. 2010. Seção 1, p. 1-78.

física e/ou mental dos discentes para assistirem às aulas e participarem delas pode ser afetada pelo cansaço.

Ademais, após averiguar a pouca dedicação de estudos em nível de pós-graduação que investigam o ensino noturno, optamos por selecionar como participantes desta pesquisa uma turma de terceiro ano do Ensino Médio noturno pertencente à rede pública de educação. Nas próximas subseções, tratamos, em uma visão que parte do macro para o micro, sobre os contextos em que esta pesquisa se insere.

### **1.2.1. O contexto escolar**

Nesta subseção, dedicamos espaço ao tratamento da escola e demais aspectos que a ela estão atrelados, constituindo, dessa forma, o contexto escolar, o qual prescinde ser considerado e delineado nesta pesquisa.

A escola que os participantes da pesquisa frequentavam foi selecionada a partir do vínculo já existente entre a autora da pesquisa, a professora regente de Língua Portuguesa e a equipe diretiva, uma vez que o estágio obrigatório referente ao Ensino Médio foi realizado em tal instituição no segundo trimestre letivo de 2013 com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio noturno, após um período de observação realizado no primeiro trimestre letivo de 2013. Ademais, após finalizar o período de estágio, a autora da presente dissertação permaneceu na escola atuando, no terceiro semestre letivo de 2013, como estagiária voluntária. Assim, o período de permanência e atuação no meio escolar em questão compreendeu todo o ano letivo de 2013. Esse contato viabilizou a minha inserção na escola para o desenvolvimento desta pesquisa, até porque a comunidade escolar já tinha ciência da postura docente que assumo.

Tal escola, pertencente à rede pública estadual, está localizada no perímetro urbano central da cidade de Santa Maria, RS, oferecendo à comunidade santa-mariense Ensino Fundamental e Médio e recebendo alunos da região central e de bairros próximos. Em relação aos discentes, em sua grande maioria, pertencem à classe baixa, o que interfere na necessidade de realizar atividades empregatícias. Pontuamos que os estudantes do turno da noite, de modo geral, residem em bairros próximos, fato que interferia na questão de locomoção urbana e transporte público no turno da noite, o que, não raro, era motivo de ausência dos alunos às aulas.

Para viabilizar a realização desta pesquisa em sala de aula, uma vez que a natureza dela demanda da mediação do professor pesquisador, além de valorizar o aspecto processual do presente estudo, percebemos, em conjunto com a orientadora da presente dissertação de mestrado, a validade de investigar as questões desta pesquisa no ambiente sala de aula. Nesse



momento, trazemos à pauta uma questão primordial para os pesquisadores que anseiam ou desenvolvem pesquisas em instituições de ensino: como se inserir no meio escolar, mais especificamente, em uma sala de aula? Trouxemo-la com o intuito de destacar que o vínculo estabelecido com a escola durante o desenvolvimento do estágio do Ensino Médio viabilizou nossa atuação científica em tal meio.

A partir de tal momento, diálogos com a professora regente de Língua Portuguesa e a equipe diretiva da escola foram realizados, a fim de definir como se daria nossa atuação em sala de aula. Assim, tal atuação foi autorizada pelos representantes legais da escola, mediante documento comprobatório (ANEXO A).

### **1.2.2. O ambiente escolar**

O trabalho colaborativo realizado entre a autora da presente dissertação de mestrado, que tratamos como “pesquisadora-professora” e a professora regente ocorreu da seguinte maneira: a pesquisadora-professora teve autonomia para desenvolver as atividades com os discentes mediante ciência e acompanhamento pela professora regente. Ademais, o diálogo entre as professoras em questão foi constante ao longo do desenvolvimento da pesquisa, enriquecendo a compreensão do espaço sala de aula, dos alunos, atores sociais que constituem a turma e da relação entre os professores por parte da pesquisadora-professora.

Pontuamos o porquê da colaboração da professora regente se restringir ao acompanhamento e ciência de todos os passos desta pesquisa que envolvem a atuação em sala de aula. Poderíamos ter proposto um trabalho de pares, entre professora regente e pesquisadora-professora em sala de aula. Entretanto, diante do caráter experimental do conjunto metodológico do presente estudo, empregado a fim de dar conta de atingir os objetivos desta pesquisa, consideramos, a partir de discussões com a professora orientadora do presente estudo, a necessidade de, nesta pesquisa, dar conta de focalizar o trabalho metodológico, para, em momentos futuros, por meio da realização de outras pesquisas, avançar, promovendo o trabalho entre pares: professor regente e professor pesquisador.

Assim, entendemos que demandamos respaldar nossa posição enquanto pesquisadora-professora. Encontramos na teoria sociointeracionista de ensino, especialmente, os ideais de interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e internalização para alicerçar o desenvolvimento desta pesquisa e a própria posição docente assumida. Vygotsky (1991), o mentor de tal teoria, defende que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e que a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento do indivíduo, portanto, o docente, enquanto

mediador, deve atuar na ZDP do estudante para que ele internalize conhecimentos acerca do conteúdo trabalhado, no caso, produção textual argumentativa. Discutimos tais pontos ao longo do presente texto.

Neste momento, julgamos necessário dedicar um espaço ao tratamento da metodologia da presente pesquisa, a fim de melhor possibilitar uma melhor compreensão do modo de relação e cooperação estabelecido entre pesquisadora-professora e professora regente. Referendamos às questões que esta pesquisa visa responder, as quais envolvem pesquisa-ação, autogerenciamento e informatividade, se formos trabalhar com palavras-chave. Assim, ao assumirmos a pesquisa-ação como metodologia do presente estudo, a qual envolve um trabalho colaborativo entre pesquisador e participantes da pesquisa, é necessário que tenhamos domínio conceitual da metodologia para podermos utilizá-la na atuação.

Outro aspecto, também atrelado à ordem metodológica, é o emprego do dialogismo problematizador freireano no desenvolvimento das aulas, a fim de otimizar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com a construção do autogerenciamento do processo de aprendizagem no que consta à habilidade de escrita argumentativa dos participantes da pesquisa. Haja vista que a operacionalização do dialogismo problematizador freireano demanda de apropriação teórica, acreditamos que isso também consiste em uma responsabilidade da pesquisadora-professora, respeitando a professora regente nos mesmos itens apresentados anteriormente no que diz respeito à pesquisa-ação.

Ademais, conforme delimitamos na seção referente à informatividade, estamos trabalhando com o gerenciamento de informações, processo esse que, segundo as teorias nas quais nos respaldamos, tanto na Linguística Textual como na Ciência da Informação, demanda de uma atenção quanto ao público envolvido no tratamento de informações, pensando tanto em termos de produção como de recepção. Além disso, por termos o intuito de auxiliar o aluno a empregar informações em textos de caráter argumentativo, a fim de qualificá-los, temos que considerar quais informações, no que diz respeito ao conteúdo programático e na forma de apresentação dele, são mais adequadas aos participantes desta pesquisa, para que, posteriormente, eles possam autogerenciar o uso de informações em seus textos, conferindo, dessa maneira, informatividade às produções textuais.

Ao assumir essa posição, estamos respeitando tanto a escola, representada pela equipe diretiva que autorizou o desenvolvimento desta pesquisa, quanto a professora regente e os alunos do terceiro ano do Ensino Médio noturno, participantes deste estudo. Após expor a proposta desta pesquisa, a qual está regulamentada de acordo com os trâmites legais, mediante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM), realizada em 14 de julho de 2015 (Anexo B), as autoridades escolares – equipe diretiva, supervisão do turno noturno e professora regente da disciplina de Língua Portuguesa do terceiro ano do Ensino Médio noturno – aprovaram o desenvolvimento deste estudo, o que também pode ser verificado no Anexo A.

### **1.2.3. A turma**

Nesta subseção, detemo-nos em algumas observações pertinentes tanto à inserção da pesquisadora, autora da presente dissertação de mestrado, na turma em que esta pesquisa foi desenvolvida, como também na caracterização da turma e percepção das fragilidades que os membros constituintes dela apresentam no que consta à disciplina de Língua Portuguesa.

A inserção da pesquisadora-professora na escola ocorreu em junho de 2015, para fins de observação<sup>6</sup>, e esta pesquisa teve início em agosto de 2015, estendendo-se até dezembro do mesmo ano, no mês de junho, desse modo, um trimestre letivo já havia findado e nele os professores puderam observar quão frequentes eram os alunos nas aulas.

Nesse sentido, delimitados os participantes, passamos ao tratamento de algumas características gerais, relevantes para esta pesquisa, realizadas através de um questionário diagnóstico (Apêndice A). Todos os alunos, com faixa etária entre 16 e 19 anos, desenvolviam atividades empregatícias durante o dia, oscilando entre 4, 6 e 8 horas de dedicação ao trabalho, prevalecendo os dois últimos números. Esse último dado nos indicia que o tempo que os alunos têm para dedicar aos estudos extraescolares é reduzido, o que, por sua vez, revela o nosso cuidado ao gerenciar as atividades desenvolvidas para otimizar o tempo em sala de aula.

Pensando na adequação aos termos legais, a pesquisa em sala de aula em que a pesquisadora atua como professora teve início somente a partir do momento em que o desenvolvimento deste estudo recebeu aprovação pelo CEP da UFSM, datada de 14 de julho de 2015 (Anexo B). Todavia, diante das práticas observacionais realizadas previamente nas turmas em que foram desenvolvidos os estágios no ensino básico ainda na graduação, as quais consideramos essenciais para a realização de um diagnóstico da turma em que iríamos atuar e também para realizar uma ambientação com a comunidade escolar, em especial com a turma

---

<sup>6</sup> A “observação” envolve observar aspectos referentes à escola, à supervisão, ao Projeto Político Pedagógico, ao plano de estudos da disciplina em questão e à turma em que será realizada a prática docente. Dentre os aspectos observados, sobreleva-se a turma, atentando-se, por exemplo, para questões referentes ao relacionamento entre colegas e professor, fragilidades que os estudantes podem revelar nas interações ao longo das aulas e à dinâmica da aula.

com a qual atuaríamos, consideramos válido realizar observações na turma selecionada para a realização deste estudo, antes de iniciá-lo.

Tal anseio foi apoiado pela equipe escolar, de modo que nossa inserção no ambiente de pesquisa foi realizada em junho de 2015, o que nos proporcionou perceber características da turma em questão, das quais destacamos o relacionamento entre os colegas e as fragilidades de escrita dos discentes. Essas características foram primordiais para a tomada de decisão do ponto de vista que iríamos adotar para realizar esta pesquisa articuladamente às características da turma selecionada, sobre a qual passamos a versar na sequência.

Visto que ao longo do presente texto mencionamos o sujeito de pesquisa, consideramos localizador revelar, neste momento, que ele tem como codinome S7. Na seção 3.5 (página 125), tratamos sobre o processo de seleção.

No momento em que nos disponibilizamos a assumir as responsabilidades docentes do terceiro ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, na escola em que desenvolvemos esta pesquisa, responsabilizamo-nos pelo desenvolvimento dos conteúdos programáticos referentes à disciplina e turma em questão. Assim, articulamos a nossa investigação sobre o critério de informatividade como meio de qualificar a escrita argumentativa dos participantes da pesquisa com os conteúdos programáticos, focalizando a produção textual de textos dissertativos e aspectos atrelados à produção textual, tais como conjunções conectivas, nexos oracionais, período simples e composto, pontuação, dentre outros conteúdos conforme consta no plano de estudos da escola.

### 1.3. APRECIÇÃO DO ESTADO DA QUESTÃO

Saussure (2014) postula que é o ponto de vista que define o objeto. É partir de tal assertiva que guiamos e justificamos o desenvolvimento de nossa pesquisa. Retomando o nosso anseio inicial de investigar um aporte teórico-metodológico que viesse a potencializar a escrita argumentativa de estudantes de ensino básico e com uma turma selecionada, direcionamos os holofotes do fazer científico para o caráter processual de nossa pesquisa.

Para dar conta do estudo do texto em sala de aula, buscamos apoio da Linguística do Texto e em tal teoria, encontramos em Beaugrande e Dressler (1981) a noção de textualização, que dispõe que um texto só pode ser estudado observando o seu todo, e que sete critérios corroboram na textualidade, dois referentes ao plano semântico: a coesão e a coerência, e cinco condizentes ao plano pragmático: a aceitabilidade, a situacionalidade, a intencionalidade, a

intertextualidade e a informatividade. Compactuando com a noção de textualidade, definimos que um desses critérios seria empregado para investigar se o trabalho com ele oportuniza o avanço da habilidade de escrita argumentativa dos participantes da pesquisa.

A opção por um desses critérios foi realizada de acordo com as características dos participantes do estudo, das quais sobrelevamos a questão de serem alunos concluintes do Ensino Médio que frequentam a escola no turno da noite. Assim, investimos em um critério que poderia ser mais compatível com o público em questão, considerando aspectos como o turno em que os estudantes frequentam a escola, o tempo que têm disponível para a realização de estudos extraclasse, o qual é restrito, o meio social em que atuam fora do ambiente escolar e suas fragilidades de escrita. A partir da observação conjuntural desses aspectos, pudemos depreender qual dos setes critérios de textualidade teria mais probabilidade de atuar na produção de sentido no que consta ao processo de qualificação de textos dos participantes desta pesquisa, tanto em um plano que podemos considerar de caráter micro (escrita e reescrita de um texto) quanto em um plano de caráter macro (a evolução das habilidades escritas ao longo do desenvolvimento de textos sobre diferentes temas).

Para selecionar um dentre os sete critérios, consideramos os participantes da pesquisa e sobrelevamos o fato de que estão matriculados no turno noturno, pois trabalham durante o dia, alguns por mais, outros por menos horas; logo, é evidente que o tempo dedicado ao estudo extraclasse é reduzido. Dessa maneira, optamos por trabalhar com a informatividade, com o emprego de informações. No texto diagnóstico, identificamos, em algumas produções textuais, o não uso e em outras o pouco uso de informações, o que, a nosso ver é um aspecto considerado frágil não apenas às produções textuais dos alunos, mas também à formação cidadã deles, uma vez que a atenção ao emprego de informações é posta em um segundo plano.

Atualmente, estamos na sociedade da informação, logo, saber utilizá-las em nossas interações sociais se torna um ponto que contribui com a nossa constituição enquanto atores sociais, pensando no caráter ativo que o termo “ator” carrega. Assim, defendemos que esse processo configura a formação cidadã.

Diante do estrito tempo que os discentes têm para dedicar a estudos extraclasse, investir no critério de informatividade como propulsor da habilidade de escrita argumentativa, por meio de um instrumento que atue no gerenciamento e autogerenciamento do processo de ensino e aprendizagem, pode otimizar o tempo do processo em questão em sala de aula. Isso envolve o estudo do texto e questões que a ele estão atreladas (concordância verbo-nominal, regência verbo-nominal, conjunções coordenativas, pontuação, dentre outros conteúdos, especialmente

aqueles em que os discentes manifestam maiores dificuldades) na disciplina de Língua Portuguesa.

Ademais, outro ponto fundamental consiste na observação e investigação de outras pesquisas que envolveram critérios de textualidade e que mantinham ou alçavam manter uma relação com o processo de ensino e aprendizagem. Ao realizar tal investigação, centramos nossa atenção, no que consta aos critérios de textualidade, na informatividade. Destarte, recorremos, em um primeiro momento, a uma das principais pesquisas envolvendo o critério de textualidade informatividade em âmbito nacional, Val (1994)<sup>7</sup> e, posteriormente, referendamo-nos a outras pesquisas a fim de alocar esta, situando sua contribuição para a ciência linguística, em especial à teoria da Linguística do Texto e para a sociedade. Dispomos isso a fim de defender que esta pesquisa apresenta uma maior interferência e contribuição social em relação às demais, pois trabalha com processo de estudo do texto em sala de aula, dando retorno imediato aos atores sociais envolvidos, no caso os terceiranistas.

A fim de observar se há uma recorrência sobre o posicionamento conceitual de informatividade em Val (1994), Ferreira (2000), Santos (2002), Manzoni (2007), Nóbrega (2010), Raick (2013) e Araújo (2015), realizamos uma parametrização de caráter comparativo sobre os conceitos de informatividade apresentados pelos autores. Isso, em nosso ver, indicia uma estabilidade conceitual, ou, se ao contrário disso, os autores apresentam diferentes posicionamentos conceituais sobre o referido fator de textualidade, o que, por sua vez, indica que um conceito sobre informatividade ainda está em processo de construção, o que revela não apenas a necessidade de mais estudos sobre o critério de informatividade, mas também de um maior aprofundamento conceitual do termo.

Nesse viés, observando os pontos de vista assumidos pelos autores que já realizaram estudos acerca do critério de informatividade, tentamos apresentar a percepção conceitual adotada pelos diferentes autores, para, em um momento posterior, realizar um contraponto entre os posicionamentos conceituais apresentados pelos estudiosos mencionados anteriormente.

---

<sup>7</sup> Em âmbito nacional, Val (1994) é considerada uma das pioneiras em estudos que envolvem o critério de informatividade. Todavia, apesar de mais de vinte anos já terem transcorrido, em nosso ver, estudos que envolveram o critério de informatividade, no que consta a pesquisas de mestrado e doutorado, ainda são de baixo número, conforme podemos conferir acessando o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>) que abriga estudos dos gêneros textuais já descritos sobre os mais diversos temas e o Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), que, além de disponibilizar dissertações e teses, disponibiliza artigos. Ambos são sítios eletrônicos que apresentam estudos validados em âmbito nacional, o que nos permite ter uma ampla visão sobre as pesquisas produzidas no Brasil sobre o assunto que nos interessa.

Retornando a pioneira de estudos que envolvem a informatividade, Val (1994), pontuamos que a autora é mencionada em diferentes pesquisas que tratam do fator de textualidade em questão, sendo, também, por assumir a posição de principiante, modelar quanto à parametrização do critério de informatividade. A autora compreende e interpreta a informatividade bem como assume sua posição teórica sobre ele a partir dos estudiosos alemães Beaugrande e Dressler (1981) proponentes da noção de textualidade e dos fatores de textualidade.

Val (1994) pontua que é o receptor de um texto, a partir de seu interesse, que define o grau de informatividade dele. A estudiosa, com base em Beaugrande e Dressler (1981), afirma que a informatividade “diz respeito à medida na qual as ocorrências são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e formal” (VAL, 1991, p.14). Para a autora, um texto imprevisível ao receptor é mais informativo em comparação a um texto previsível, todavia se o texto for totalmente imprevisível, o receptor pode não conseguir realizar o processamento textual. Dessa maneira, o ideal é que se mantenha um nível mediano de informatividade. Ademais, Val (1994) amplia a proposição de Beaugrande e Dressler (1981), argumentando que outro aspecto relevante para a conferência de informatividade a um texto é a suficiência de dados.

A partir de tais postulações e compreensões acerca do critério de informatividade, Val (1994) analisou cem redações de vestibulandos e identificou que uma das maiores fragilidades dos textos investigados estava centrada na ausência de informatividade. Segundo Manzoni (2007), ao aprofundar estudos sobre a informatividade, inclusive a partir do estudo de Val (1994), estudantes de “Ensino Médio, por várias razões, não dominam os assuntos que os situam no mundo nem possuem um repertório abastecido de informações que podem sustentar o desenvolvimento de um texto dissertativo-opinativo” (MANZONI, 2007, p. 186).

Manzoni (2007) compactua com as disposições de Val (1994) acerca do critério de informatividade, contribuindo, a seu modo, com a ideia de que a informação é como uma matéria-prima que o produtor de um texto pode ou não ter para escrevê-lo. Essa matéria-prima, para a autora, é o que Beaugrande e Dressler (1981) definem como “informatividade”. A autora não se detém no tratamento da informatividade em si, haja vista que seu foco é outro: a preocupação em como o professor pode auxiliar o aluno a conseguir e gerenciar, pensando em termos de processamento cognitivo, a matéria-prima para produzir seu texto.

Distintamente dos estudos sobre o fator de textualidade em pauta, Ferreira (2000) analisa a informatividade em textos de professores de ensino básico. O autor parte das

disposições dos fundadores de tal fator de textualidade, apoiando-se, teoricamente, em Val (1994), ampliando o tratamento da informatividade, ao pensar na pertinência das informações.

Reportando-nos a exemplos de estudos que visaram analisar a informatividade de produções textuais de alunos do ensino básico, temos Santos (2002). Diferentemente do que postula Val (1994), Santos (2002), embora concorde com a observação da autora acerca da informatividade no plano conceitual e no plano formal, se apoia, sobretudo, em Beaugrande e Dressler (1981) para o desenvolvimento de sua pesquisa. Para Santos (2002), “a informatividade designa em que medida os materiais linguísticos apresentados no texto são esperados/não esperado, conhecidos/não conhecidos da parte dos receptores” (SANTOS, 2002, p. 25).

Ademais, Santos (2002), em sua análise, segue a instanciação de graus tal qual propõem Beaugrande e Dressler (1981). O autor, a partir da análise de 74 redações de alunos terceiranistas do Ensino Médio, produzidas a partir de duas situações comunicativas distintas, constatou que o nível de informatividade dos textos analisados é precário e que a causa dessa fragilidade é atribuída à falta de situações comunicativas que demarquem o interlocutor e planifiquem um propósito comunicativo para o produtor do texto, além da não consulta a fontes de informação para a produção do texto. Podemos dizer que Santos (2002), em certa medida, distintamente de Val (1994) e Manzoni (2007), se mantém mais fiel às postulações de Beaugrande e Dressler (1981), não ampliando a teoria.

Já Nóbrega (2010), ao analisar textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, buscou investigar as ocorrências de anáfora pronominal e de repetição. Como conclusão de seu estudo, a autora aponta que o emprego excessivo dos recursos em pauta em um mesmo texto, embora promova a coesão, prejudica-o no que tange à informatividade. A menção ao estudo de Nóbrega (2010) se justifica pelo fato de mesmo que inicialmente a pesquisa não tivesse como objetivo investigar a informatividade, ao longo das análises, revelou que a informatividade de um texto pode ser prejudicada pelo uso excessivo de anáforas pronominais e repetições. Pontuamos, ainda, que Nóbrega (2010) parte de um viés teórico que não é o da Linguística Textual; logo, seu posicionamento diante do critério de informatividade é distinto em relação aos outros pesquisadores mencionados nesta seção.

Em uma linha de estudo distinta de Santos (2002) e Nóbrega (2010), Raick (2013) que afirma que a informatividade “concerne em fidelizar o interesse do receptor ao texto” (RAICK, 2013, p. 38) e partindo das concepções acerca da informatividade defendidas por Val (1994), coloca-se no lugar social “professora” e sustenta a hipótese de que textos de alunos de



uma turma de Ensino Fundamental apresentam um baixo grau de informatividade, consoante os padrões propostos por Beaugrande e Dressler (1981).

A autora analisou 15 redações, divididas em dois blocos de acordo com a situação de produção: um bloco, contendo 8 redações, as quais foram produzidas pelos discentes somente a partir da apresentação de um tema, e outro bloco, contendo 7 redações, produzidas pelos alunos a partir da apresentação de um tema e de um texto pelo professor. A partir disso, sugere uma sequência didática que, através de um passo a passo, possa aprimorar a progressão dos textos.

Mencionamos ainda Araújo (2015) que, em seu estudo de caráter intervencionista, visou contribuir, por meio da produção de artigos de opinião, tanto na produção textual escrita como na formação crítica dos alunos. Para dar conta disso, a autora fez uso de sequências didáticas, as quais previam a escrita e reescrita dos textos. Por fim, analisou 10 artigos de opinião na primeira versão e outros 10 na segunda versão. Em relação à análise das primeiras versões, a pesquisadora detectou, embora não tenha sido o foco de sua pesquisa, dentre outros aspectos, problemas com a informatividade dos textos. Araújo (2015) parte das postulações de Val (1994) sobre o critério de textualidade em questão, para compreendê-lo, pois tal ele é considerado frágil no seu *corpus* de análise.

Com exceção de Araújo (2015) e de Manzoni (2007), que indiciam pensar em como contribuir para que o aluno confira informatividade ao seu texto, os demais estudos analisam textos prontos, sem dar um retorno para que o estudante possa minimizar os problemas de informatividade em sua produção. Embora esse não tenha sido o foco das pesquisas, nossa intenção é destacar que o critério de informatividade não foi investigado como meio de promover avanços na produção textual de aprendizes do texto. Manzoni (2007) sinaliza esse caminho, no entanto não estende à prática.

Apesar disso, tais estudos foram essenciais, pois demonstram o viés teórico que seguem, de modo que podemos observar como a informatividade vem sendo tratada desde que proposta pelos autores Beaugrande e Dressler (1981), há pouco mais de três décadas, e que prescinde de investigações que visem aprofundar tal critério tanto em termos teóricos, como conceituais e práticos. Prova disso é que as pesquisas, aqui mencionadas, apontam a ausência, em alguns casos, e a fragilidade, em outros casos, de informatividade nas produções textuais de estudantes do ensino básico, em especial, do Ensino Médio, entretanto não se propõem a auxiliá-los.

Haja vista a nossa preocupação em contribuir com o avanço da habilidade de escrita argumentativa dos participantes desta pesquisa, tornamo-nos cientes de que assumimos a responsabilidade de investigar um meio que vise promover a informatividade do texto dos

nossos participantes, o que pode qualificar suas produções textuais e angariar a defesa de ponto de vista dos sujeitos em questão.

Ademais, ao fazê-lo, estamos dando um passo maior em relação às pesquisas mencionadas nesta seção no que diz respeito à intervenção e retorno aos envolvidos no estudo. Isso se deve à nossa metodologia de base, a pesquisa-ação, a qual proporciona a realização de um trabalho colaborativo entre pesquisador e participante de pesquisa. Assim, apropriamo-nos da pesquisa-ação para investir na informatividade como meio propulsor do avanço da habilidade de escrita argumentativa dos participantes desta pesquisa, o que ainda não foi contemplado no meio científico nacional da área.

Consoante Manzoni (2007), para que o estudante de Ensino Médio possa escrever um texto dito “bem escrito”, é preciso que ele tenha informações, as quais são associadas pela estudiosa à matéria-prima para a produção de um texto. São as informações novas que o escritor acrescenta ao seu texto que podem “prender” o seu leitor. Dessa forma, o emprego de informações em um texto em que o autor necessita defender sua opinião assume uma posição fundamental, pois confere informatividade à produção; todavia, se o estudante não tem informações sobre o assunto, muita dificuldade tem em problematizá-lo e, conseqüentemente, em defender sua opinião (MANZONI, 2007).

Pensando em um modo em que o estudante do Ensino Médio possa se apropriar de informações e, no que consta à textualização de seu texto, garanti-la, a referida autora assevera que “é preciso que o produtor tenha um repertório de experiências cognitivas que fornecerá subsídios para que ele possa expor as ideias com expressividade e argumentar para defendê-las ou negá-las, usando sua criatividade e dando-lhes um enfoque diferente do já conhecido” (MANZONI, 2007, p. 188). Ao apresentar isso, a estudiosa revela um aspecto que consideramos extremamente pertinente, o qual não foi observado em outros estudos, que consiste nas experiências cognitivas do estudante. Logo, se ele não as têm, torna-se bem mais difícil de promover a textualização de seu texto.

Desse modo, Manzoni (2007) se volta para o que preferimos chamar de “ponto chave”, que é a questão de proporcionar experiências cognitivas ao estudante do Ensino Médio e concordamos com a seguinte afirmação:

sugerimos que o professor trabalhe com a leitura de **textos-base** afins ao tema do texto a ser produzido, de forma a propiciar a ampliação do universo cognitivo do produtor e, por conseguinte, aumentar o nível de informatividade sobre o tema, pois esse é um dos caminhos para se levar ao aumento do rendimento textual do aluno do Ensino Médio. (MANZONI, 2007, p. 188, grifo nosso).

Portanto, tal asserção nos impulsiona, considerando a revisitação no que diz respeito aos estudos que observaram a baixa informatividade de textos de estudantes do ensino básico, a investigar, nesta dissertação de mestrado, por meio da atuação em sala de aula, se o professor de Língua Portuguesa pode promover uma metodologia de ensino que dê conta de não apenas identificar o grau de informatividade do texto dos alunos, mas, sobretudo, trabalhar informações, por meio de textos-base, de modo que os estudantes possam aprender a valorizar o processo de busca de informações, e mormente, utilizá-las em textos em que necessitam defender suas opiniões, promovendo o avanço da escrita argumentativa.

#### 1.4. DISPOSIÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Propomos esta subseção, mais breve em relação às demais, com o intuito de apresentar a organização estrutural do presente trabalho, a qual indicia o ponto de vista por nós assumido para desenvolver este estudo, corroborando com a leitura deste texto.

Conforme observamos nas seções anteriores, já apresentamos o problema e a contextualização desta pesquisa. Assim, nas próximas seções, detemo-nos ao tratamento teórico, em primeiro momento, ao tratamento metodológico, em segundo momento, e ao tratamento da análise e discussão dos dados, em terceiro momento, para, por fim, apresentar a conclusão.

No que se refere ao tratamento teórico, discorreremos sobre a teoria que nos respalda quanto ao estudo do texto, a Linguística do Texto, acerca do critério de textualidade, sobre o qual nos debruçamos, a informatividade; sobre o sociointeracionismo, o qual nos ancora no que tange ao exercício da docência; sobre o dialogismo, consoante Bakhtin (2014) no que consta à concepção e natureza das interações verbais; sobre a Teoria da Argumentação, segundo a ótica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) para sustentar o tratamento da argumentação; sobre a perspectiva de gêneros textuais, mediante o viés de Dolz e Schneuwly (2004) e, ainda, sobre o gênero com o qual trabalhamos, artigo de opinião, tomando por base Bräkling (2000).

Quanto ao tratamento metodológico, discorreremos sobre a metodologia de base deste estudo, a pesquisa-ação, apoiando-nos, sobretudo, em Thiollent (2011) e Burns (1999); sobre o dialogismo problematizador freireano, buscando apoio em obras de Paulo Freire; sobre as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); sobre as categorias de análise do presente estudo e sobre o Diário de Produção Textual, doravante DPT.

Por fim, realizamos a análise do presente estudo, o qual é composto por um *corpus* de seis produções textuais do sujeito de pesquisa selecionado, o S7. Ulteriormente à análise, consta a conclusão, seguida de apêndices e anexos. A partir do que apresentamos nesta seção, está organizada a presente dissertação de mestrado.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. LINGUÍSTICA DO TEXTO

De acordo com Fávero e Koch (2012), o termo *Linguística textual* pode ter sido cunhado por Cosériu (1955), todavia, em um sentido diferente do proposto pelo autor alemão Weinrich (1966, 1967), de modo que esse último se destaca por ter empregado o termo pela primeira vez. Harald Weinrich, conforme Bentes (2008), postulava que toda Linguística era Linguística de Texto.

Marcuschi (2012) assevera que a Linguística Textual (LT) teve um desenvolvimento rápido e em várias direções. Isso se deve à contribuição de estudos de vários autores, de diferentes nacionalidades, e à condução da teoria, determinada pelo foco de seus estudos, desde seu surgimento até a contemporaneidade. Os diferentes interesses da LT podem ser agrupados em três momentos distintos, os quais, vão, ao longo de seu desenvolvimento, se distanciando do estruturalismo saussureano. Tais momentos são: Análise Transfrástica, Gramáticas Textuais e Teoria do texto.

Os estudiosos da teoria em questão, em especial os brasileiros Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Villaça Grunfeld Koch, por meio de suas obras publicadas, assumem o posicionamento de que as três fases da LT são divididas pelo fator tipológico (Marcuschi, 2012 e Koch, 1997). Essa última, todavia, percebe o fator cronológico envolvido no processo. Concordamos com Koch (1997), uma vez que, ao longo das décadas 1970, 1980 e 1990, novas teorias, como é o caso da teoria dos Atos de Fala, surgiram e interferiram no direcionamento da LT e não se pode negar que estão inseridas em um marco temporal.

Ao longo dos referidos momentos, conceitos de texto foram elaborados e propostos por diferentes autores, de modo que podemos verificar que a teoria em questão demanda de vários conceitos de texto, o que denota o movimento processual constitutivo da teoria. Devido à peculiaridade deste estudo, não apresentamos nem tratamos de todos os conceitos de texto veiculados pelos autores filiados à Linguística do Texto. Diferentemente disso, ao versarmos sobre os momentos, o que se dará na sequência, recuperamos alguns conceitos de texto, os quais julgamos mais pertinentes em relação à presente dissertação de mestrado.

Diante da influência da linguística estruturalista ainda na década de 1950 e 1960, essa linha teórico-metodológica interferiu na constituição inicial da LT, até porque a formação dos teóricos fundadores ainda tinha sua base estruturalista. Tal é o caso de Harald Weinrich (1966, 1967) que emprega pela primeira vez o termo Linguística do Texto.

A primeira fase da teoria em pauta, inaugurada por Weinrich, é denominada Análise Transfrástica, pois dá conta do estudo interfrasal, partindo da frase para o texto. Segundo Bentes (2008), os fenômenos de tal momento são analisados a partir de teorias sintáticas, o que, a nosso ver, remetendo a Pagliosa (2012), está vinculado à influência da linguística estruturalista saussureana da época.

Ao dar conta das relações interfrasais, os estudos se pautavam, consoante Fávero e Koch (2008) em uma sequencialidade coerente de enunciados. Ademais, em concordância com Bentes (2008), ao se analisar as frases, constitutivas de um texto, separadamente, o resultado é diferente do que a análise de um texto no todo, pois a soma das partes não é igual ao todo.

Dentre os principais autores que contribuíram com estudos do período denominado Análise Transfrástica, estão o fundador do termo Linguística Textual, Weinrich, o qual concebia o texto como “uma seqüência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, também reciprocamente, constituem o contexto” (KOCH, 1997, p. 71); Harweg (1986), que compreendia o texto como “uma seqüência pronominal ininterrupta” e Isenberg (1970), que definia o texto como “uma seqüência coerente de enunciados” (BENTES, 2008, p. 247).

Podemos observar que termos comuns predominam nas definições dos autores representantes da Análise Transfrástica, dentre os quais, destaca-se o vocábulo “sequência”. Tal termo, em nosso ver, indicia que o texto ainda está, veementemente, sendo concebido e tratado a partir de um viés de caráter gramatical, o que se justifica pela influência da linguística estruturalista. Devido à relevância dada à questão da sequencialidade, podemos perceber que nesse período da Linguística do Texto havia uma preocupação de caráter mais sintático em relação ao texto, de modo que o fenômeno denominado coesão se sobreleva em relação aos demais, uma vez que é por meio de elementos coesivos que as relações interfrasais (também) se constituem.

Todavia, ao longo dos estudos dedicados às relações interfrasais, os teóricos perceberam que havia lacunas referentes à “correferência, a pronominalização, seleção de artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais” (KOCH, 2008, p.16). Outrossim, nessa época Noam Chomsky, por meio da sua gramática gerativa, defende a existência de uma gramática universal, isto é, com “um sistema finito de regras, comuns a todos os usuários da língua” (BENTES, 2008, p. 251). Tal conjunto de regras, conforme Bentes (2008), constituiria a competência textual do falante, desde que, por ele, internalizada.

Nesse sentido, com base nas lacunas já discriminadas e a percepção dos estudiosos de Linguística do Texto de que poderiam considerar contributivas as postulações de Noam Chomsky sobre a questão de uma gramática universal, de que o falante possui uma gramática textual internalizada, tais teóricos se voltam para a construção de um novo objeto para a LT, as gramáticas textuais, as quais vêm a nomear o segundo momento da teoria em pauta e “representavam um projeto de reconstrução do texto como sistema uniforme, estável e abstrato” (BENTES, 2001, p. 249).

Podemos perceber que ainda há um vínculo com a linguística estruturalista saussureana, uma vez que alguns teóricos consideram o texto como um sistema abstrato, embora alguns autores, de acordo com Fávero e Koch (2012), dentre eles, Isenberg, tinham orientação teórica de caráter gerativista. Podemos perceber que outros estudiosos, autores de algumas gramáticas textuais, dentre eles, segundo Bentes (2008), Dressler (1972, 1977) e Dijk (1972, 1973), apresentam uma consonância com a gramática gerativa, uma vez que postulam que o falante é munido de uma competência textual, justificando que ele sabe distinguir um texto de um não texto, isto é, é competente para realizar uma paráfrase, um resumo, identificar um texto completo ou incompleto.

Nessa mesma linha, conforme Bentes (2008), segue outro teórico, Charolles (1989), o qual assevera que o falante nativo possui três capacidades textuais básicas: a formativa, a transformativa e a qualificativa. A primeira diz respeito à capacidade do falante de produzir e compreender textos, alguns inéditos, a segunda está atrelada à capacidade de parafrasear, reformular e resumir um texto, ao passo que a terceira se refere à capacidade de distinção de tipos textuais (descritivo, narrativo, argumentativo).

Para Fávero e Koch (2012), as capacidades supracitadas seriam habilidades do usuário da língua que explicariam a criação de uma gramática textual, a qual, segundo Bentes (2008), estaria centrada em dar conta da competência textual do falante. O desenvolvimento das gramáticas textuais a partir de influências chomskyanas e o fato de estarem situadas na década de 1970, momento em que emergem teorias de cunho pragmático, conduz os estudiosos a considerar o fator pragmático no estudo do texto. Tal intento projeta um novo momento da teoria, no qual se passa a considerar o texto em seu contexto de produção ou recepção, de modo que o objeto de estudo da Linguística do Texto passa a ser o texto.

Convém ressaltar que tais movimentos de estudo se davam em um contexto europeu e estudiosos brasileiros, preocupados em dar conta de uma teoria que proporcionasse uma maior amplitude e abrangência do estudo do texto, pensando nas condições de ensino e aprendizagem, estavam atentos às movimentações teóricas da LT na Europa. Dentre esses estudiosos,

destacam-se Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Antonio Marcuschi. Aquela, consoante Ilari (2014), em relação ao segundo momento da Linguística Textual, passa a questionar o que viria a ser uma gramática de texto e quais seus fundamentos. Assim, motivada por buscar tais respostas, a autora dá início a uma épica aventura teórica na LT, registrada por meio da publicação de vários livros e artigos, vindo a ser uma das principais representantes do terceiro momento da teoria, em âmbito nacional.

Nesse sentido, convém lembrar, conforme já anunciamos, que o surgimento de algumas teorias interveio na construção da LT. Desse modo, visto que nosso posicionamento para dar conta do tratamento da teoria em pauta não se detém apenas em um fator tipológico, mas também cronológico, uma vez que defendemos a ideia de que o tempo é um fator maior no qual os acontecimentos se desenvolvem, versamos, em um primeiro momento, sobre as teorias que surgiram ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 e interferiram significativamente na constituição da LT, bem como na definição do objeto de estudo da teoria, no terceiro momento, o texto, para, em um segundo momento de nossa explanação, articuladamente à apresentação de tais interferências, discorrer a respeito do terceiro momento da LT, o qual perdura até hoje.

Tomando por base Koch (2014), na década de 1980, autores vinculados à LT assentiram, dentre eles Wunderlich, responsável pela inserção da Pragmática às pesquisas do texto, que esse deveria ser estudado a partir de um viés pragmático. Em concordância com tal posicionamento, Inerberg postula que o plano pragmático opera sobre os planos sintático e semântico, justificando que, acima da função linguística de um texto, está sua função comunicativa, o que vai ao encontro da afirmação de Costa (2002) de que a competência comunicativa abrange a competência linguística.

A fim de compreendermos a postulação de Inerberg, tomamos por base a asserção de que o plano pragmático contempla aspectos no texto que vão além da natureza linguística, mas que, no entanto são passíveis de constatação por meio da materialidade linguística. Koch (2004, p. 175) ao compreender que o texto, na terceira fase da teoria, é uma “entidade multifacetada”, pois é “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem”, demonstra-nos que outros aspectos não linguísticos entram em jogo na constituição de um texto, os quais assumem papel central. Isso nos conduz a entender o posicionamento de Inerberg de que o plano pragmático opera sobre os demais.

Nesse sentido, consideramos pertinente pontuar alguns aspectos específicos a respeito da Pragmática, a fim de perceber a sua contribuição à teoria textual de que estamos tratando, além de compreender como algumas articulações se estabelecem entre tais teorias. A Pragmática tem como objetivo analisar “o uso concreto da linguagem, com vistas em seus



usuários e usuárias, na prática linguística [...] e estuda as condições que governam essa prática” (PINTO, 2006, p. 47), de modo que é caracterizada como “*a ciência do uso linguístico*” (PINTO, 2006, p.47-48, grifo do autor). Em tais asserções da autora, está evidenciada a percepção da linguagem como concreta, centrando a questão do seu uso, distanciando-se, dessa maneira, dos preceitos da linguística estruturalista, influente, sobretudo, na primeira metade do século XX, que concebia a língua como virtual.

No que tange às teorias bases da Pragmática, podemos destacar, segundo Pinto (2006), as três principais correntes: o pragmatismo americano, a teoria dos Atos de fala e os Estudos da enunciação. O pragmatismo americano é representado pelas postulações do filósofo Charles Peirce (1878), o qual propôs a tríade pragmática: signo, objeto e interpretante, com o objetivo de dar conta de explicar que há um sinal na Linguística, o qual tem um significado e que ele significa a alguém. As proposições de Peirce foram retomadas, no século seguinte, pelos, também filósofos Charles Morris e William James.

Por sua vez, a teoria dos Atos de fala, criada pelo filósofo John Austin<sup>8</sup>, preconiza que ao dizermos algo, podemos estar ou não realizando ações, isto é, por vezes, o próprio ato de dizer configura uma ação. O filósofo concebia a linguagem como “uma *atividade* construída pelos/as interlocutores/as, ou seja, é impossível discutir linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando em si – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação” (PINTO, 2006, p. 57). Austin exemplifica, asseverando que um padre ao dizer “Eu te batizo” está realizando a ação de batizar, isto é, o ato de fala constitui a própria ação de batizar.

Já a terceira corrente, os Estudos da enunciação, tem como autor referência Paul Grice, responsável, por, a partir das postulações de Peirce, desenvolver estudos sobre as implicaturas conversacionais. Ao desenvolvê-las, Grice postula o chamado Princípio de Cooperação, o qual se apoia em quatro máximas conversacionais: categoria da quantidade, categoria da qualidade, categoria do modo e categoria da relação. Com base em tais máximas, Grice defende que, se quebrarmos uma dessas máximas em um ato comunicativo, estamos delegando aos demais envolvidos nesse ato a busca por um significado para preencher a lacuna.

Fechando o sucinto recorte dedicado às teorias pragmáticas, relevamos que, embora algumas teorias tenham sido criadas ainda no século XIX, somente a partir das décadas 1970, 1980 e 1990 consolidam-se, constituindo a Pragmática. Por dar conta do estudo da linguagem

---

<sup>8</sup> De acordo com Pinto (2006), a teoria dos Atos de fala de John Austin se tornou conhecida por meio da publicação póstuma de conferências do filósofo, intituladas *How to do things words*, em 1962. Tais conferências, no número de 12, foram compiladas por J. O Urmson na obra: AUSTIN, J. L. **Cómo hacer cosas com palabras**: palabras y acciones. Tradução de Genaro Carrió y Eduardo Rabossi. 2. ed. 1 reimp. Buenos Aires: Paidós, 2006.

em uso, a Pragmática influencia ou tem conceitos considerados por outras teorias, como é o caso da Linguística do Texto, que, em seu terceiro momento, volta-se para o estudo do texto considerando seu contexto de produção ou de compreensão, alicerçando-se, desse modo, no preceito pragmático basilar da linguagem em uso.

Retornando ao questionamento de Ingedore Villaça Koch, apresentado por Ilari (2014), o que seria uma gramática de texto e quais seus fundamentos, acreditamos que tal indagação ou outro raciocínio de natureza semelhante pode ter motivado estudiosos de Linguística Textual, em cenário europeu, influenciados pelo advento da Pragmática, a ampliar a visão dada ao estudo do texto, deixando de lado a gramática textual e passando a investir na chamada teoria do texto, que direciona seu estudo a partir das condições do contexto de produção e compreensão do seu objeto, o texto.

Para Marcuschi (2008, p 73, grifo do autor), a Linguística do Texto, a partir de um viés mais técnico “pode ser definida como *o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso*”. Diante do percurso constitutivo da LT, no terceiro momento, o qual estamos vivenciando, chega-se a tal noção acerca da teoria.

Antes de seguirmos, demarcamos o “contexto” na LT. Para Morato e Koch (2003), a noção de contexto é vaga ou ampla conceitualmente. As estudiosas afirmam que “o contexto parece operar lá onde a linguagem não está presente, lá onde o social está mitigado em meio à tipologia de contextos, lá onde a representação (mental) não é evidente” (MORATO e KOCH, 2003, p. 89). A partir desse viés, as autoras conceituam o contexto como:

esse lugar onde se constroem e se reconstroem indefinidamente as significações, o âmbito das tensões entre as sistematicidades e as indeterminações do dizer e do mostrar, do dito e do implicado. Por um lado, ele apresenta-se como sendo parcialmente estruturado por contingências próprias de um lugar, de uma situação interlocutiva, de um universo interpretativo, de uma ação simbólica humana. Tendo ao mesmo tempo um papel estruturante, o contexto, por outro lado, cria e enforma os processos de significação, dando-lhes “representabilidade” (MORATO e KOCH, 2003, p.89).

Concordamos com as autoras supracitadas, pois o contexto, nesta pesquisa, é primordial para significação do processo constitutivo de um texto argumentativo por parte dos participantes. Defendemos esse posicionamento, pois entendemos que os contextos sociais nos quais eles estão inseridos proporcionam que construam significações acerca de diferentes assuntos. Esses assuntos podem ser explorados em produções textuais, nas quais os estudantes são convidados a tomar um posicionamento e defendê-lo.

Pensando o contexto em termos mais específicos quanto ao texto, a partir da concepção do texto como multifacetado, Koch e Elias (2016, p. 38) asseveram que

o contexto não se restringe ao contexto linguístico entendido como o que antecede ou sucede determinada fração textual; também não se limita ao que se concebe como situação imediata ou mediata pensada em termos de uma micro ou macrosociologia, respectivamente, nem se trata apenas do que os sujeitos armazenam na memória como resultado de suas experiências, abstraindo-se os traços sociais e culturais, mas, sim, de uma conjunção de elementos de ordem linguística, cognitiva e social.

As autoras Koch e Elias (2016, p. 42) afirmam, ainda, que o contexto engloba “o entorno sócio-político-cultural e a bagagem cognitiva dos interlocutores” e que assume várias funções:

avaliar o que é adequado ou não numa interação, justificar algo que foi dito (não foi dito) ou que será dito (não será dito), desambiguar enunciados, alterar o que se diz e preencher lacunas no texto como aquelas originadas pela introdução de referentes no texto com base nos princípios de compartilhamento de conhecimentos e conectividade (KOCH e ELIAS, 2016, p. 42-43).

Neste estudo, sobrelevamos as questões do dito e do não dito, as quais se fazem necessárias na análise das produções textuais do sujeito desta pesquisa. Assim, o contexto deve ser explorado e se faz imprescindível para dar conta do estudo do texto em sala de aula.

Realizadas as delimitações acerca do contexto, constatamos que, além da Pragmática, outra perspectiva influenciou na constituição da LT, as teorias de base cognitiva, em um primeiro momento e, em um segundo momento, sociocognitivas. Tais linhas teóricas contribuíram com as teorias pragmáticas, essencialmente, na construção do terceiro momento da Linguística Textual. Isso se deve à percepção de que o texto é processual e demanda de processos de ordem cognitiva para ser produzido ou compreendido, fazendo com que operações cognitivas interligadas sejam realizadas para permitir o processamento textual. Nesse sentido, consideramos pertinente situar como a cognição foi percebida pelos estudiosos de Linguística Textual, dentre eles Beaugrande e Dressler (1981).

Para os autores, a cognição foi compreendida a partir do viés sociocognitivista, no qual é considerada um fenômeno situado, ou seja, dizer se a cognição está localizada dentro ou fora dos sujeitos é uma tarefa difícil, pois compreende tanto as capacidades sensório-motoras como as ações empreendidas pelo sujeito. Dessa forma, o que se pode afirmar, em consonância com Koch (2014), é que existe uma inter-relação complexa entre a mente de um indivíduo e o meio social no qual ele interage.

Nesse viés, alguns autores que consideram a base sociocognitiva em seus estudos são Beaugrande e Dressler (1981), os quais são elencados os inauguradores do terceiro momento da teoria. Os estudiosos supracitados compreendem “que o texto é originado por uma

complexidade de operações cognitivas interligadas” (KOCH, 2014, p. 17). Ademais, uma das mais importantes contribuições dos estudiosos à LT concretiza-se por meio da proposição da noção de textualidade, que diz respeito “ao conjunto de características que fazem que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” (VAL, 1994, p. 5), contribuição que confere tal notoriedade a esses teóricos.

Para termos uma maior compreensão da noção de textualidade proposta por Beaugrande e Dressler (1981), podemos realizar uma analogia entre texto e tecido. Por exemplo, se o tecido é desmembrando, ele deixa de ser tecido e passa a ser um conjunto de fios. Assim é o texto, se ele for desmembrado, deixa de ser texto e passa a ser um conjunto de frases e orações. Marcuschi (2008, p. 96) também nos auxilia no entendimento acerca da textualidade, afirmando que são três os pilares que a compõem, a saber, “um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento)”.

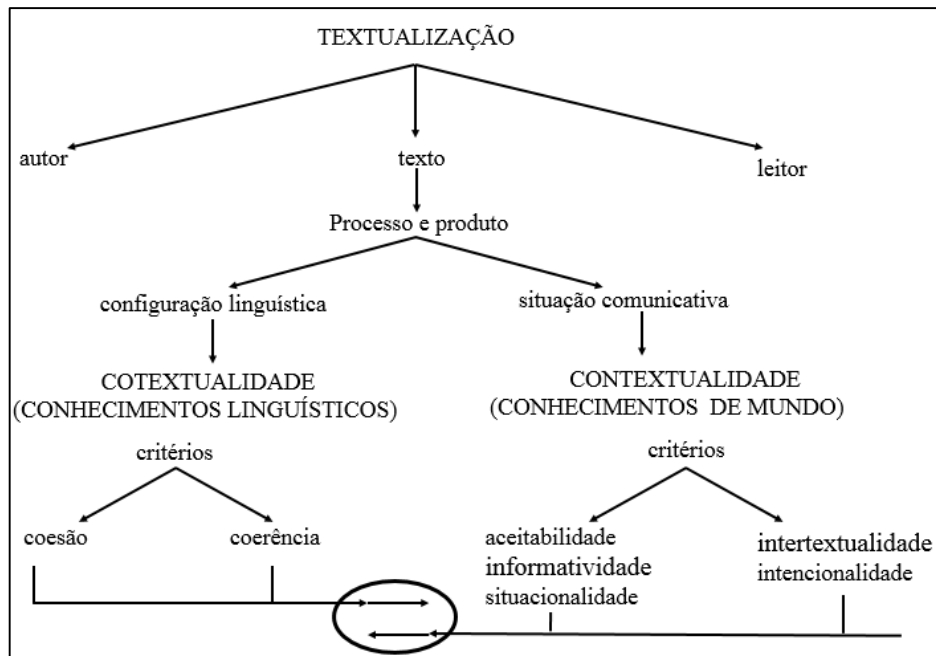
Retornando a Beaugrande e Dressler, os autores dispõem que sete critérios de textualidade podem ser adotados, unicamente ou conjuntamente, para realizar o estudo. São eles: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Koch e Elias (2016, p. 34, grifo do autor), com base em Beaugrande e Dressler (1997), asseveram que os autores defendem que um texto se conecta a

conhecimentos diversos [...] razão pela qual os princípios de textualidade [...] são compreendidos como as *mais importantes formas de conectividade*, que possibilitam múltiplas conexões não só dentro de um texto, mas também entre o texto e os contextos humanos nos quais ele ocorre, determinando que conexões são relevantes.

Segundo Val (1994), os critérios de textualidade coesão e coerência dizem respeito aos planos formal e semântico-conceitual respectivamente; já os demais critérios, intencionalidade, informatividade e aceitabilidade, cujo foco está centrado no produtor, com a ressalva de que essa última também considera o receptor, a situacionalidade, pautada na situação comunicativa em que ocorre o texto, e a intertextualidade que se refere “a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)” (VAL, 1994, p. 15) se organizam no plano pragmático, o que se justifica pelos enfoques de cada critério apresentados, ainda que sucintamente, neste parágrafo.

Além da autora, Marcuschi (2008) apresenta sua interpretação sobre os critérios de textualidade, delineando que dois deles, a coesão e a coerência são da ordem da cotextualidade e os demais, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade, são da ordem da contextualidade. O autor elabora um esquema a fim de explicar como os critérios se distribuem, o qual consta na figura seguinte:

Figura 1 – Esquema geral dos critérios de textualidade



Fonte: adaptado de Marcuschi (2008, p. 96).

A partir de tal esquema, podemos observar que o estudioso percebe o texto tanto como processo quanto produto. Além disso, em outra passagem, Marcuschi (2008, p. 99) assevera que “produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais”. Isso vai ao encontro do que propõe Koch (2014) sobre o terceiro momento da LT, em que o texto deixa de ser percebido como um produto pronto e acabado, como era compreendido nos dois momentos iniciais da teoria em pauta, e passa, por influência das teorias de cunho pragmático e das teorias cognitivas e sociocognitivas a ser compreendido “*enquanto processo, enquanto atividade sociocognitivo-interacional de construção de sentidos*” (KOCH, 2014, p. 12, grifo do autor).

Ademais, consoante Koch e Elias (2014), a teoria se respalda na concepção dialógica da língua, a qual prevê a interação entre escritor e leitor, de modo que ambos “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34). Desse modo, o texto é considerado como

um evento comunicativo<sup>9</sup> e por sê-lo demanda “de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou que é compartilhado por ambos” (KOCH e ELIAS, 2014, p.35).

Nesse sentido, convém compreender de que ordem são esses conhecimentos e de que modo e por que estão atrelados ao processo de produção textual. Koch e Elias (2014) defendem que, em um evento comunicativo, no caso um texto, estão imbricados aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. Tais aspectos, a nosso ver, estão vinculados aos conhecimentos que o escritor demanda para produzir um texto. As teóricas asseveram que os tipos de conhecimentos ativados no processo de escrita são: o linguístico, o enciclopédico, o textual e o interacional. Visto que a ativação de tais conhecimentos configura umas das estratégias de produção textual, as quais articulamos às categorias de análise desta pesquisa, tratamos de cada deles nesta seção.

Partindo de uma perspectiva interacional, Koch e Elias (2014) afirmam que os conhecimentos linguísticos dizem respeito ao conhecimento ortográfico, gramatical e lexical da língua do escritor. O conhecimento ortográfico de quem escreve revela uma “atitude colaborativa” do escritor, pois ele evita problemas na comunicação e demonstra atenção à face do leitor. Quanto ao conhecimento gramatical, as autoras em questão dão ênfase à pontuação, pensando na visão textual-discursiva que se sobrepõe à função que esse recurso tem em demarcar aspectos de ordem entonacional e sintática. No que consta ao conhecimento lexical, ele não deve ser visto como uma lista de palavras, mas sim “como um conjunto de recursos lexicais que incluem os processos disponíveis na língua para a construção de palavras” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 40).

Por sua vez, segundo as autoras supracitadas, o conhecimento enciclopédico diz respeito ao que está armazenado em nossa memória, é construído de modo personalizado, a partir de nossas vivências e experiências, do que ouvimos ou lemos. Ao escrever, o escritor precisa atentar sobre em que medida o seu possível leitor compartilha tais conhecimentos.

Ao produzir um texto, o escritor precisa “ativar ‘modelos’ que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua

---

<sup>9</sup> Tal definição defendida pelas autoras Koch e Elias (2014) foi concebida, conforme as autoras referenciam, por Beaugrande (1997). O texto passa a ser considerado um evento comunicativo no terceiro momento da LT, momento em que também passa a ser concebido como processo. Com esse viés, investe-se na percepção e identificação dos conhecimentos e estratégias empregados na construção e reconstrução do texto que tem, como objetivo maior, comunicar. Anteriormente (nos primeiros momentos da LT), o processo constitutivo do texto não era considerado pelos estudiosos e o próprio ideal comunicativo não recebia notoriedade. Compreendemos que outra abordagem que corrobora com a concepção do texto enquanto evento comunicativo é a teoria de gêneros textuais, representada, neste estudo, por Dolz e Schneuwly (2004), especialmente, no que consta ao trabalho com o ensino de texto, consoante exploramos ulteriormente.

composição, além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 43), configurando, dessa maneira o conhecimento de textos.

Ademais, o produtor de um texto demanda de conhecimentos interacionais, os quais consistem nos conhecimentos que tem sobre práticas interacionais e com base neles que o produtor:

Configura na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado (KOCH e ELIAS, 2014, p. 44).

Determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto. (KOCH e ELIAS, 2014, p. 46).

Seleciona a variante linguística adequada à situação de interação. (KOCH e ELIAS, 2014, p. 47).

Faz a adequação do gênero textual à situação comunicativa. KOCH e ELIAS, 2014, p. 47).

Assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual. KOCH e ELIAS, 2014, p. 48-49).

A partir de Beaugrande e Dressler (1981), Koch (2004), Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2014), percebemos o tratamento do texto enquanto processo. Ao concebê-lo dessa maneira, outros conceitos entram em pauta nesse terceiro momento da teoria, que são os de língua e de sujeito. De acordo com Marcuschi a língua é compreendida enquanto dialógica e o

sujeito não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro e, como lembra Possenti [...] o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua (MARCUSCHI, 2008, p. 70).

Marcuschi (2008) recorre a Émile Benveniste, direcionado à questão da subjetividade, com a qual concordamos: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta a realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Assim, ao desenvolver uma produção textual, o estudante está se demarcando enquanto sujeito, portanto distinto dos outros, e se construindo enquanto sujeito ao utilizar a linguagem, materializada, neste caso, por meio de textos escritos.

Segundo esse viés, o sujeito na LT se constrói por meio da interação com outro e, articulando a nossa pesquisa, nosso sujeito é o estudante concluinte do Ensino Médio noturno. Por se constituir nessa relação, o sujeito é compreendido enquanto um ator social, que por meio do texto, no caso, instaurado no gênero textual artigo de opinião, constrói o texto e por ele é

construído, uma vez que, ao discorrer sobre sua opinião, defendendo seu ponto de vista, a escrita auxilia o estudante a se perceber enquanto ator social, enquanto cidadão.

Assim, depreendemos como a LT compartilha os ideais da perspectiva sociointeracionista. É interessante observar que no início do terceiro momento da teoria, principalmente Beaugrande e Dressler (1981) apresentavam um vínculo maior com a Linguística Cognitiva. Atualmente, principalmente com as disposições de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2014; 2016), percebemos uma aproximação maior com a perspectiva interacionista em que o texto passa a ser estudado com o viés da sala de aula, evidenciando a relevância da LT para o ensino. Em nosso ponto de vista, isso se efetiva, especialmente, da compreensão dialógica da língua, da concepção do texto enquanto processo e pela percepção do sujeito como ativo, que se constrói por meio da relação com o outro. Nesse sentido, com tais concepções reiteradas, passamos, na próxima seção, a discorrer sobre o critério de textualidade estudado nesta pesquisa: a informatividade.

## 2.2. A INFORMATIVIDADE

Os autores alemães Beaugrande e Dressler (1981), a partir de sua caminhada teórica dedicada ao estudo do texto, considerando as contribuições das teorias sociocognitivas e pragmáticas, pensam e propõem a noção de textualidade, definida por Val (1994), estudiosa dos autores supracitados, como o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma seqüência de frases” (VAL, 1991, p. 5) e os critérios de textualidade.

Apesar de proporem os sete critérios de textualidade, Beaugrande e Dressler (1981) não aprofundam estudos acerca de cada um deles. Nesse sentido, declaramos que, além da autoridade inegável de tais autores, apoiamo-nos teoricamente em Val (1994) e buscamos reforços na Ciência da Informação, a fim de embasar nosso trabalho com informações com alunos terceiranistas do Ensino Médio noturno. Investimos na proposta de que o balanceamento de informações em produções textuais pode conferir informatividade a elas e, por conseguinte, promover avanços na escrita argumentativa.

Beaugrande e Dressler (1981), ao criarem o fator de informatividade, consideram a questão da probabilidade estatística que prescreve que o valor de uma informação é maior ou menor de acordo com o número de alternativas possíveis em um determinado enunciado<sup>10</sup>. Tal questão é proposta por Shannon e Weaver (1949), autores vinculados à Ciência da Informação.

---

<sup>10</sup> Optamos por utilizar esse termo.



Esses estudiosos inauguram o campo da Ciência da Informação, com sua Teoria Matemática, com viés estatístico, assim denominada por considerar a informação quantificável. Essa teoria tinha como “preocupação a eficácia do processo de comunicação” (ARAÚJO, 2009, p. 193). Para garantir tal eficácia, Shannon e Weaver (1949) consideram necessário elaborar uma noção do que possa ser “informação”, assim, alegam que ela demanda três níveis de problemas: um de ordem física (transporte)<sup>11</sup>, outro de ordem semântica (significado) e outro de ordem pragmática (emissor e receptor) (ARAÚJO, 2009).

Beaugrande e Dressler (1981) defendem que a atenção à probabilidade estatística deve ceder espaço à probabilidade contextual, pois essa envolve questões atreladas ao mundo real, a fatos. Tais fatos, não são experienciados individualmente pelos seres humanos, mas percebidos de forma integrada, mediante a interação. Em consonância com os autores, um conhecimento é construído e, posteriormente, serve de ponte para a construção de um novo conhecimento. Isso conduz os autores a situarem seu ponto de vista a partir do viés pragmático e corrobora a consideração do contexto dos participantes desta pesquisa.

Ademais, os teóricos passam a considerar que a informação é emitida por alguém e se dirige a alguém. Os autores asseveram que a informatividade de um texto é um fator definido pelo receptor, pois uma determinada apresentação<sup>12</sup> pode ser nova ou inesperada a ele. Dando prosseguimento ao raciocínio dos estudiosos, uma apresentação pode não ser nova ou não ser inesperada ao receptor, o que reduz a informatividade do texto para ele.

Os teóricos em questão pontuam que a informatividade de um texto pode ser observada em dois ângulos: por questões de sintaxe ou de conteúdo. Diante da peculiaridade deste estudo, optamos por observar questões que dizem respeito ao conteúdo, pois conforme exemplificam os autores, a observação da informatividade da sintaxe de um texto se mostra mais adequada ao gênero textual poema, em que o escritor necessita dar conta de aspectos que dizem respeito à métrica, à rima e ao trabalhá-los, por vezes, interfere na organização/construção sintática do texto.

As questões de conteúdo se referem mais à construção e produção de sentido que um texto pode ter. Retomando o ponto sobre a probabilidade contextual, o conteúdo pode ser trabalhado nesse viés, uma vez que pode ser definido de acordo com o contexto em que os

---

<sup>11</sup> É a esse nível que Shannon e Weaver detém seus estudos (ARAÚJO, 2009).

<sup>12</sup> Beaugrande e Dressler (1981), para explicar o critério de informatividade, utilizam o termo “apresentação” ao se referir a uma ocorrência que pode ser denominada “informação”. Os autores utilizam tal termo em momentos mais iniciais no tratamento teórico, o que a nosso ver, corrobora na condução do leitor à compreensão do movimento constitutivo do critério de informatividade. Assim, nesse momento do tratamento teórico, mencionamos “apresentação”, posteriormente, ao longo do texto, substituímo-lo por “informação” e encontramos a expressão “informação nova ou dada”.

envolvidos na interação (escritor e interlocutor) estão: um texto pode ter uma ocorrência, cujo conteúdo, dentro de uma escala de possibilidades, pode apresentar um grau mais alto, mais baixo ou aparentemente fora do conjunto.

Beaugrande e Dressler (1981) propõem que praticamente todas as ocorrências apresentam informatividade de primeira ordem, que consiste no grau baixo de informatividade, estando as de segunda ou terceira ordem presentes ou não. Para os autores, independentemente da trivialidade ou relevância de uma ocorrência, isso representa a possibilidade de rejeitar uma não ocorrência. Ademais, para os teóricos, uma ocorrência pode ou não ser a mesma já presente em um mesmo sistema, a nosso ver, em um mesmo contexto. Com base em Val (1994), a partir da sua compreensão acerca do que propõem Beaugrande e Dressler (1981), assevera que a informatividade “diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal” (VAL, 1991, p. 14), entendemos que a ocorrência, quando é mesma, diz respeito à informação dada, e quando a ocorrência é diferente concerne à informação nova.

Segundo Beaugrande e Dressler (1981), as ocorrências de segunda ordem, que se referem ao grau médio de informatividade, são organizadas a partir das ocorrências de primeira ordem, grau alto de informatividade, pois essas seriam “padrões”, isto é, constituídas de operações ou seleções passíveis de estipulação ou “preferências”, isto é, operações ou seleções que podem ser favorecidas por alternativas em competição. Esses dois procedimentos, padrões e preferências, minimizam a carga processual, o que, a nosso ver, imiscui na compreensão do texto, que pode ser dificultada. Assim, para os estudiosos, as ocorrências de segunda ordem teriam a função de facilitar a comunicação, portanto, seriam mais vistas como mais normais em textos.

A partir das proposições dos autores, recontextualizamos o trabalho com os graus de informatividade de acordo com a peculiaridade desta pesquisa, que difere dos outros estudos realizados com esse critério por propor o ensino de produção textual argumentativa a partir da informatividade. Distintamente da proposta de Beaugrande e Dressler (1981), investimos na preferência pelo uso da informatividade de alto grau em comparação à de médio e de baixo grau, pois a articulamos às fontes de informação e à questão da autoridade, conforme discutimos com maior acuidade nesta seção, na subseção pertinente, e em seção referente às categorias de análise.

Retomando o ponto sobre uma apresentação que pode ser nova ou inesperada e, outrossim, conferir informatividade a um determinado texto, Val (1994) afirma que o interesse do leitor por um texto depende do grau de informatividade de que esse é composto. Assim, um

texto é menos informativo se for mais previsível ao interlocutor,<sup>13</sup> ou é mais informativo se for menos previsível ao interlocutor<sup>14</sup>. A autora ressalva que, se um texto for de todo imprevisível, pode ser que o interlocutor não o compreenda; destarte, o ideal é equilibrar as informações.

Pensando na questão do equilíbrio, Koch (2000, p. 23) nos auxilia a compreender como isso pode se efetivar no processo de construção textual, argumentando que a dosagem entre o dado e o novo pode imiscuir na “construção do sentido”. Para a autora, a “informação dada – aquela que se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores [...] – tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova”. Depreendemos que a teórica recupera a questão do compartilhamento de conhecimento entre escritor e interlocutor, o que define se uma informação é dada ou nova.

Isso nos revela o cuidado que o escritor deve ter com o seu possível interlocutor, indo ao encontro do diálogo instaurado entre ambos conforme propõe Bakhtin (2014). Assim, o locutor, no caso o escritor, precisa balancear, isto é, apresentar uma informação dada para que seu interlocutor ative seus conhecimentos sobre ela, para então apresentar a nova informação, que exposta dessa maneira viabiliza a produção de sentido por parte do interlocutor.

Nesse sentido, investimos em um trabalho com pares. Para isso, recorreremos a Bakhtin (2014, p. 72-73), o qual dispõe acerca da realização da linguagem entre locutor e ouvinte:

É indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-definido. É apenas sobre esse terreno preciso que a troca lingüística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito.

Por estarmos na instância do texto escrito, essa troca pode parecer um tanto distante aos discentes. Com o intuito de torna-la mais perceptível e concreta aos estudantes, encontramos em Bakhtin (2014) respaldo para situar o escritor e o interlocutor (participantes desta pesquisa), os pares com os quais nos propomos trabalhar. Assim, ambos estão situados em uma situação social imediata bem localizada: são colegas de turma de terceiro ano de Ensino Médio noturno

---

<sup>13</sup> Diferentemente da noção de receptor empregada tanto por Beaugrande e Dressler (1981) como por Val (1994), de acordo com os caminhos que a Linguística do Texto tomou a partir da década de 1990, especialmente a partir dos vários estudos de Ingedore Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi e pela concepção interacional da linguagem, compreendemos que o termo “interlocutor” carrega consigo o princípio de sujeito ativo que está realizando uma interação ao realizar a leitura de um texto, ou seja, não se mantém somente na posição de receptor.

<sup>14</sup> A questão de previsibilidade, embora com viés um tanto dissonante, foi apontada por Shannon e Weaver (1949), os quais afirmavam que, quanto mais previsível, menos informativa a informação e vice-versa (ARAÚJO, 2009).

de escola da rede pública estadual da cidade de Santa Maria, RS. Portanto, a realização de troca entre ambos se torna viável.

Essa possibilidade de troca, de diálogo, de acordo com o ponto de vista de Bakhtin (2014) viabiliza o que a LT preconiza quanto ao compartilhamento de conhecimentos entre escritor e interlocutor. Ao constituírem o mesmo grupo, escritor e interlocutor compartilham conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, interacionais e textuais em maior congruência em comparação a escritor e interlocutor que pertencem a grupos sociais diferentes.<sup>15</sup>

Ao compartilharem essa rede de conhecimentos, é natural que os integrantes de um grupo social específicos tenham interesses comuns e, por conseguinte, consoante Capurro e Hjørland (2007), necessitem de informações semelhantes. Pelo fato de pertencerem a um mesmo grupo social específico, o que conduz a um maior compartilhamento de informações pelos integrantes do grupo, a potencialidade do escritor em identificar a informação que o seu leitor necessita é facilitada. Assim, o trabalho com pares se constitui como uma estratégia de ensino e de aprendizagem para os estudantes realizarem o balanceamento de informações em suas produções textuais no contexto de realização desta pesquisa.

No que consta à execução do balanceamento, apoiamo-nos, ainda, na pertinência do equilíbrio entre informação dada e nova e na suficiência de dados. Para dar conta de tal equilíbrio e servir de alicerce, especialmente, para a informação nova, Val (1994) traz outra questão pertinente para se considerar o nível de informatividade: a suficiência de dados. Nas palavras da estudiosa:

o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende. Não é possível nem desejável que o discurso explicita todas as informações necessárias ao seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o receptor não conseguirá chegar sozinho (VAL, 1991, p. 14-15).

Tornando mais clara a posição da autora, de acordo com nossa compreensão, ao se referir à suficiência de dados, a estudiosa adentra na instância de comprovações das informações ou de dados que possam vir a gerar informações, de modo que há uma relação

---

<sup>15</sup> Exemplificamos: os participantes desta pesquisa são estudantes de uma turma de Ensino Médio noturno de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Santa Maria, RS e a informação de que a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se realiza, hipoteticamente, no dia 14 de outubro constitui para esse grupo uma informação necessária. E cada membro sabe que ao seu colega, tal informação é importante, caso desejem ingressar no ensino superior. A informação de que ENEM se realiza no dia 14 de outubro pode ser indiferente a grupo de diabéticos. Para esse grupo, a informação do dia em que é distribuída, nos postos de saúde, a insulina, por exemplo, é necessária.

próxima entre dado e informação. Em vista de melhor entender tal relação, apoiamo-nos na exemplificação que o filósofo Rojas (2005) realiza: o autor, ao apresentar um gráfico com dados numéricos sobre a ocupação populacional economicamente ativa de um determinado país, afirma que a partir do momento em que o leitor interpretar as colunas e os dados numéricos do gráfico exemplificativo em questão, terá a informação do número de pessoas que trabalha em cada setor da economia. Diante disso, retornando à questão apresentada por Val (1994), os dados se tornam suficientes na medida em que podem vir a sustentar a criação ou comprovação de uma informação.

Diante do que foi discutido, intentamos delinear o ponto de vista que assumimos para buscar, na Ciência da Informação, respaldo teórico que nos permita alicerçar o conceito de informação, a fim de articulá-lo à informatividade e desenvolver o presente estudo. Nesse momento, antes de adentrarmos na teoria supracitada, reiteramos a orientação sociointeracionista, da qual sobrelevamos quatro conceitos base: a interação, a mediação, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a internalização (VYGOTSKY, 1991), os quais localizam o lugar social “professora”, que assumimos para gerenciar a pesquisa em sala de aula, e reforçam a preocupação com a aprendizagem dos envolvidos na pesquisa.

Ademais, reforçamos que, seguindo os princípios da Linguística do Texto, consideramos os participantes desta pesquisa – que estão inseridos em um determinado meio social e nele atuam – sujeitos ativos que constroem seus textos e essa ação corrobora a formação crítica deles. Retomamos tais questões, a fim de reiterar que esta pesquisa teve inserção em um meio social, a sala de aula, e atuou, colaborativamente, com os agentes sociais desse meio, os alunos, guiada metodologicamente pela pesquisa-ação e pelo dialogismo problematizador freireano.

### 2.2.1. A informação

Diante das peculiaridades que reiteramos no fechamento da seção anterior, pontuamos que estamos conscientes, baseando-nos em Matheus (2005), da existência dos mais de setecentos conceitos atribuídos ao termo “informação” e que isso denota a flexibilidade de adoção de pontos de vista para cunhar o referido termo. Dessa forma, pinçamos, na Ciência da Informação, respaldo teórico que dê conta de situar a informação como um conceito de ordem pragmática e que é orientado pelos envolvidos desta pesquisa em uma determinada situação comunicativa a fim de atender suas necessidades.

De acordo com isso, a localização do contexto social dos participantes desta pesquisa assume, para nós, um ponto chave, pois interfere na posição docente assumida pela pesquisadora autora deste estudo para dar conta de trabalhar com informações com o público em questão, proporcionando a ele textos base, o que Manzoni (2007) chama de “experiências cognitivas”. Intencionamos que, assim, os discentes internalizem conhecimentos a respeito da identificação de informações em textos base e do uso delas em textos de caráter argumentativo, de modo a garantir informatividade em seus textos, promovendo, dessa forma, a escrita argumentativa e a construção de conhecimento.

Nesse sentido, julgamos pertinente, para fins de organização temporal e estabelecimento de relações entre conceitos, remontar à etimologia do termo “informação”. Previamente a isso, delimitamos que, na Ciência da Informação, fundamentamo-nos em estudos cuja autoria remontam, especialmente, aos autores Rafael Capurro e Birger Hjørland (2007), os quais partem de um paradigma social para o tratamento da informação.

Para os renomados estudiosos do campo da Ciência da Informação, Capurro e Hjørland (2007), o vocábulo “informação” tem origem latina, *informatio*, estando presente também na etimologia grega. Segundo os autores, o termo em voga foi, por muito tempo, atrelado à materialidade, no sentido de dar forma a algo. Somente a partir dos séculos XVII e XVIII, através de contribuições do filósofo René Descartes, que denomina a ideia como uma forma de pensamento, passa a se considerar “informação” no sentido de comunicar algo a alguém.

Partindo de tal asserção, fica-nos evidente que a informação se trata de um fenômeno<sup>16</sup>/conceito que vem a atender uma demanda de ordem social. Nesse viés, Capurro e Hjørland (2007) postulam que a “informação deve ser definida em relação **às necessidades dos grupos-alvo** [...] e é o que pode responder questões importantes relacionadas às atividades do grupo-alvo” (CAPURRO e HJORLAND, 2007, p. 187, grifo nosso). Além disso, os autores discorrem sobre a contribuição que a perspectiva cognitiva agregou aos estudos da área, a qual interferiu na concepção da informação como um conceito subjetivo, todavia não se restringindo a um sentido individual.

Desse modo, encontramos na informação outro ponto de vista para trabalhar o ensino de produção textual em sala de aula. Por apresentar um conceito subjetivo e não se restringir a um sentido individual, a informação permite que realizemos um trabalho com pares, em que o

---

<sup>16</sup> Termo por nós apontado, uma vez que compreendemos, principalmente a partir das postulações de Capurro e Hjørland (2007), Hanks (2008) e de Hardy-Vallée (2013) que, por abranger questões de ordem do contexto social, o termo “informação” pode ter além de uma compreensão conceitual, podendo ser entendida como um fenômeno de ordem social, uma vez que prescinde da interferência do meio e dos atores sociais para sua efetivação.

escritor tem como seu interlocutor seu colega. Ademais, tal concepção de informação corrobora a nossa análise pelo fato de não centrar-se apenas no interlocutor, mas também no escritor, o que valida o trabalho com textos base e a consideração deles na análise das produções textuais de S7. Para melhor situar tal conceito de informação, Capurro e Hjørland (2007, p. 192), explicam:

Os critérios sobre o que conta como informação são formulados por processos sócio-culturais e científicos. Usuários deveriam ser vistos como indivíduos em situações concretas dentro de organizações sociais e domínios de conhecimento. Uma pedra em um campo pode conter diferentes informações para pessoas diferentes. [...] As pessoas têm bagagens educacionais e desempenham diferentes funções na divisão do trabalho na sociedade.

Prosseguindo no caráter subjetivo da informação, os autores equiparam-na a um signo, justificando que a informação é “dependente da interpretação de um agente cognitivo” (CAPURRO e HJORLAND, 2007, p. 193). Além disso, Matheus (2005), após aprofundar estudos acerca das contribuições teóricas dos autores mencionados anteriormente, reforça o que foi dito por eles, afirmando que o significado de uma informação é dependente da interpretação do receptor, a qual pressupõe subjetividade, e corrobora versando que, por essas razões, “o contexto envolve a área de conhecimento, os interesses, a formação e capacidades dos sujeitos envolvidos” (MATHEUS, 2005, p. 146).

Esse estudioso assevera ainda que, para Capurro e Hjørland, inerente ao estudo da informação, está “a necessidade de interpretar a informação (hermenêutica); a necessidade do contexto para permitir a interpretação da informação; [...] a informação tem significados diferentes para sujeitos diferentes que têm diferentes interesses” (MATHEUS, 2005, p. 162). Complementando, ainda, que, a partir de tais características, “é possível avaliar os aspectos pragmáticos, ou resultados e interesses sociais, envolvidos no uso, geração e disseminação da informação” (MATHEUS, 2005, p. 162).

Com base nessa e nas disposições anteriores, tanto de Matheus (2005) como de Capurro e Hjørland (2007), compreendemos que elas são passíveis de articulação ao nosso estudo, uma vez que auxiliam a localizar nossos participantes de pesquisa inseridos em um determinado meio social, no caso a comunidade escolar, e demandam determinadas informações pertinentes à produção textual. Assim, antes de pensarmos no fato de que os participantes da pesquisa são produtores de texto e, no momento da escrita, em princípio, deveriam balancear as informações que apresentam ou deixam de apresentar guiados pelo seu possível interlocutor, temos que atentar para uma etapa que é primordial.

A etapa a que nos referimos consiste no processo que envolve desde o provimento de informações ao estudante até a transposição delas ou de algumas delas no texto em que o aluno visa defender seu posicionamento acerca de um determinado tema. Compreendemos que esse processo, de buscar informações em um texto base e pensar na maneira como elas podem adquirir uma função no texto, contribui para que o estudante realize o balanceamento de informações novas e dadas, implícitas e explícitas em seu texto, tal como dispõem os fundadores dos critérios de textualidade, Beaugrande e Dressler (1981), Val (1994) e Koch e Elias (2014) com as estratégias de produção textual.

Nesse sentido, as contribuições de Capurro e Hjørland (2007) sobre o conceito de informação nos servem de base para reconhecer quem é nosso público-alvo, a que grupo social ele pertence e que necessidades demandam: alunos terceiranistas do Ensino Médio noturno de uma escola da rede pública estadual de ensino que necessitam avançar na escrita argumentativa. Dessa forma, o conhecimento acerca do referido público, proporcionado tanto pelo momento de observação como pelo momento de realização da pesquisa, favorece a seleção dos textos base que apresentamos a eles, bem como o modo de dinamização tanto dos textos base como das demais atividades que envolvem as produções textuais em sala de aula com os terceiranistas em pauta.

No que consta à informatividade, organizamos as categorias de análise a partir das três escalas de informatividade propostas por Beaugrande e Dressler (1981): uma com um grau mais alto de informatividade, outra com grau mais baixo e ainda uma terceira considerada aparentemente fora do conjunto como um todo. Para classificar um texto, ou seja, para identificar qual dos três graus de informatividade predomina em tal texto, os teóricos defendem que, o receptor, ao ler um texto pode encontrar ocorrências anteriores, realizando um rebaixamento reverso, ocorrências posteriores, rebaixamento posteriori, ou se está fora do texto, rebaixamento externo.

Diante de nossos estudos acerca tanto da informatividade quanto do percurso histórico constitutivo da Linguística Textual, compreendemos que Beaugrande e Dressler (1981), apesar de contribuírem enorme e significativamente para a consolidação do terceiro momento da LT, ainda estão, de certo modo, enraizados no segundo momento da teoria, o qual tem um caráter mais voltado para elementos gramaticais do texto. Realizamos tal compreensão, uma vez que, ao exemplificar como a informatividade se consolida e pode ser classificada em textos, tal exposição reflete uma preocupação de cunho mais gramatical.

Pontuamos que não estamos a desconsiderando, ao contrário, tal contribuição é riquíssima pelo rigor científico e analítico adotado pelos autores. No entanto, haja vista a



ampliação do critério de textualidade informatividade, realizado, principalmente, por Val (1994) e pela natureza dessa ampliação se mostrar mais acessível à execução deste estudo, partimos da mensuração adaptada pela autora. Val (1994) corrobora que tal mensuração tem três graus de informatividade: baixo, médio e alto. Reiteramos que, para dar conta de classificar o grau de informatividade de acordo com informações novas ou dadas, previsíveis ou imprevisíveis, o foco é direcionado para o interlocutor, entrando em pauta o fator social em que ele está inserido.

Entretanto, tendo em vista que o direcionamento desta pesquisa está centrado no processo de ensino e aprendizagem do provimento e gerenciamento de informações pelos participantes em um gênero textual de caráter argumentativo, o artigo de opinião, realizamos adaptações e articulações teóricas. Em Beaugrande e Dressler (1981), buscamos os graus de informatividade, em Val (1994), a suficiência de dados; em Cunha (2001), as fontes de informação (primária, secundária e terciária). Com base em tais autores, elaboramos categorias de análise.

Cunha (2001, p. viii)<sup>17</sup> atenta para o fato de que “o conceito de fonte de informação ou documento<sup>18</sup> é muito amplo”, organizando uma divisão das fontes primária, secundária e terciária da seguinte maneira:

- a) documentos primários: contém, principalmente, novas informações ou novas interpretações de idéias e/ou fatos acontecidos; alguns podem ter o aspecto de registro de informações (como, por exemplo, ou relatórios de expedições científicas) ou podem ser descritivos (como a literatura comercial);
- b) documentos secundários: contêm informações sobre documentos primários e são arranjados segundo um plano definitivo; são, na verdade, os organizadores dos documentos primários e guiam o leitor para eles;
- c) documentos terciários: têm como função principal ajudar o leitor na pesquisa de fontes primárias e secundárias, sendo que, na maioria, não trazem nenhum conhecimento ou assunto como um todo, isto é, são sinalizadores, além de informação factual; este livro é um exemplo de documento terciário (CUNHA, 2001, p. ix).

Em relação às fontes terciárias, o autor ainda complementa que

são um tipo de documento que apresenta uma síntese ou uma consolidação de informações. Trata-se, portanto, de uma literatura que resulta da transformação – consolidação ou ‘reempacotamento’ – da informação disponível, primária ou secundária, de modo a corresponder às necessidades dos usuários (CUNHA, 2001, p. 126).

---

<sup>17</sup> Cunha (2001) define o conteúdo de cada uma das fontes em questão a partir da proposição de Grogan (1970).

O autor mencionado trata como sinônimos os termos “fonte de informação” e “documento”. Em nosso estudo, preferimos, por conta de sua natureza, adotar o termo “fonte de informação” com a finalidade de não causar maiores dúvidas aos participantes da pesquisa sobre essa denominação.

Nesse viés, a partir do referido estudioso, cruzamos a mensuração (baixa, média, alta) da informatividade de acordo com as fontes de informação. Assim, um texto cujas informações são de fontes terciárias é classificado com grau baixo de informatividade. Para dar conta de operacionalizar tal classificação, propomos, internamente a ela, oito categorias, de cunho gradual, as quais possibilitam uma identificação, grosso modo, “mais palpável” da fonte da informação e ampliam a percepção de quão dependente de outros fatores, tais como local de publicação, autor da informação, meio em que a informação é veiculada e que isso interfere diretamente na caracterização da fonte. Esses critérios são considerados pertinentes para o desenvolvimento do emprego de estratégias de seleção e articulação de informação pelos participantes da pesquisa.

Já um texto cujas informações são de fontes secundárias é classificado com um grau médio de informatividade. Inerente a essa classificação, propomos duas categorias, guiadas pela autoria e meio de veiculação da informação. Já que o texto cujas informações são de fontes primárias é classificado com um grau alto de informatividade propomos apenas uma categoria, pautada pela autoria e meio de veiculação da informação.

Esse processo de busca teórica e construção de categorias se deve ao fato de que, por meio de análise do texto diagnóstico (PTD), constatamos a inexistência ou pouca propriedade dos participantes desta pesquisa em utilizar do recurso de informações para promover avanços em sua escrita argumentativa. Tal constatação nos conduziu a refletir sobre a possibilidade de não construção de sentido pelos discentes a partir do trabalho realizado somente a partir de informações novas e dadas, previsíveis e imprevisíveis, até porque esse nível e cuidado de gerenciamento de informações era tratado com descaso. Assim, entendemos que nos cabia proporcionar a esses estudantes um meio que desse sustentação para que aprendessem a utilizar informações e gerenciá-las em suas produções textuais.

O trabalho com o emprego de informações em textos de caráter argumentativo em sala de aula pode ser considerado o passo inicial, ampliando-se, posteriormente, para outros contextos, uma vez que um contexto social incide sobre outro. Isso interfere na construção de um senso-crítico por parte dos estudantes, para que, a partir disso, possam empregar informações em seus textos, sabendo de que fonte elas provêm, de modo que tais informações possam servir de recurso para a construção dos argumentos em suas produções.

Dessa maneira, finalizamos, esta seção, ressaltando que, diante do seu caráter teórico característico, em outras seções tratamos de cada um dos fatores aqui mencionados à guisa de compreensão das articulações entre distintas linhas teóricas que este estudo envolve a fim de contemplar nossas questões de pesquisa.

### 2.3. A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO

Posto que este trabalho tem como base metodológica a pesquisa-ação (tratada no capítulo 3), ao longo do desenvolvimento da análise do *corpus*, vimos como necessário recorrer à Teoria da Argumentação, aqui representada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) – Nova Retórica – a fim de respaldar a argumentação presente nos textos do sujeito de pesquisa, além de orientar a percepção e tratamento da articulação entre argumento e informação nas escritas de S7.

Nesse sentido, discorreremos sobre a Teoria da Argumentação a partir da perspectiva da Nova Retórica dos autores já mencionados. Versamos, inicialmente, sobre aspectos mais gerais e simultaneamente essenciais de tal teoria, para, posteriormente, atermo-nos aos lugares da argumentação, os quais contribuiriam com a construção da análise do *corpus*.

A fim de situar a Nova Retórica, tomamos por base o prefácio da obra “Tratado da Argumentação: A Nova Retórica” de autoria dos belgas Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, cunhado por Fábio Ulhoa Coelho<sup>19</sup>. Segundo este, a Retórica Antiga é atribuída a Aristóteles e nela constam dois vieses: a dialética e a analítica. Esta recebe mais notoriedade no meio filosófico em relação àquela, uma vez que apresentaria um caráter mais científico. Assim, a dialética é posta em um segundo plano, sendo resgatada pelos sofistas, nas praças gregas.

Consoante Coelho (2014), a dialética envolve processos mentais, denominados persuasão e convencimento e é na essência da dialética que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) desenvolvem seu estudo acerca da argumentação. Esses autores resgatam, em meados do século XX, a retórica a partir de uma nova visão, preocupados com o caráter prático do Direito, ou seja, sua aplicação, a qual envolve persuasão e/ou convencimento do orador, por meio do seu discurso, em relação ao público.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 5) se embasam na retórica e na dialética gregas, uma vez que essas “estudaram a arte de persuadir e de convencer, a técnica da deliberação e da discussão”. Distintamente dos estudos gregos que se voltavam para o caráter oral dos discursos,

---

<sup>19</sup> Professor titular de Direito Comercial da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e advogado. Maiores informações em seu sítio eletrônico: <http://www.ulhoacoelho.com.br/site/pt/>.

os autores supracitados definem que seu estudo está voltado para a argumentação escrita, pois, principalmente após o surgimento da imprensa, a escrita assume papel importante na comunicação da sociedade. Assim, Perelman e Olbrechts-Tyetca (2014) mantêm na essência de seu tratado a preocupação com a persuasão e o convencimento, todavia com a perspectiva voltada à argumentação escrita.

Os teóricos belgas defendem que a escrita impõe um obstáculo a mais na argumentação em comparação à oralidade, o qual consiste no público leitor. Geralmente, na argumentação de caráter oral, o locutor tem maior possibilidade de identificar o público e direcionar seu discurso a fim de ter sua adesão. Diferentemente disso, na argumentação escrita, o escritor tem mais dificuldade em identificar seu possível leitor. Em circunstância disso, Perelman e Olbrechts-Tyetca (2014) se preocupam em dar conta de como se constitui estruturalmente a argumentação no texto escrito.

Nesse sentido, os autores definem que o objeto da Teoria da Argumentação “é o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 4, grifo dos autores). Os teóricos asseveram que o “condicionamento do auditório mediante o discurso, do que resultam considerações sobre a ordem em que os argumentos devem ser apresentados para exercer maior efeito” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 9), o que impõe ao orador a necessidade de conhecimento acerca do auditório para adequar seu discurso a ele.

Para os estudiosos, por muito tempo, a civilização se dedicou à ação sobre as coisas, deixando de lado a ação sobre os espíritos através do discurso. Podemos compreender “os espíritos” como sendo o auditório ao qual um orador intenta convencer e/ou persuadir. Os autores trazem o termo “orador”, o qual é originário da Antiga Retórica, visto que os discursos eram realizados oralmente. Compreendemos que ao utilizar tal termo os autores englobam tanto aquele que realiza o discurso escrito como o discurso oral. Prosseguindo, para angariar a intensidade da adesão de teses por um auditório, o orador demanda considerar características psíquicas e sociais de tal auditório.

Tal posição de Perelman e Olbrechts-Tyetca (2014) vai ao encontro do que dispõem Capurro e Hjørland (2007) acerca da pertinência em considerar aspectos sociais do grupo que um cidadão integra de modo a definir qual informação lhe é necessária. Apesar dos últimos autores não tratarem sobre características psíquicas, temos que observar que estão situados na Ciência da Informação, ao passo que aqueles autores, instauram-se na Teoria da Argumentação,

portanto demandam considerar não apenas o aspecto social, mas também o psíquico. Não tratamos desse último, uma vez que foge à alçada deste estudo.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) asseveram que deve haver um contato intelectual entre orador e auditório. Ao adentrarmos nessa instância, podemos estabelecer um ponto complementar entre os referidos autores e a posição defendida por Koch (2000) e Koch e Elias (2014) no que consta ao compartilhamento de informações entre escritor e interlocutor para que ocorra a ativação de conhecimentos por parte deste e, assim, efetive-se a interação entre ambos. Com base nessas autoras, podemos assegurar que o contato intelectual nas produções textuais dos participantes desta pesquisa, aqui representadas pelos textos de S7, realiza-se através do emprego de informações, especialmente, por aquelas consideradas dadas – comuns entre os pares escritor e leitor (colegas de aula) – as quais ancoram tanto o escritor, no que concerne ao processo de construção do texto e o leitor, especialmente quanto à compreensão do texto.

Os teóricos belgas sustentam que o contato intelectual se efetua mediante um conjunto de condições, quais sejam: linguagem comum, técnica que viabilize a argumentação e o apreço do orador em relação à adesão, consentimento e participação mental do interlocutor. Dessa maneira, o emprego de informações no texto, pautado pelo ideal de compartilhamento, ao nosso ver, pode ser considerado uma técnica que viabiliza a argumentação.

Os autores, em vários momentos, defendem o cuidado que o orador precisa ter em relação ao seu auditório, pois quanto mais conhecimento daquele em relação a este, maior a probabilidade de adesão da tese por parte do auditório. Entendemos que por comungarem de um universo comum, os participantes desta pesquisa têm condições de “mapear” com maior propriedade o conhecimento de seus interlocutores, seus colegas. Utilizamos o termo “universo comum”, pois pertencem a um grupo social comum, consoante Capurro e Hjørland (2007) e, ainda, respaldando-nos em Bakhtin (2014, p.73), nesse grupo há “*unicidade do meio social e a do contexto social imediato*”, em que este último, pensando no contexto escolar que promove aprendizagem da escrita argumentativa, realiza-se por meio da interação no ambiente “sala de aula”.

Os teóricos alegam que o orador, na posição de escritor, tem mais dificuldades em conhecer seu auditório, uma vez que “os leitores não podem ser determinados com exatidão” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22). Essa percepção dos autores corrobora na consolidação da nossa proposta de trabalho com pares, em que o escritor (S7) tem como seu(s) possível(is) leitor(es) o(s) colega(s), pois apresenta maior possibilidade de compartilhar conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais com seus colegas.

Outro ponto chave apresentado pelos estudiosos belgas está no tratamento da persuasão e do convencimento. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 30) afirmam que “persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação”. Entretanto, para os teóricos, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 30), se o foco da argumentação está centrado no “caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir”. Os autores ressaltam que a matiz entre a persuasão e o convencimento é imprecisa, pois a distinção entre auditórios nem sempre é bem determinada.

Para este estudo, assumimos a posição imprecisa entre convencimento e persuasão. Justificamos nosso posicionamento, alegando que os estudos de Bräkling (2000) e Barbosa (2006), os quais utilizamos como alicerce para tratamento do gênero textual artigo de opinião, não adentram na instância do convencimento e persuasão. Desse modo, diante da abrangência deste estudo, não dedicamos estudos sobre essa pauta, sinalizamos essa possibilidade em estudos futuros ou até mesmo para outros pesquisadores.

No que consta aos auditórios, os teóricos apresentam três: auditório universal, auditório perante um único ouvinte e o próprio sujeito como seu auditório. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 37), o auditório universal “é constituído por cada qual a partir do que se sabe de seus semelhantes, de modo a transcender as poucas oposições de que se tem consciência” e ressaltam que cada indivíduo, cada cultura é peculiar quanto à concepção de auditório universal.

Por sua vez, o auditório centrado em um único ouvinte é orientado pela dialética, uma vez que se preocupa com a concordância do interlocutor, o qual é selecionado de acordo com as metas do orador, escritor no nosso caso. A dialética envolve o diálogo que está para a discussão e o debate. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 42) afirmam que o diálogo “deveria conduzir a uma conclusão inevitável e unanimemente admitida”, distintamente do debate em que “cada interlocutor só aventaria argumentos favoráveis a sua tese e só se preocuparia com argumentos que lhe são desfavoráveis para refutá-los ou limitar-lhes o alcance”. Os autores acautelam que a distinção entre diálogo e debate também pode ser incerta, pois reside na intenção dos envolvidos.

Já o auditório que se constitui pelo próprio sujeito se organiza, consoante Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 45), da seguinte maneira: “o sujeito que delibera é considerado em geral uma encarnação do auditório universal”. Ademais, a retórica – que se adequa ao auditório universal – é pautada por ser um “discurso dirigido a muita gente, ao passo que a dialética – que está atrelada ao auditório centrado em um único ouvinte se detém na “controvérsia com

outrem” e a lógica – centrada na deliberação do sujeito consigo atua na “condução do pensamento próprio” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 45).

Dentre os três auditórios apresentados, considerando a base da Ciência da Informação empregada neste estudo, bem como o trabalho com pares, julgamos que o escritor, S7, trabalha com o auditório centrado em um único ouvinte, seu colega, pois este representa um grupo social específico: um integrante de uma turma de terceiro ano de Ensino Médio noturno de uma escola da rede pública estadual da cidade de Santa Maria, RS. A nosso ver, a escrita centrada em um único ouvinte, nesse momento, mostra-se mais favorável ao ensino de produção textual, uma vez que os atores envolvidos, escritor e interlocutor, pertencem a um mesmo grupo social, o que contribui com o mapeamento de informações relevantes ao interlocutor pelo escritor.

Embora em tal auditório, a essência esteja pautada no diálogo envolvendo discussão e/ou debate – estruturas mais atreladas ao gênero oral ou à presença de duas vozes em um mesmo texto –, consideramos pertinente nos balizarmos nesse auditório para trabalhar o compartilhamento e balanceamento de informações materializadas no gênero textual artigo de opinião. Com um interlocutor específico, o escritor demanda ter maiores cuidados com sua argumentação, pois “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 23), corroborando, com a proposta de trabalho com pares.

Isso vai ao encontro da nossa base na Linguística do Texto, em que as representantes Koch e Elias (2014), partindo do princípio de que a língua é dialógica, defendem que o escritor deveria intencionalmente estabelecer uma interação com seu leitor. Esse ambiente favorável à interação entre esses dois atores sociais é proporcionado através do trabalho com pares. Assim, encontramos, também, na Teoria da Argumentação respaldo teórico para sustentar o trabalho com escrita argumentativa com interlocutor marcado.

Além disso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) asseveram que ao utilizar um argumento, o escritor assume um lugar na argumentação. Desse modo, com base na Antiga Retórica, os autores retomam e organizam seis lugares da argumentação, além de correlacionar alguns deles. Em tal proposta, encontramos base que nos auxilia a localizar no *corpus* de análise os argumentos e articular o tratamento e a relação que se estabelece entre informação e argumento nos artigos de opinião de S7.

No que tange aos lugares da argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) afirmam que o orador intenta estabelecer um acordo com seu interlocutor a fim de que esse venha a aderir sua tese. Tais acordos podem ser da ordem do real ou do preferível, em que aqueles envolvem fatos, verdades e presunções e estes, valores e hierarquias. Segundo os

teóricos supracitados, os valores e hierarquias podem ser de natureza concreta ou abstrata e, quando intentamos fundamentá-los ou aumentar a intensidade da adesão do auditório, podemos atrelá-los com outros valores ou com outras hierarquias, ou, ainda, consolidá-los por meio de outras premissas, as quais os autores denominam “lugares”. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os lugares permitem classificar os argumentos. É esse o ponto ao qual pretendemos chegar. Explicamos.

Por meio dos lugares da argumentação delimitados, temos mais facilidade em identificar e classificar os argumentos, o que corrobora na possibilidade de, no momento da análise das produções textuais, observar como o autor do texto está constituindo seu raciocínio ao articular argumento e informação. Hierarquizando-os, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) afirmam que os lugares de quantidade e qualidade assumem uma posição mais notável em relação aos demais lugares: de ordem, de existente, de essência e de pessoa.

Por “lugar de quantidade” Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 97) entendem que são “os lugares-comuns que afirmam que alguma coisa é melhor que outra por razões quantitativas”. Para exemplificar, os teóricos belgas mencionam exemplos de Aristóteles, dentre os quais selecionamos este: “um maior número de bens é preferível a um menor”<sup>20</sup>.

Já o “lugar de qualidade” contesta “a virtude no número”, pois “o único é ligado a um valor concreto: o que consideramos um valor concreto nos parece único, mas é o que nos parece único que se nos torna precioso”. Outrossim, “o valor do único pode exprimir-se por sua oposição ao comum, ao corriqueiro, ao vulgar”. Para exemplificar, os estudiosos recorrem, dentre outros autores, novamente a Aristóteles: “O mais difícil, dirá Aristóteles, é preferível ao o que é menos, pois apreciamos mais a posse das coisas que não são fáceis de adquirir”<sup>21</sup> (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA (2014, p. 100-102).

No que consta aos outros lugares, o de ordem afirma “a superioridade do anterior sobre o posterior, ora da causa, dos princípios, ora do fim ou do objetivo”. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 105) exemplificam: “A superioridade dos princípios, das leis, sobre os fatos, sobre o concreto, que aprecem ser a aplicação dos primeiros, é admitida no pensamento não-empirista”.

O “lugar do existente” consiste na “superioridade do que existe, do que é atual, do que é real, sobre o possível, o eventual ou o impossível”. Para exemplificar, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 106) recorrem a um excerto da obra *O Molloy* de autoria do francês Samuel Beckett: “Pois estando na floresta. Local nem pior nem melhor do que os outros, e sendo livre

<sup>20</sup> In: ARISTÓTELES, **Tópicos**, liv. II, cap. 2, 117 a.

<sup>21</sup> In: ARISTÓTELES, **Tópicos**, liv. II, cap. 2, 117 b.



para ali ficar, não tinha eu o direito de ver vantagens nisso, não em razão do que ela era, mas porque eu lá estava. Pois eu estava lá. E lá estando não tinha necessidade de ir para lá...”<sup>22</sup>.

O “lugar da essência” se configura pelo “fato de conceder um valor superior aos indivíduos enquanto representantes bem caracterizados dessa essência”. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 106) mencionam um trecho de uma obra proustiana: “a duquesa de Guermantes, que a bem dizer, de tanto ser Guermantes, tornava-se em certa medida algo diferente e mais agradável...”<sup>23</sup>

Por fim, o “lugar de pessoa” está vinculado “à sua dignidade, ao seu mérito, à sua autonomia”. Para fins explicativos, os autores citam: “O que não podemos nos proporcionar por meio de outrem, diz Aristóteles, é preferível ao que podemos proporcionar-nos por meio dele: é o caso, por exemplo, da justiça em comparação com a coragem”<sup>24</sup> (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 107).

Os teóricos ainda dispõem que, por vezes, os argumentos podem correlacionar lugares. Os lugares mais comuns de correlação são: o lugar de ordem e o lugar de quantidade; o lugar de existente e o lugar quantidade; e o lugar de pessoa e de essência. A partir desses seis lugares e das correlações propostas, intentamos identificar e classificar os argumentos apresentados pelo sujeito de pesquisa nos textos que analisamos. Acreditamos que essa ação otimiza o trabalho com as informações e, conseqüentemente, a informatividade das produções textuais analisadas, para, posteriormente, realizar as reflexões decorrentes de tal correlação. Desse modo, organizamos o quadro seguinte para classificar os argumentos. Ressalvamos que este quadro é articulado às categorias na seção concernente à análise dos dados:

Quadro 1 – Lugares da argumentação

Lugares da argumentação	Lugar de quantidade
	Lugar de qualidade
	Lugar de ordem
	Lugar de existente
	Lugar de essência
	Lugar de pessoa

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

<sup>22</sup> In: BECHETT, S. O Molloy, p. 132.

<sup>23</sup> In: PROUST, À la recherche du temps perdu, t. 8: *Le côté de Guermantes*, III, p. 74.

<sup>24</sup> In: ARISTÓTELES, *Tópicos*, liv. III, cap. 2, 118 a.

Buscamos também apoio em Perelman e Olbrechts-Tyteca para trabalhar com argumento de autoridade, uma vez que o empregamos na construção das categorias de análise, vinculando fonte de informação – primária, secundária ou terciária – e seu autor. No momento em que adentramos na alçada da autoria, nos referimos à questão de autoridade, partindo do princípio de que uma informação divulgada por uma autoridade em um assunto pode ter um sentido distinto do que uma informação divulgada por alguém que não é.

Estamos considerando autoridade a partir do que dispõem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p.348) sobre o argumento de autoridade: “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. Segundo os autores, o argumento de autoridade é baseado na estrutura do real, corrobora na construção de uma rica argumentação e é condicionado pelo prestígio.

Ademais, uma autoridade é ou não assim considerada de acordo com a opinião dos oradores. Articulando à natureza desta pesquisa, atentamos às disposições dos teóricos a respeito do argumento de autoridade ser utilizado “para qualificar a **origem do dito quanto para referir-se a ele**” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 350, grifo nosso) e que antes de ser utilizado demanda que o orador a confirme e consolide, de modo que quão mais importante a autoridade, mais indiscutíveis suas palavras (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 351).

Diante do que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) apresentam, compreendemos que os autores nos fornecem sustentação no que concerne à localização dos argumentos nos textos dos estudantes, por meio dos lugares da argumentação e no que tange ao argumento de autoridade, o qual é articulado às categorias de análise propostas, em que o estudante necessita consultar e confirmar a fonte e a autoria da informação que irá empregar em sua escrita. Tratamos, minuciosamente, sobre tais categorias na seção metodológica que lhes cabe.

## 2.4. O ENSINO DO TEXTO A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS

### 2.4.1. A perspectiva de gêneros textuais de Dolz e Schneuwly

Realizamos o processo de ensino e aprendizagem do texto, em sala de aula, por meio do trabalho com gêneros textuais, predominantemente o artigo de opinião, partindo da perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004). Destarte, discorreremos sobre a perspectiva dos autores para, ulteriormente, determo-nos ao gênero artigo de opinião.

Dolz e Schneuwly (2004) partem de Bakhtin (2011), que conceitua o gênero um instrumento e consideram-no um megainstrumento de aprendizagem. A partir daí os autores propõem organizar o trabalho com os gêneros textuais em agrupamentos, conforme podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 2 – Agrupamento de gêneros de acordo com aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTE	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	<b>NARRAR</b> <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	<b>RELATAR</b> Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas controversos	<b>ARGUMENTAR</b> Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	<b>EXPOR</b> Apresentação textual de diferentes formas do saber	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	<b>DESCREVER AÇÕES</b> Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102).

Situamos o nosso trabalho no grupo do “Argumentar”, com o gênero artigo de opinião, por meio do qual exploramos a discussão de temas, em que os estudantes eram convidados a tomar uma posição e defendê-la. Para isso, os autores propõem duas maneiras de organização do referido trabalho: uma delas, em que gêneros pertencentes a um mesmo grupo são trabalhados ao longo dos ciclos, ou outra, em que um mesmo gênero é trabalhado “com objetivos mais complexos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Considerando a peculiaridade da turma em que desenvolvemos esta pesquisa e, principalmente, o contexto de ensino noturno e as fragilidades de constituição textual dos discentes, reconhecemos a pertinência do trabalho com os gêneros textuais do grupo “argumentar” e dentre eles, dedicamos maior espaço ao artigo de opinião, gênero em que as produções textuais de S7 analisadas se inscrevem.

Os teóricos dispõem que o estudo de texto com um mesmo gênero pode ser realizado em diferentes níveis, constituindo um trabalho pautado na progressão textual espiralada. Essa abordagem proporciona que o discente tenha um maior domínio sobre um gênero. Isso vai ao encontro dos nossos objetivos de pesquisa, visto que, através dos textos diagnósticos, constatamos que os terceiranistas em questão apresentam dificuldades em desenvolver um texto argumentativo. Uma estratégia para modificar tal situação seria investir no trabalho com os gêneros textuais, predominantemente o artigo de opinião, em que, a cada sequência didática, pudéssemos desenvolver atividades que atuassem na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pensam o trabalho com diferentes níveis e os organizam em sequências didáticas, as quais envolvem uma situação de comunicação que orienta o sujeito quanto ao gênero em que sua produção oral ou escrita irá se instaurar. Os teóricos afirmam que, comumente, desenvolvemos atividades de linguagem – a produção textual em um gênero específico é um exemplo – as quais são originadas por situações de comunicação.

Para os teóricos, a situação de comunicação orienta o sujeito quanto ao gênero em que sua produção oral ou escrita irá se instaurar. A ação de linguagem, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 63, grifo dos autores) “consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto de enunciados orais ou escritos” e para os autores “*é através dos gêneros que as atividades materializam-se nas atividades dos aprendizes*”. Assim, o trabalho com o gênero tem a função de, mesmo que de modo representativo, preparar o estudante para as mais diversas ações de linguagem que irá realizar socialmente.

Em concordância com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), evitamos atividades que se repetissem ao longo das SDs. Embora os autores em pauta orientem que atividades de diferente natureza fossem desenvolvidas com um agrupamento de gêneros, adaptamos tal orientação para o trabalho com um mesmo gênero. Ressalvamos que tomamos o devido cuidado ao adotar tal posicionamento e defendemos que o fizemos a fim de não tornar nem as aulas nem as atividades monótonas. Podemos dizer que, para trabalhar o gênero artigo de opinião, respaldamo-nos em atividades que envolvessem outros gêneros.

Esse é o caso da sequência didática de número 2 (SD2), na qual trabalhamos com o gênero carta de solicitação. A escolha por esse gênero é decorrente das reflexões realizadas na sequência didática de número 1, em que percebemos a fragilidade dos estudantes quanto ao emprego de informações e argumentos em seus textos. Ao optar pelo gênero carta de solicitação, situado no grupo do “Argumentar”, propomo-lo aos discentes por meio de uma situação comunicativa bem próxima à realidade deles de modo a envolvê-los na atividade de acuidade com o emprego de informações em produções textuais e a interferência delas na argumentação do texto.

A carta de solicitação teve a função de atuar como um convite à escrita argumentativa e preparo para o trabalho com o gênero artigo de opinião. Assim, a sequência didática em que a exploramos teve a função de subsidiar as demais, nas quais o gênero artigo de opinião foi explorado. Visto que nessa sequência didática intentamos observar se os estudantes consideravam válida a possibilidade de reescrever suas cartas de solicitação, de, ainda, utilizarmos as reflexões proporcionadas pela SD2 para a compilação final do Diário de Produção Textual, optamos por padronizar e restringir as análises das produções textuais ao gênero artigo de opinião, deixando restrita à reflexão a carta de solicitação.

Ao realizar o estudo de texto, demarcamos a diferença entre os gêneros (o trabalho com a carta de solicitação contribui na demarcação de diferença em relação ao artigo de opinião), a fim de que os alunos percebessem que o gênero textual em que expõem e defendem sua opinião acerca de um tema polêmico é o artigo de opinião. Além disso, acreditamos que, em nossa prática docente, podemos realizar a mediação entre aluno e conhecimento, explorando os diferentes recursos que o ambiente sala de aula nos oferece, atrelando o emprego de recursos materiais e digitais ao trabalho com os gêneros textuais. Outrossim, podemos denominar tais atividades como “atividades suporte”, pois alicerçaram o trabalho com o gênero. Cada sequência didática propõe uma escrita em um gênero textual e as demais atividades têm a função de subsidiar a escrita. Podemos observar isso na constituição de cada uma das sequências didáticas (Apêndice C).

#### 2.4.2. O artigo de opinião

Os textos produzidos pelos participantes desta pesquisa inscrevem-se no gênero textual artigo de opinião. Embora o estudo do gênero em questão não seja o foco de análise da presente dissertação de mestrado, dedicamo-nos, também, ao tratamento dele, de forma a que o nosso leitor compreenda o posicionamento que adotamos ao trabalhar o texto em sala de aula instaurado nesse gênero textual.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em sua perspectiva teórica, tratam os gêneros por agrupamentos, constituindo cinco grupos, dentre os quais o artigo de opinião se inscreve no grupo do “argumentar”. A estudiosa Bräkling (2000), a partir da perspectiva dos autores em questão, desenvolve um estudo sobre o gênero artigo de opinião em sala de aula, no contexto nacional. Além da autora, Barbosa (2006) também se dedica ao artigo de opinião, propondo uma sequência didática para o estudo desse gênero em sala de aula.

Assim, respaldamo-nos em Bräkling (2000) por compactuarmos com alguns posicionamentos por ela adotados em sua pesquisa ao seguir a perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004) e em Barbosa (2006) pela proposta de trabalho, sistematizada em uma sequência didática, que envolve tanto preceitos teóricos como a dinamização do artigo de opinião em sala de aula.

Buscamos a base em tais autores, pois nos orientam quanto aos agrupamentos de gêneros, definição do gênero artigo de opinião e proposta de dinamização, o que vai ao encontro da demanda que temos em relação ao artigo de opinião nesta pesquisa. Visto que já versamos sobre os agrupamentos em momento anterior, atemo-nos à definição. Para isso, mencionamos Bräkling (2000, p. 223), a qual afirma que

as atividades de escrita necessitam privilegiar o trabalho com um gênero no qual as capacidades exigidas do sujeito para escrever sejam, sobretudo, aquelas que se referem a defender um determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação de idéias.

Em razão disso, a autora opta por trabalhar com o gênero artigo de opinião em sala de aula, cuja organização é efetivada por meio das sequências didáticas, assim como fazemos nesta pesquisa. Haja vista que compactuamos com a asserção da autora e por também escolher o gênero artigo de opinião para o estudo do texto em sala de aula, encontramos na estudiosa um aporte para o estudo do referido gênero tanto na definição como no processo de ensino e aprendizagem de estudantes de língua materna. Todavia, em nosso caso, diferentemente de

Bräkling (2000), que desenvolveu sua investigação no Ensino Fundamental com discentes da 6ª série (atualmente 7º ano), realizamos este estudo no Ensino Médio, com uma turma de 3º ano.

Segundo a compreensão de Bräkling (2000, p. 226, grifo nosso),

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

Concordamos com a aceção da estudiosa acerca do artigo de opinião e, devido à natureza deste trabalho, sobrelevamos o excerto em destaque na citação, uma vez que trabalhamos o artigo de opinião a partir da percepção do texto enquanto processo (LT) e que a construção da argumentação, realizada a partir do trabalho dos escritos com o balanceamento de informações em seus textos, assumiu um caráter processual em cada uma das produções textuais como também ao longo das produções (PTD, PTA1v1, PTA2v1, PTA2v2, PTA3v1 e PTA3v2).

Bräkling (2000, p. 227) defende que, de acordo com esse viés, o artigo de opinião evidencia a “dialogicidade e a alteridade no processo de produção”. Isso evoca a questão de que ao produzir um texto, o escritor necessita se pôr em uma posição empática em relação ao seu possível leitor, a fim de antecipar as posições dele e atuar no seu convencimento. Tal proposição vai ao encontro do que dispõem Capurro e Hjørland (2007) quanto ao conhecimento da necessidade informativa por parte daquele que enuncia, em relação ao usuário da informação. Ademais, compactua com a perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) quando à necessidade do orador em conhecer seu auditório para construir seu discurso de acordo com as peculiaridades do auditório a fim de convencê-lo acerca de uma tese.

Bräkling (2000), além de utilizar a perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), busca, também no mentor dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) sustentação para seu estudo. Ao consultarmos o autor, em consonância com o estudo de Bräkling (2000), compreendemos que o artigo de opinião pode ser definido como um gênero secundário, diante de sua complexidade. Além disso Bakhtin (2011) acentua que, diante de sua natureza complexa, os gêneros secundários são ideológicos.

Em se tratando de ideologia, recorreremos à Bakhtin (2014, p 99, grifo do autor) que postula que a “*palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou*

*vivencial*”. Vemos o gênero artigo de opinião como um gênero complexo em que o escritor demanda, por meio da materialidade linguística escrita, defender seu ponto de vista sobre um determinado tema. Comparamos o artigo de opinião à construção de jogo de quebra-cabeça. Explicamos: ao construir um quebra-cabeça, o mentor idealiza uma imagem, a qual será partilhada, constituindo o que vem a se chamar de peças, as quais são selecionadas de acordo com a imagem que o mentor do jogo quer construir. Isoladamente, as peças constituem fragmentos da imagem e indiciam o local em que devem ser encaixadas. Somente todas encaixadas constituem uma imagem.

Dessa maneira, o artigo de opinião pode ser visto, como um jogo de quebra-cabeça em que o escritor idealiza um ponto de vista e se utiliza de palavras para defendê-lo. Tais palavras, isoladamente, carregam significados, por isso são selecionadas. Na sua totalidade, isto é, o artigo de opinião em sua completude configura um sentido ideológico que o autor do artigo constrói a respeito de determinado assunto.

Portanto, em concordância com Bräkling (2000), a seleção dos dados – no caso, as informações de um texto base – e a articulação deles ao ponto de vista, o qual é reafirmado ao longo da escrita por meio da refutação ou sustentação de afirmações pode ser visto, em nossa ótica, como um processo ideológico, experienciado pelo autor de um artigo de opinião, neste caso, os terceiranistas. Desse modo, o artigo de opinião se mostra com um gênero de grande valia para ser trabalhado com os participantes desta pesquisa, salientando a peculiaridade de que estão em processo de formação educacional e cidadã.

Bräkling (2000) afirma que deve haver empatia do escritor em relação ao leitor do gênero em pauta, o que intervém no modo como o escritor organiza sua escrita. Para dar conta disso, investimos no contato intelectual com o interlocutor, efetivado através do compartilhamento de informações entre escritor e leitor, que imiscui no balanceamento de informações no texto por parte do escritor. Assim, os participantes desta pesquisa, com um possível leitor demarcado ou com um grupo social em que seu texto circularia, podem considerar quais informações são pertinentes ou não para constar em seu texto e como elas interferem no processo argumentativo.

Direcionando-nos para a questão da dinamização, Barbosa (2006) nos auxilia a perceber as condições de produção que demandamos proporcionar ao estudante. Segundo a autora, convém situarmos o contexto de produção de um artigo de opinião: “eles sempre são escritos por alguém, para alguém, com certa intenção, em determinado tempo e lugar, divulgados em certo veículo etc., e todos esses elementos interferem no sentido dos textos” (BARBOSA, 2006, p. 23). A estudiosa dispõe que envolvem o contexto de produção, conhecimentos acerca do



produtor do artigo de opinião – seria, no caso, uma pessoa especialista em determinado assunto; dos leitores – pessoas que acessam meios de comunicação, tais como revistas e jornais e que se interessam por temas polêmicos; o meio de circulação onde é veiculado; e o objetivo do artigo de opinião – convencer e/ou persuadir os interlocutores a respeito de um tema.

Barbosa (2006) parte da produção de um artigo de opinião em seu contexto nato de realização, entretanto, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004), o que trabalhamos em sala de aula são representações de gêneros textuais com o intuito de preparar o estudante a interagir, por meio dos gêneros, nas mais diversas situações sociais. Dessa maneira, o artigo de opinião corrobora no desenvolvimento da habilidade argumentativa dos estudantes.

Após realizarmos essa ressalva, retornamos a Barbosa (2006) que dispõe sobre a necessidade de trabalhar diferentes gêneros a fim de que o estudante possa identificar o artigo de opinião, e posteriormente, trabalhar diferentes artigos de opinião para que os discentes se familiarizem com o gênero, para, então, adentrar na etapa de produção. Realizamos esse movimento, o qual pode ser comprovado ao longo das sequências didáticas que desenvolvemos (Apêndice C).

No que consta à produção do artigo de opinião, Barbosa (2006) defende que diferentes tipos de argumentos (de autoridade, de princípio, por causa e por exemplificação) podem ser utilizados e que há uma estrutura constitutiva do gênero. Diferentemente da autora, trabalhamos com os lugares da argumentação e com o argumento de autoridade. Quanto à estrutura, visto que nosso objetivo é que o estudante confira informatividade ao seu texto, utilizando informações para sustentação dos argumentos, não nos detemos na macroestrutura do gênero, mas sim, em uma questão bem pontual: a utilização da informação na constituição do argumento.

Diante do exposto, com base em Dolz e Schneuwly (2004), Bräkling (2000) e Barbosa (2006), selecionamos o gênero artigo de opinião e adequamos o emprego de tal gênero ao contexto de realização desta pesquisa, mediante nossos objetivos em relação ao critério de informatividade e ao público envolvido.

## 2.5 A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE ENSINO

Nesta seção, detemo-nos à perspectiva sociointeracionista de ensino, desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky ao longo de suas investigações sobre o desenvolvimento da mente humana. O teórico nos legou o preceito basilar de que a natureza da aprendizagem é social. Para dar conta disso, o estudioso investiga as funções psicológicas

superiores, tratadas ao longo desta seção, e explora os conceitos de interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização. Contextualizamos histórica e teoricamente a produção intelectual vygotskyana para, na sequência, discorrermos acerca de tais conceitos, uma vez que os consideramos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente, no que diz respeito à posição profissional assumida – professor mediador – e ao período de prática docente.

Lev Vygotsky realizou suas pesquisas na Rússia, tendo como base alguns ideais de Engels e Marx<sup>25</sup>. Segundo Cole e Scribner (1991), Vygotsky considera a ideia de Engels de que a essência do pensamento humano é constituída pela alteração desses sobre a natureza, e o posicionamento de Marx de que o ato de planejar é peculiar ao homem, pois antes de finalizar o trabalho, tem noção do resultado, o que não ocorre com os animais. Sobre isso muito bem exemplifica Marx: o trabalho da aranha jamais pode ser comparado ao trabalho de um tecelão, pois esse o planeja e tem noção de como será o resultado ao fim do trabalho.

Desse modo, o escritor, antes de escrever seu texto, tem noção do ponto de vista que irá assumir para chegar à determinada conclusão, entretanto, quando esse escritor está em processo de aprendizagem, o professor, diante de suas atribuições, assume papel fundamental: auxiliar o aprendiz a planejar sua escrita. Em nossa pesquisa, o Diário de Produção Textual, enquanto instrumento mediador, auxilia o estudante a delinear seu ponto de vista e projetar sua conclusão.

Cole e Scribner (1991) asseveram que Vygotsky (1991) era contrário aos estudos dos psicólogos contemporâneos. Conforme os autores, a Psicologia recebeu contribuições dos estudos de Darwin, Fechner e Sechenov, os quais forneceram algumas indagações, quais sejam: “Quais as relações entre o comportamento humano e o animal? Entre eventos ambientais e eventos mentais? Entre processos fisiológicos e psicológicos?” (COLE E SCRIBNER, 1991, p. 7). Psicólogos, no fim do século XIX, almejavam encontrar respostas para essas questões. Dentre eles estavam os gestaltistas que se dedicavam a analisar os processos psicológicos, refutando, em um primeiro momento, a contingência de explicar os mais complexos por meio dos mais simples.

Consoante os autores, Vygotsky, ao se deparar com esse cenário, alega que a Psicologia está em crise, pois está bifurcada: de um lado a ciência natural, atendo-se a “processos elementares sensoriais e reflexos”, e de outro, a ciência mental, detendo-se às “propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores” (COLE E SCRIBNER, 1991, p. 9).

---

<sup>25</sup>Cole e Scribner (1991) ressaltam o cuidado de Vygotsky com a teoria marxista, uma vez que vê nela a base do materialismo dialético, que, por sua vez viabiliza o estudo de processos em movimento e em mudança.

Vygotsky centrou-se em conciliar tal divisão, investigando como as funções psicológicas superiores poderiam ser descritas e explicadas de modo válido para as ciências naturais.

Vygotsky (1991) assume a posição entre a naturalística, que postula que a natureza afeta o homem, e a dialética, que embora pondera que a natureza intervém sobre o homem, defende que o homem age sobre a natureza e cria novas condições para experiências naturais por meio da sua mudança. Com esses preceitos basilares, o psicólogo investiga o desenvolvimento do comportamento humano tanto ao longo da história do ser humano (filogênese) quanto ao longo do desenvolvimento individual (ontogênese). Isso contribui com a caracterização da abordagem de Vygotsky como histórico-social.

Para dar conta de seus estudos, o autor realiza investigações, predominantemente, com crianças, envolvendo, também, adolescentes e adultos. Ademais, cita estudos de seus contribuintes, como Alexander Luria e Alexei Leontiev. Minick (1987 apud Moll 1996, p. 5) identifica três fases do pensamento vygotskyano, as quais mencionamos aqui:

Primeira fase: “A atividade mediada pelo símbolo, focalizando indivíduos em cenários diferentes” [...] Segunda fase: Desenvolvimento de sistemas psicológicos interfuncionais e sobre o significado das palavras como atividade analítica [...] Terceira fase: Destacou a importância de situar os indivíduos em sistemas de interação social específicos.

Compactuamos com tal posicionamento e, sobretudo, por nos mostrar que, até mesmo o desenvolvimento de uma teoria é processual, de modo que a própria obra de Lev Vygotsky, como de outros teóricos, exemplifica isso, pois é construída por meio de processos, em que a fase anterior dá a base para a construção da posterior, tal como defende Vygotsky em relação ao desenvolvimento da cognição humana. Isso nos auxilia a compreender que, no processo de ensino de produção textual, a aprendizagem e o desenvolvimento de cada estudante podem ocorrer em um tempo diferente de acordo com as pré-disposições biológicas de cada indivíduo e com a natureza das interações que realiza com os demais, tanto em ambiente escolar como extraescolar.

Moll (1996) nos auxilia ainda a articular e perceber a apropriação da perspectiva sociointeracionista da autora desta dissertação enquanto pesquisadora e professora. Em concordância com Moll (1996, p. 10), que dispõe que a “manipulação da linguagem como característica importante da escolarização formal e do desenvolvimento de conceitos específicos”, entendemos que o fato de Vygotsky iniciar sua pesquisa com infantes revela a relevância do papel da linguagem na comunicação humana.

Visto que atuamos em sala de aula, trabalhando a escrita argumentativa, em língua materna, a partir do critério de informatividade, com indivíduos em idade escolar, parece-nos fundamental compreender o processo de aquisição do uso de signos tanto na filogênese quanto na ontogênese humana, uma vez que tal processo incide sobre o desenvolvimento cognitivo humano. Assim, defendemos que a nossa apropriação sobre isso interfere na nossa constituição enquanto “ser docente” e na nossa atuação com o processo de ensino e aprendizagem de escrita argumentativa com os participantes desta pesquisa.

Moll (1996) também nos auxilia neste trabalho a estabelecer uma rede de relações entre a perspectiva sociointeracionista de ensino, o dialogismo problematizador freireano, os gêneros textuais e as sequências didáticas, asseverando que: “os conhecimentos do dia a dia fornecem ao desenvolvimento dos conceitos científicos o ‘conhecimento vivido’, isto é, os conceitos do dia a dia medeiam a aquisição de conhecimentos científicos” (MOLL, 1996, p. 11). Ao realizarmos recontextualizações, conforme propõe Bernstein (1996), estamos indo ao encontro do ideal de mediação explicitado por Moll (1996).

Essa articulação contribui com a nossa percepção do funcionamento das funções psicológicas superiores, perpassadas pelos terceiranistas, ao longo do desenvolvimento das atividades de cunho e nível distintos. Nesse sentido, discorreremos, neste momento, sobre as funções psicológicas, para posteriormente, resgatarmos-las enquanto versamos sobre os conceitos-chave vygotskyanos, já mencionados, para este trabalho.

Vygotsky (1991) assevera que os processos elementares não são mediados, pois decorrem da estimulação ambiental, ao passo que as funções psicológicas superiores são mediadas, uma vez que a estimulação é artificial. A escrita argumentativa é um processo mediado, pois diversas funções psicológicas podem ser mobilizadas durante seu desenvolvimento. Para melhor compreender tal posicionamento, consideramos lógico e pertinente explorarmos a relevância do signo na perspectiva sociointeracionista.

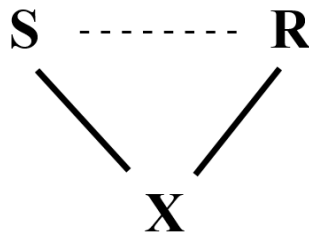
Vygotsky (1991) defende que temos uma forma elementar de comportamento quando há uma relação direta entre uma situação e um problema, ou seja, quando há uma relação não mediada entre um estímulo e uma resposta, o que é representado pela seguinte figura:

Figura 2 – Forma elementar de comportamento



Os processos elementares estão presentes tanto nos homens quanto nos animais, todavia, por meio da interação social do homem, ainda quando criança, as funções psicológicas passam a se desenvolver e são caracterizadas pela presença do signo denominado, consoante Vygotsky (1991), “elo intermediário”, pois cria uma nova relação entre uma situação em um problema. Para entender tal relação, o autor propõe uma figura, em que o estímulo é representado por “S”, a resposta por “R” e o signo por “X”, como podemos observar na figura seguinte:

Figura 3 – Elo intermediário



Fonte: adaptado de Vygotsky (1991) pela autora desta dissertação de mestrado.

Para o psicólogo, o signo, enquanto um “estímulo auxiliar [...] confere à operação psicológica formas qualitativamente **novas e superiores**, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 30, grifo nosso). Apoiando-nos também em Koll (2010), defendemos que a escola é responsável por explorar tais formas de acordo com a fase escolar dos estudantes, em um momento mais inicial com auxílio de instrumentos, os brinquedos, e posteriormente, através do signo, o qual é peculiar ao uso humano e funciona como um instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que elas são de natureza mediada e o signo é responsável por tal mediação.

Nesse sentido, segundo Vygotsky (1996), constituem as funções psicológicas superiores: o controle consciente do comportamento, a atenção e memória voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo e a capacidade de planejamento. Todas essas funções podem ser mobilizadas no processo de escrita de acordo com a etapa em que escritor está (pré-escrita, escrita e reescrita). O docente tem a função, através da mediação, de interferir no despertar dessas funções por parte do discente, utilizando diferentes estratégias para dar conta disso.

Atentamos para a realização de um “olhar oblíquo”, de cima – utilizamos os termos de Bakhtin (2014) – na seção dedicada à metodologia deste estudo, pois podemos verificar nela, de modo mais acentuado em relação ao restante da dissertação, o conjunto estratégico que utilizamos para trabalhar as funções psicológicas com os participantes deste estudo.

É importante ressaltar que estudiosos da obra de Lev Vygotsky, por vezes, enumeram distintas funções psicológicas superiores. Entendemos que as disparidades são pequenas e de acordo com o viés teórico de cada um deles, é possível perceber funções psicológicas mais ou menos delineadas. Friedrich (2012), por exemplo, menciona como funções psicológicas superiores a atenção voluntária e a memória lógica, por serem fenômenos mediatizados.

Em outra perspectiva, Garcez (1998, p. 156), que dedica estudos à produção textual, considera funções psicológicas superiores “o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, as associações, o planejamento, as comparações”. Ademais, dispõe que o escritor<sup>26</sup> demanda de algumas habilidades para construir seu texto, dentre elas, “a capacidade de distanciamento do próprio texto para observá-lo e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto a um leitor virtual, [...] a habilidade de deslocamento do papel de enunciador para o papel de leitor”.

Tais habilidades são decorrentes do uso articulado das funções psicológicas superiores, uma vez que, ao se distanciar de sua produção textual e delinear um possível leitor, o autor necessita abstrair, ou seja, estabelecer associações entre seu conhecimento cotidiano e conhecimento teórico. Podemos asseverar que, imbricado ao conhecimento cotidiano, está, principalmente, o conhecimento enciclopédico, ao passo que na alçada do conhecimento teórico estão os textuais e que os conhecimentos linguísticos e interacionais circundam entre o cotidiano e o teórico. Tal compreensão está atrelada à asserção de Moll (1996) de que alguns conhecimentos são escolarizados, pois esse meio proporciona ao indivíduo, por meio da interação e da mediação, a possibilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, esta pesquisa atuou no desenvolvimento do uso das funções psicológicas superiores pelos discentes envolvidos no processo de escrita, em que o uso de uma ou outra função é mais ou menos proeminente dependendo do conceito que está sendo enfatizado pelo professor: interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização. Embora tais funções estejam interligadas e possam ser concomitantes, dependendo do objetivo do docente, o trabalho com um ou outro conceito, bem como a natureza da atividade, funções podem receber mais ênfase.

---

<sup>26</sup> O autor utiliza o termo “enunciador”. Diante da perspectiva teórica que assumimos, preferimos o termo “escritor”.

Antes de discorrermos sobre tais conceitos, consideramos pertinente ainda tratar acerca da relação que Vygotsky (1991) estabelece entre o uso de instrumentos e o uso da fala. Para tratar sobre isso, o autor observa tal relação em crianças, demonstrando-nos que, diferentemente do que ocorre com animais, a fala, nos seres humanos, tem papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo o estudioso, a relação entre o uso da fala e de instrumentos pela criança ocorre de modo independente, ao passo que o mesmo uso pelos adultos constitui uma unidade dialética, que vem a caracterizar a essência do comportamento humano.

Vygotsky (1991) assevera que a fala auxilia a criança a desempenhar atividades com objetos, pois, consoante suas pesquisas, se a criança não puder falar enquanto desenvolve uma atividade, pode não conseguir desenvolvê-la, ou seja, a fala auxilia a criança a organizar seu pensamento. Isso ocorre com crianças pequenas e esse uso é denominado como fala egocêntrica, uma vez que elas falam para si e não para outros. O autor exemplifica que infantes em idade pré-escolar reunidos em um grupo utilizam a fala mais para auxiliar o desenvolvimento de suas atividades do que para interagir com os demais.

Ao longo do crescimento, a criança deixa de utilizar a fala egocêntrica e passa a utilizar a fala interior. Para Vygotsky (1991), a fala egocêntrica é considerada uma transição entre a fala interior e a fala exterior, em que aquela não é verbalizada e esta é utilizada para interagir com os outros. O uso do signo pelos humanos é processual, inicia na infância, em que o surgimento inicial não é caracterizado como uma operação com signos; passa a se tornar uma operação com signos a partir de transformações significativas, em que cada transformação está apoiada em um estágio anterior e simultaneamente sustenta o posterior.

Isso contribui com a nossa compreensão acerca das funções psicológicas superiores nos participantes desta pesquisa, uma vez que, como podemos observar com mais atenção na seção de análise, há um avanço no uso delas pelos discentes, o que é indiciado pelas produções textuais. No momento inicial da pesquisa, fica-nos indiciado, por meio das produções textuais, que os discentes não exploravam algumas funções e que passaram a utilizá-las ao longo dos meses (agosto a dezembro de 2015), como é o caso do planejamento da escrita e do papel do possível leitor nesse processo. Assim, o uso do signo que inicia na infância, com a fala, vai, conforme nossa compreensão, avançando estágios até possibilitar o uso das funções psicológicas, por parte do indivíduo, através das interações sociais, tanto em qualidade quanto em quantidade.

Nesse sentido, consideramos mais didático, para o prosseguimento desta escrita, discorrer sobre os conceitos que julgamos fundamentais da perspectiva sociointeracionista de

ensino, em subseções particulares, organizadas intencionalmente mediante nossa ótica de relação entre elas.

### **2.5.1. Interação**

Vygotsky (1991) afirma que a natureza da aprendizagem é social, isto é, embora estejamos dotados com nossas capacidades biológicas, a aprendizagem é, fundamentalmente, dependente das interações sociais que temos com os outros. A interação ocorre por meio do uso dos signos e é regida por um princípio comunicacional em que, conforme exemplifica o autor, o balbucio mais elementar de uma criança tem função social. Ocorrendo por meio do emprego de signos, a interação, segundo o viés de Vygotsky (1991), pode ser relacionada à interação verbal proposta por Bakhtin (2014), a qual nos detemos na próxima seção.

Visto a grande importância da interação, compreendemos o quão relevante é a fala, pois é ela que viabiliza e realiza as interações sociais. Assim, nesta pesquisa, a interação assume papel central, como os demais conceitos que discutiremos a posteriori, uma vez que defendemos o posicionamento interacional em sala de aula entre docente e discente e entre discentes, pois compactuamos com os preceitos vygotksyanos atrelados aos ideais freireanos, os quais garantem a voz do aluno em sala de aula, o que contribui com o processo de ensino e aprendizagem.

Em nossa pesquisa, especialmente no ambiente sala de aula, a interação se realizou entre a pesquisadora-professora – membro mais experiente no que tange à escrita argumentativa – e os concluintes do ensino básico – membros menos experientes, através da linguagem verbal, em que o membro mais experiente se utilizava dos signos verbais para conduzir o processo de apropriação da escrita argumentativa. Para dar conta disso, utilizamos o dialogismo problematizador freireano de modo que a troca entre os envolvidos se organizava por meio de perguntas que convidavam a respostas reflexivas.

No momento inicial da pesquisa as perguntas problematizadoras partiam da pesquisadora-professora, ao longo das aulas, do convívio entre pesquisador e participantes da pesquisa, a interação provinda dos discentes passa a se alterar: eles deixam de apenas responder a tais perguntas problematizadoras e passam a realizar perguntas. Isso revela, nos estudantes, o uso das funções psicológicas superiores referentes ao pensamento abstrato, ao raciocínio dedutivo e à capacidade de planejamento, pois a verbalização realizada por meio de indagações sinaliza a abstração e o raciocínio dedutivo em relação ao tema abordado e ao planejamento



tanto da pergunta, como para a constituição de um planejamento maior – a escrita. Esse processo indicia a tomada de um posicionamento crítico e reflexivo pelos estudantes.

Entendemos que a interação é como um grande guarda-chuva, pois abriga os demais conceitos. Acreditamos que, se a interação não os abrigasse, a realização dos demais conceitos estaria passível de não realização ou de uma realização fragilizada.

Desse modo, o princípio interacional e dialógico orientou a nossa prática docente. No momento da aula, a exposição dos temas, leitura de textos base e provocações a partir deles sobre os temas envolvendo perguntas problematizadoras convidavam os discentes a, reflexivamente interagirem verbalmente na aula, viabilizando a consolidação dos conceitos que discutimos na sequência nesta pesquisa e, sobretudo, angariando ao discente um papel ativo, bem como, conforme defende Bakhtin (2011), uma atitude responsiva<sup>27</sup>.

### **2.5.2. Mediação**

Consoante Moll (1996), para Vygotsky a mediação tem um papel fundamental, pois dá conta das relações entre adulto e criança em situação de aprendizagem. Entendemos que a mediação não se restringe somente às relações entre adultos e crianças, mas, sobretudo, entre humanos em situação de aprendizagem, nos diferentes níveis educacionais.

A mediação se instaura na ocasião da instrução, momento em que o professor, já imbuído de conhecimentos teóricos já sistematizados intenta que o estudante, munido de conhecimentos cotidianos possa transformá-los em conhecimento teórico. Hedegaard (1996) argui que o conhecimento teórico docente constitui um sistema integrado ao passo que o conhecimento empírico do discente trabalha com semelhanças, diferenças, observação e comparação. É por meio dos signos enquanto instrumento que o professor realiza a mediação.

Assim, o professor, por meio do desenvolvimento de atividades, procura estabelecer um ponto de encontro entre o seu conhecimento teórico e o conhecimento cotidiano do discente, a fim de que esse tenha uma base para, então, construir seu conhecimento, tornando-o, também um sistema integrado. Pontuamos, novamente, o nosso cuidado realizado através da recontextualização, a fim de instaurar o ponto de encontro entre tais conhecimentos, efetivada, principalmente, nas categorias de análise, apresentadas na seção metodológica.

A partir do momento em que o ponto de encontro é estabelecido, o ensino passa a ter um movimento duplo, conforme defende Hedegaard (1996), em que o docente avança do geral para o concreto, e o discente a partir do concreto chega à simbolização do conhecimento, à

---

<sup>27</sup> Sobre tal conceito, versamos em seção posterior, pertinente ao tratamento dos princípios bakhtinianos.

abstração. De acordo com Friedrich (2012), os conhecimentos cotidianos – construídos em ambientes informais, de modo imediato, através de atividades de cunho prático e comunicacional – demandam de pouca abstração, por isso, segundo a autora, a escola é responsável pelos conhecimentos abstratos, cuja referência ao mundo é mediada.

A mediação, nesta pesquisa, se efetiva por meio do emprego do signo enquanto unidade mediadora na linguagem, mas também se concretiza por meio de um instrumento de trabalho, o Diário de Produção Textual, que recebe a função de instrumento mediador. O DPT proporciona ao discente a possibilidade de que ele, utilizando a atenção voluntária, o pensamento abstrato e especialmente o raciocínio dedutivo, realize ações conscientemente controladas, avaliando sua escrita.

O Diário de Produção textual contém um Jogo de Produção Textual, o qual exerce a função de instrumento e, simultaneamente, é um instrumento que demanda o emprego da palavra, do signo para sua realização. Explicamos: o discente, necessita ler e compreender as regras e orientações do jogo em relação ao emprego de informações para promover avanços em sua escrita. Para isso, precisa reler seu texto, identificar em qual categoria pode ser adequado e planejar, com auxílio do jogo, estratégias para avançar para categorias mais elevadas na reescrita ou, ainda, em uma nova escrita, referente a outro tema. Assim, a mediação se realiza tanto por meio do instrumento que requer o emprego da palavra para funcionar como através do signo propriamente dito.

Ao identificar em qual categoria seu texto pode se adequar, os discentes estão avaliando sua escrita e refletindo sobre o seu processo de aprendizagem quanto à escrita argumentativa, realizada a partir da informatividade, uma vez que gerenciam o emprego de informações em seu texto como meio propulsor do teor argumentativo do texto.

Diante do exposto, compreendemos que a mediação se realiza de duas maneiras nesta pesquisa. Uma delas, por meio do signo oral, durante a interação verbal oral – observada no desenvolvimento do dialogismo problematizador freireano – e outra, através do instrumento que utiliza a palavra escrita – verificada no Jogo de Produção Textual. Isso nos leva a asseverar que o professor pode utilizar a mediação a partir desses dois vieses e que o uso dela, exige acuidade do profissional quanto às necessidades da turma.

### **2.5.3 Zona de Desenvolvimento Proximal**

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), assim como a mediação, também assume papel central na obra vygotskyana. Para o estudioso Moll (1996), a ZDP é o conceito mais

relevante e influente. Vygotsky (1991) afirma que a atividade que a criança consegue desenvolver sozinha está situada em sua zona de desenvolvimento real (ZDR), pois essa zona define as funções psicológicas que já amadureceram. Já a atividade que a criança tem potencialidade para desenvolver está centrada na sua zona de desenvolvimento potencial (ZDP), uma vez que as funções psicológicas superiores estão em maturação, em um processo embrionário.

Segundo Vygotsky (1991, p. 58), “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Para o autor, o professor é responsável por atuar na ZDP do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento da atividade. Nesse sentido, é pertinente compreender outro ponto chave proposto pelo autor, o que distingue sua posição dos psicólogos contemporâneos a ele. Para Vygotsky (1991, p. 60-61), a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento mental:

Propomos um aspecto essencial do aprendizado é o fato de criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Moll (1996) dispõe que a ZDP é caracterizada por: a) estabelecer um nível de dificuldade; b) sustentar uma performance assistida e c) avaliar a independência do desempenho. Seguindo o raciocínio, Moll (1996, p. 10) alega que “professores que enfatizam a criação de contextos sociais nos quais as crianças aprendem ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado”.

Citamos ainda Friedrich (2012, p. 110), a qual afirma que “a zona de desenvolvimento proximal antecipa os desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas”. Diante das asserções dos autores, é possível perceber o papel imprescindível do professor, pois ele é o responsável por proporcionar ao discente contextos sociais, consolidados por meio de atividades, direcionadas na atuação da ZDP do discente.

Tal como propomos a organização dos conceitos-chave vygotskyanos, entendemos que a interação e a mediação promovem a atuação na ZDP dos estudantes, a qual permite atuar em pontos específicos da aprendizagem do discente. O dialogismo problematizador freireano, por

ser realizado por meio da interação verbal oral, permite atuar, de modo imediato, em fragilidades que os discentes revelam, oralmente, em suas dúvidas. Por ter como base a pergunta problematizadora, o dialogismo problematizador freireano se torna um recurso favorável à atuação na ZDP dos estudantes.

Nesses momentos, a atuação na ZDP do discente – balizada pela mediação do docente que estabelece o ponto de encontro entre seu conhecimento teórico e o conhecimento cotidiano discente – foi centrada no uso da atenção e memória voluntária e na memorização ativa. Isso se deve pela demanda de o discente ativar, principalmente, conhecimentos enciclopédicos e interacionais pertinentes ao tema do artigo de opinião, para, a partir deles, atuarmos no uso do raciocínio dedutivo e do pensamento abstrato.

Além disso, nesse momento, intentamos atuar na ativação dos conhecimentos linguísticos e textuais e, sobretudo, na preparação da construção desses na etapa de escrita do artigo de opinião. Nessa etapa, novamente, exploramos o uso da atenção e memória voluntária e da memorização ativa, pois o estudante articula e produz sua escrita utilizando essas funções. Ademais, no momento de escrita o discente desenvolve sua capacidade de planejamento e de utilizar o raciocínio dedutivo, o que se perpetua na reescrita.

#### **2.5.4 Internalização**

Conforme delineamos na seção que engloba o tratamento dos conceitos vygotskyanos explorados nesta pesquisa, a ordem de tratamento deles é intencional. Isso se deve, pois entendemos que a interação entre os humanos, regida pelo princípio comunicacional, proporciona, em ambientes de aprendizagem, que o professor estabeleça a ponte entre seus conhecimentos teóricos e os conhecimentos cotidianos do estudante, ou seja que realize a mediação entre eles, uma vez que a perspectiva sociointeracionista defende que a aprendizagem é construída a partir da experiência.

A interação e a mediação qualificam uma a outra, as quais proporcionam que o professor atue na ZDP do estudante. Todas essas atuações têm um objetivo maior que é a construção de conhecimentos pelo discente. Tal construção se efetiva no momento em que o estudante internaliza, isto é, é capaz de realizar uma reconstrução interna de uma operação externa. No momento em que o discente consegue realizar sozinho uma atividade, ou seja, consegue tornar um processo interpessoal – pois demandava do auxílio de outra pessoa para realizar – em um processo intrapessoal – consegue desenvolver sozinho a atividade, efetiva-se a internalização do conhecimento.

A nosso ver, o desenvolvimento do uso das funções psicológicas superiores contribui com a internalização de conhecimentos e isso nos conduz a defender que a internalização do processo de escrita argumentativa não é nada simples, pois várias funções psicológicas devem ser mobilizadas e o desenvolvimento delas não se dará ao mesmo tempo, algumas terão o desenvolvimento mais rápido, outras, mais tardio. Isso explica porque os participantes dessa pesquisa apresentam fragilidades na escrita argumentativa algumas funções demandam aprimorar o desenvolvimento e explica, também, que ao longo da pesquisa, conforme podemos acompanhar na seção da análise, no decorrer das produções textuais, S7 passou a utilizar e a desenvolver algumas funções e, outras ainda, permanecem em estágio embrionário.

Neste trabalho, a internalização por parte do sujeito de pesquisa se efetiva no momento em que ele passa a gerenciar o emprego de informações em seu artigo de opinião, utilizando principalmente o raciocínio dedutivo para tal. Além disso, ao produzir seu texto, articulando informação e argumento, realiza o processo de escrita.

## 2.6. AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN: INTERAÇÃO VERBAL E DIÁLOGO

Nesta seção, discorreremos sobre a base teórica que buscamos nas obras “Marxismo e Filosofia da Linguagem”<sup>28</sup> e “Estética da criação verbal”<sup>29</sup>, ambas de autoria de Mikhail Bakhtin, representadas, aqui, pelos capítulos que versam sobre a interação verbal, o dialogismo e os gêneros discursivos respectivamente. Ao tratarmos dos ideais de Bakhtin, pensamo-lo articulado, em especial, à Linguística do Texto e ao Sociointeracionismo.

Para Bakhtin (2014), toda palavra é dotada de sentido ideológico ou até mesmo vivencial e, segundo o teórico, “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (BAKHTIN, 2014, p. 98-99). Isso nos auxilia na compreensão do funcionamento da língua ao trabalharmos o ensino de produção textual argumentativa, pois, enquanto pesquisadora-professora, intentamos que o estudante perceba o texto como um “iceberg”, portanto construa sentidos tanto durante a leitura, no momento da consulta aos textos base, como ao longo da produção do texto.

Com esse posicionamento, queremos que o discente vá além da percepção do significado das palavras, ansiamos que a partir da significação – que reside no social – possa

---

<sup>28</sup> Capítulos 4, 5 e 6: “Duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico”, “Língua, fala e enunciação” e “A interação verbal” respectivamente.

<sup>29</sup> Capítulo: “Os gêneros do discurso”.

construir sentidos – os quais são unos e intransferíveis, pois residem no individual. No momento em que o aprendiz de texto constrói sentidos, por meio do uso das funções psicológicas superiores, pode desenvolver a atenção com o significado das palavras, o que corrobora a seleção do léxico e o emprego de estratégias de escrita para a produção de um texto, de modo que, dessa maneira, para cada sujeito a palavra tenha um sentido ideológico.

Os textos produzidos pelos participantes desta pesquisa – exemplificados aqui pelos de autoria do sujeito S7, os quais constituem o *corpus* de análise deste trabalho – carregam um sentido ideológico, o qual configura o ponto de vista de S7 em relação a sua opinião sobre os temas abordados no texto. Assim, com o trabalho com informatividade – em que objetivamos que os estudantes se apropriem da habilidade de angariá-la em suas produções textuais a fim de utilizar tal critério como meio propulsor da argumentação do texto – não estamos apenas atuando na habilidade linguística do ato de argumentar. Além disso, estamos contribuindo com o discente a se constituir enquanto cidadão que busque significados no social e construa sentidos a partir deles.

Nesse sentido, entendemos que a essência do pensamento de Bakhtin (2014, p.127, grifo do autor) está na percepção de que “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”, uma vez que, conforme o autor, “a verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*”.

Bakhtin (2014) assevera que a forma mais relevante da interação verbal é o diálogo, pois toda palavra procede de alguém e é direcionada a alguém. Sempre que algo é dito, independentemente do gênero discursivo, isto é, dos diferentes modos em que a(s) enunciação(ões) pode(m) se apresentar, sejam elas orais ou escritas, se o ouvinte/leitor é real ou virtual, tal enunciação é proferida para alguém. Nesse momento, mencionamos Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), que defendem que todo orador deve adequar seu discurso ao seu auditório, mediante as peculiaridades deste. Não apenas toda palavra, toda enunciação, procede de alguém e é dirigida a alguém, como também é definida por aquele a quem a recebe.

Apoiando-nos no dialogismo de Bakhtin (2014), validamos o trabalho de produção textual com interlocutor marcado, contexto social e situação imediata delimitados para que os discentes possam desconstruir seu conceito sobre o ensino de produção textual tradicional e em decadência, principalmente nas escolas públicas brasileiras.

Com base em indícios e na realidade de grande parte das escolas brasileiras, a escrita de um texto com leitor marcado é algo, em certa medida, que escapa à percepção dos estudantes. Desse modo, consideramos mais pertinente, nesta pesquisa, iniciar o trabalho com interlocutor

marcado pertencente à mesma comunidade linguística e social específica, em que escritor e possível leitor comunguem conhecimentos, pois são colegas de turma. Bakhtin (2014, p. 116, grifo do autor) assevera que

*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos. [...] Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado.*

Destarte, o trabalho com interlocutor marcado se coloca como uma necessidade constitutiva de sentido do uso da língua pelo estudante. A opção em trabalhar com um interlocutor muito próximo ao escritor dá possibilidade para esse ter um certo conhecimento sobre o meio social em que aquele está inserido, quais suas necessidades informativas, o que ele pode esperar de um texto, uma vez que os laços sociais são mais estreitos.

Para o discente que não está adaptado ou não tem bem definido interlocutor, e, em consonância com o trabalho com a informatividade, entendemos que o trabalho com pares: (colegas) favorece o processo de apropriação do uso da informação pelo discente em sua produção textual de caráter argumentativo. Asseveramo-lo considerando os preceitos da CI de que a informação é definida pelo receptor.

Além de contribuir com a compreensão acerca do funcionamento dialógico da língua e, conseqüentemente, com o trabalho com pares, Bakhtin (2014) corrobora os ideais sociointeracionistas de que a natureza da aprendizagem é social e se realiza por meio da interação verbal. Conforme o teórico, nós não recebemos uma língua para a usarmos, distintamente disso, inserimo-nos nela, por meio da comunicação verbal. No início de nossa vida, tal inserção ainda não é consciente, em comparação à aquisição de uma língua estrangeira. Para o autor “os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o despertar da consciência” (BAKHTIN, 2014, p. 111).

Tal asserção vai ao encontro de Vygotsky (1991), o qual defende que o homem é dotado de funções psicológicas superiores, conforme já discutimos na seção anterior. O despertar da consciência, disposto por Bakhtin (2014) só é possível por meio do uso das funções psicológicas superiores e, o uso dessas funções é efetivado pela interação do indivíduo com os outros. Tal uso que pode ser aprimorado por meio da interação do indivíduo em situações comunicativas mais complexas, que demandem o uso do raciocínio dedutivo, da abstração, da comparação, dentre outros.

Conforme tratamos na seção anterior, a escrita constitui-se como ato complexo, uma vez que demanda uso aprimorado de tais funções e, considerando o caráter processual, pode proporcionar ao indivíduo não apenas a tomada de consciência da língua materna, mas o uso consciente da língua em diferentes situações comunicativas e em diferentes grupos sociais. De acordo com Bakhtin (2014), toda enunciação é decorrente de resposta a outra, como se fosse uma cadeia de atos de fala. Ademais, o teórico dispõe que não há enunciado que já não tenha sido dito/escrito.

Bakhtin (2014, p. 122) corroborando o que já versamos, auxilia-nos a validar o trabalho com escrita ao dispor que “Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental; ela põe-se então a estruturar a vida interior, dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável”. Ao propormos ao estudante uma situação comunicativa, em resposta ele realiza sua enunciação materializada através de um artigo de opinião. Tal materialização demanda que o discente utilize as funções psicológicas superiores e organize seu pensamento, seu posicionamento sobre determinado tema, para, então, materializar sua enunciação em um gênero de caráter argumentativo. Logo, essa materialização orienta a atividade mental, de modo que podemos observar a natureza social da aprendizagem, também, em Bakhtin (2014).

Disso depreendemos o caráter social da perspectiva do autor, pois a cadeia de enunciações só é passível de realização na interação social, por meio da língua. Assim, a escola, representada especialmente pelo professor de língua materna, tem o papel de proporcionar aos discentes situações comunicativas em que eles exerçam enunciações, em diferentes gêneros textuais. Sobrelevamos que em Bakhtin (2014) encontramos base para trabalhar a questão de que toda escrita, no nosso caso, procede de alguém e é destinada a alguém, noção que não recebe a devida notoriedade no ensino de produção textual. Assim, propomos a produção do artigo de opinião com interlocutor marcado para auxiliar o estudante no seu processo de escrita.



### 3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Este estudo está atrelado a questões pertinentes a fenômenos humanos, conforme delinea Chizzotti (2001). Para o autor, essa tendência procura “as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem” (CHIZZOTTI, 2001, p. 12). Baseando-nos nesse viés, compreendemos que o contexto concreto se refere ao contexto em que a pesquisa é realizada, o qual está atrelado à realidade dos participantes, logo, para que o pesquisador possa realizar uma intervenção no grupo social em questão, necessita compreender e interpretar as características peculiares dos participantes do estudo.

Esta pesquisa abrange o caráter social e humano. Assim, recorremos a Chizzotti (2001, p. 11):

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, **o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas**, a fim de munir-se de instrumentos mais adequados à sua ação e **intervir** no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

O autor localiza nossa atuação, enquanto pesquisadora-professora, principalmente nos termos que destacamos, pois a metodologia base deste trabalho demanda que o pesquisador, ao inserir-se em um grupo social específico, identifique um problema de um grupo, o que é passível de realização através da observação e reflexão tanto de fatos como de indícios revelados, nesse caso, pelos estudantes concluintes do Ensino Médio noturno de uma escola pertencente à rede pública estadual da cidade de Santa Maria, RS. A partir disso, o pesquisador intervém no meio social foco de sua pesquisa a fim de buscar uma solução para o problema identificado, atuando de maneira ativa, por meio de um trabalho colaborativo com os participantes da pesquisa.

Nesta seção, centramo-nos ao tratamento metodológico da presente dissertação de mestrado. Destacamos que versamos sobre a metodologia basilar deste estudo, a pesquisa-ação e sobre outros dois suportes metodológicos, o dialogismo problematizador freireano e as sequências didáticas. A pesquisa-ação proporciona e impulsiona a viabilização do emprego do dialogismo problematizador freireano e das sequências didáticas, os quais contribuem para que se contemplem os princípios da pesquisa-ação de acordo com os termos de Thiollent (2011). Dedicamos espaço, também, nesta seção, às categorias de análise deste trabalho. Assim, com essa breve discussão acerca da pesquisa, situamos nosso posicionamento, enquanto

pesquisadoras que atuam com pesquisa de caráter social e humana e adentramos na esfera da pesquisa-ação.

### 3.1. A PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA ALTERNATIVA

Visto que esta pesquisa foi realizada em sala de aula, em contato com um grupo específico, alunos concluintes do Ensino Médio noturno, ao longo de alguns meses (de agosto a dezembro de 2015), tornou-se necessária uma metodologia de pesquisa que viabilizasse a realização de um trabalho colaborativo e proporcionasse um feedback tanto ao discente como ao docente sobre o processo de aprendizagem. Desse modo, encontramos na pesquisa-ação respaldo metodológico para tal. Selecionamos para esta pesquisa, os autores Thiollent (2011), Carr e Kemis (1988) e Burns (1999) para discorrermos sobre a pesquisa-ação, consideração os motes definição, dinamização e reflexão.

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação não abrange um nível macrossocial (sociedades, movimentos, entidades de nível nacional e internacional) nem um nível microssocial (indivíduos e/ou pequenos grupos), mas instaura-se em um ponto intermediário. A referida metodologia se configura como um “instrumento de trabalho e investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte” (THIOLLENT, 2011, p. 15). O estudioso, dispõe que

do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das **diferentes formas de ação**. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, **a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas**. Para analisar a estrutura social, outros enfoques, de caráter mais abrangente, são necessários. (THIOLLENT, 2011, p. 15, grifo nosso).

Depreendemos que a pesquisa-ação, conforme o autor defende em outro momento, pode ser desenvolvida em uma instituição escolar. Pensando neste trabalho, as diferentes formas de ação foram realizadas em sala de aula envolvendo os atores sociais: pesquisadora-professora e alunos. Destacamos que a natureza do ambiente em questão por si só é dinâmica e exige tal posicionamento no que consta à ação. Assim, a pesquisa-ação vem ao encontro não apenas desta pesquisa, mas também à da atuação docente, contribuindo com a qualificação profissional.

Thiollent (2011) assevera que existe mais de uma definição para pesquisa-ação, entretanto assume uma, a qual compartilhamos neste texto:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema

coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Seguindo esse viés, esta pesquisa tem sua ação voltada para promover avanços na habilidade de escrita argumentativa de um grupo social específico, terceiranistas, por meio do critério de informatividade, uma vez que o público em questão apresenta fragilidades no que concerne à escrita argumentativa. Tendo em conta que a pesquisa-ação prevê um trabalho colaborativo entre os envolvidos na pesquisa, investimos no autogerenciamento do aluno, guiado pelo gerenciamento da pesquisadora-professora.

Para dar conta disso, julgamos pertinente definir algumas questões da metodologia em pauta nesta pesquisa. Thiollent (2011) postula que necessitamos definir a ação, os agentes envolvidos, seus objetivos e suas dificuldades. Além disso, considera relevante definir “qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Nesse sentido, entendemos que a ação, nesta pesquisa, consiste no agir docente (organizado através das SDs e dinamizado por meio do dialogismo problematizador freireano) voltado a promover avanços na escrita argumentativa dos participantes deste estudo. Os agentes envolvidos são a pesquisadora-professora e os estudantes concluintes do Ensino Médio noturno de uma escola da rede pública estadual da cidade de Santa Maria, RS. O objetivo central consiste em adquirir conhecimentos no que diz respeito à língua materna, com foco no processo de produção textual de caráter argumentativo a partir do critério de informatividade. Tal objetivo se refere aos participantes desta pesquisa, uma vez que o problema identificado no grupo social específico ao qual pertencem se detém na fragilidade com o trabalho de informações no texto, o que corrobora a fragilidade na escrita argumentativa, como nos indicia a produção textual diagnóstica desenvolvida pelo sujeito desta pesquisa.

Thiollent (2011, p. 22) percebe a pesquisa-ação como “uma estratégia metodológica da pesquisa social” em que alguns aspectos estão em vigência. Dentre eles, mencionamos aqui, aqueles que mais se aproximam da natureza deste trabalho:

- a) há uma ampla e **explícita interação** entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta **interação** resulta a ordem de prioridade dos **problemas** a serem pesquisados e das **soluções** a serem encaminhadas sob forma de **ação concreta**;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela **situação social** e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- e) há, durante o **processo**, um acompanhamento das decisões, das ações e toda a atividade intencional dos **atores da situação**;

f) a pesquisa [...] pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23, grifo nosso).

Em relação aos aspectos citados, destacamos a interação, assertiva “a”, realizada, nesta pesquisa, entre pesquisadora-professora e alunos (participantes deste estudo) ao longo de quatro meses, o que proporciona o desenvolvimento de um trabalho processual; assertiva “e”, englobando os envolvidos na pesquisa, os quais, por meio de um trabalho colaborativo, atuam na resolução de problemas; assertiva “b”, por meio do trabalho pautado pelo balanceamento de informações nas produções textuais dos discentes. Tal solução foi passível decorrente de uma reflexão da situação social, assertiva “f”, encontrada no grupo social específico, considerando suas características peculiares (já descritas em seção pertinente ao tratamento da turma). Dessa forma, a conexão desses aspectos conduz à contemplação do que é evidenciado na assertiva “f”, que consiste na construção de conhecimento dos envolvidos na pesquisa, tanto a pesquisadora-professora como os estudantes concluintes do Ensino Médio noturno em questão.

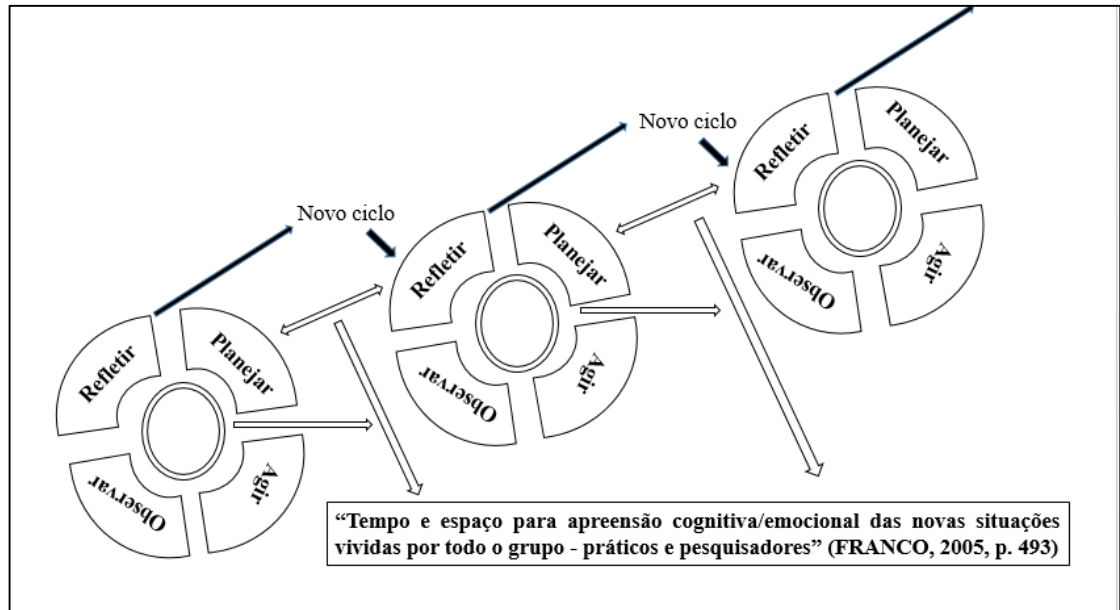
Thiolle (2011) nos auxilia a compreender a definição, a natureza e a abrangência da pesquisa-ação. Outros estudiosos da área, tais como Carr e Kemis (1988) e Burns (1999), auxiliam-nos quanto à dinamização e à reflexão promovida pela pesquisa-ação. Discutimos sobre a dinamização proposta por aqueles autores, a qual adequamos às particularidades deste estudo e, ulteriormente, atemo-nos ao âmbito reflexivo.

Carr e Kemis (1988) buscam em Lewin<sup>30</sup> o ideal de “espiral de ciclos”, e propõem quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão, as quais apresentamos na seguinte figura, por nós adaptada:

Figura 4 – Espiral-cíclica da Pesquisa-ação

---

<sup>30</sup> Lewin, em momento pós Segunda Guerra Mundial, mobilizado a auxiliar os famintos, a resolver o problema da fome em grupos sociais, os camponeses, cria a espiral de ciclos, a qual é constituída de quatro etapas planejamento, ação, observação e reflexão. O autor pode ser considerado um dos fundadores da pesquisa-ação, pois se propõe, por meio da espiral de ciclos, a (tentar) solucionar o problema de um grupo através de um trabalho colaborativo com o grupo.



Fonte: adaptado de Carr e Kemis (1988) pela autora desta dissertação de mestrado.

Segundo os autores, cada etapa tem ênfase no que a denomina: a primeira etapa “planejar” consiste no planejamento das ações a serem realizadas com o grupo no qual o pesquisador está inserido; a etapa “agir” se refere às ações propriamente ditas, em nosso ver, é o momento clímax da pesquisa-ação; a etapa “observar” concerne à observação das atividades desenvolvidas; a etapa “refletir” se dedica à reflexão a partir das ações realizadas, as quais servem de base para planejar novas ações e dar início a um novo ciclo que perpassa, novamente, essas quatro etapas. Os autores ponderam que, de outro ponto de vista, essas etapas podem ocorrer simultaneamente.

Conforme podemos verificar na figura 4, apresentamos uma citação de Franco (2005). Efetuamos isso para pontuar a pertinência e o cuidado com o fator “tempo” na pesquisa, o qual, consoante Burns (1999), deve ser equilibrado, não havendo nem pressa, nem atrasos na pesquisa. Para a autora a metodologia da pesquisa-ação se efetiva somente se houver no mínimo sete encontros entre pesquisador e participantes da pesquisa. Desse modo, há tempo e espaço para que se realize a reflexão processual e estruturalmente, pois demanda um tempo de contato com os participantes da pesquisa, em que as ações realizadas sejam guiadas por um princípio norteador definido pelo pesquisador. Isso corrobora para que ocorra a apreensão cognitiva ou emocional por parte dos envolvidos, de acordo com o que expõe Franco (2005).

Em nossa pesquisa, podemos mapear essas quatro etapas. O planejamento pode ser observado nas sequências didáticas, pois nelas consta o planejamento das atividades referentes à produção textual a serem desenvolvidas com os estudantes. A ação pode ser representada

pelas produções textuais de S7, uma vez que tais textos foram desenvolvidos em sala de aula a partir da ação conjunta entre pesquisadora-professora e participantes da pesquisa, momento em que se destaca o emprego do dialogismo problematizador freireano. A observação pode ser representada pelas categorias de análise, pois elas têm a função de proporcionar a classificação da informatividade do texto do estudante. A reflexão, uma vez que incide sobre todas as etapas anteriores e tem vistas a incidir sobre um novo ciclo, é representada pelo vínculo que estabelece entre o ciclo que finda e o ciclo que inicia, pois o planejamento deste é decorrente das reflexões daquele.

Diante de tais considerações sobre a pesquisa-ação, sobrelevamos o caráter ativo tanto do pesquisador, como dos participantes da pesquisa, o que vai ao encontro do conceito de sujeito ativo preconizado pela Linguística do Texto. Depreendemos, por fim, a viabilização e riqueza proporcionada ao processo de ensino e aprendizagem decorrente da articulação da LT com a pesquisa-ação para dar conta do estudo do texto em sala de aula. Desse modo, na seção seguinte versamos sobre as articulações de natureza metodológica realizadas a fim de contemplar os objetivos deste estudo.

### 3.2 AS ARTICULAÇÕES METODOLÓGICAS

Convém realizarmos um esclarecimento sobre o aporte metodológico desta pesquisa. Nosso estudo se inscreve, em termos gerais, na pesquisa-ação, metodologia de caráter cíclico que viabiliza o trabalho colaborativo entre pesquisador e participante de pesquisa. Haja vista que este estudo é realizado em um contexto social, com um grupo social específico, estudantes concluintes do Ensino Médio noturno, consideramos necessário e justificável buscar apoio em recursos docentes, passíveis de alocação e articulação com a pesquisa-ação, a fim de melhor contemplar as necessidades do grupo-alvo em questão.

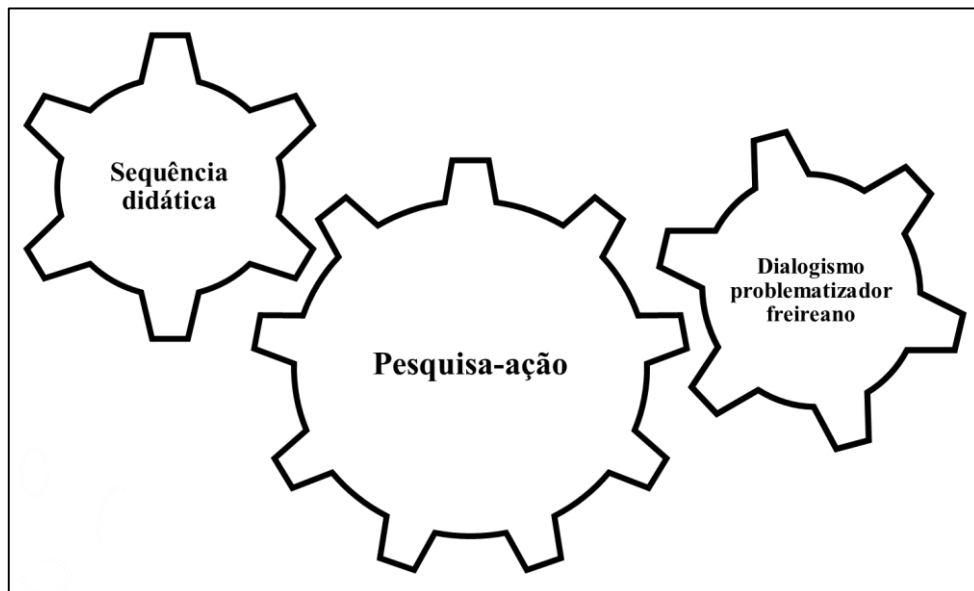
Assim, encontramos no dialogismo problematizador freireano uma metodologia que nos auxilia na condução da aula no que diz respeito ao modo como o professor estabelece a mediação entre conhecimento e aluno. A natureza de tal mediação é pautada por perguntas problematizadoras direcionadas aos discentes com o objetivo de promover a reflexão crítica do aluno, garantindo sua voz no espaço sala de aula.

Ademais, julgamos congruente, visto que acreditamos e defendemos que a construção do conhecimento é de natureza processual, buscar apoio metodológico também nas sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O modelo de sequência didática dos referidos autores consiste em uma sistematização de atividades, realizadas por meio de uma

estrutura, a qual proporciona ao professor definir como elas se articulam com vistas a tornar o processo de ensino aprendizagem mais eficaz.

Com base na pesquisa-ação e nos recursos docentes em questão, desenvolvemos esta pesquisa, lembrando que alocamos na pesquisa-ação o dialogismo problematizador freireano e a sequência didática, o que se explica pelo fato de esses dois últimos aportes metodológicos darem conta de um contexto de pesquisa específico, no caso, a sala de aula. Dessa maneira, com intento de melhor compreender como estamos pensando a articulação entre pesquisa-ação e os recursos docentes utilizados, propomos a seguinte figura:

Figura 5 – Engrenagem metodológica



Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

Através de tal figura, intentamos demonstrar como estamos pensando a articulação entre pesquisa-ação, dialogismo problematizador freireano e sequência didática. Assim, a pesquisa-ação é o mote que viabiliza a realização dos recursos docentes, tornando possível o funcionamento deles, os quais, simultaneamente, atuam no funcionamento sobre a pesquisa-ação, estando, destarte, ligados.

### 3.2.1. O dialogismo problematizador freireano

Um dos princípios elementares da nossa concepção do “ser professor” é a consideração da caminhada do sujeito aluno na ação docente. Diante desse posicionamento, é conveniente

buscar um alicerce metodológico que viabilize a atuação docente, considerando o percurso do sujeito aluno.

Encontramos em Freire (2001, 2002, 2007), Freire e Faundez (1985) e em Gadotti, Freire e Guimarães (2006) uma metodologia de condução de aula que, para se efetivar, exige que o profissional docente que deseja empregá-la tenha certa compreensão acerca da ideologia freireana, a qual considera, sobretudo, a caminhada do sujeito aprendiz. Realizada essa ressalva, apesar da natureza metodológica desta seção, defendemos que, em vista do caráter ideológico notoriamente presente na metodologia freireana de ensino, e da necessidade de compreender tal ideologia para tornar passível sua execução a metodologia em questão, esta subseção, em alguns momentos, tendência a ser caracterizada como uma mescla teórico-metodológica.

Assim, consideramos pertinente iniciar o tratamento da ideologia freireana pelo que Freire (2001) considera como “conscientização”, o que, a nosso ver, é o primeiro passo para todas as ações realizadas pelo ser humano. O estudioso defende que a conscientização é um “compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 2001, p. 30). Em tal asserção, verificamos que a conscientização é importante na constituição do ser humano enquanto sujeito, que age, insere-se e interage no/com o mundo. É esse sujeito que almejamos formar em sala de aula: um aluno, cidadão, que se marque como um sujeito ativo no meio social em que está inserido. À guisa de articulação teórica, pontuamos que a posição de sujeito defendido por Freire (2001) vai ao encontro da concepção de sujeito ativo da Linguística do Texto.

O autor supracitado nos esclarece que a “conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.” (FREIRE, 2001, p. 31). Além disso, defende que a conscientização corrobora a reflexão crítica do homem. É a reflexão crítica que ensinamos ao trabalhar colaborativamente com os participantes desta pesquisa.

É importante notar, ainda, que o estudioso defende que a conscientização é processual, constituída de momentos, em que um deve ter continuidade no seguinte até transformar a realidade. A conscientização do ser humano é similar ao processo de construção de conhecimento, compõe-se de etapas, que estão interligadas a fim de atingir um objetivo maior, que consiste em transpor o plano abstrato do ideológico ao plano concreto, nas ações humanas no mundo. Isso não significa dizer que todo plano abstrato deve chegar até o concreto, mas sim, conforme defende Freire (2001), que exista um diálogo entre esses dois planos.



O autor explica que a realidade é vista como codificada e que está no plano do concreto, ao passo que nós, os humanos, somos os descodificadores, através do pensamento, plano abstrato. Assim, o diálogo se estabelece do abstrato ao concreto, configurando, nas palavras de Freire (2001), um “movimento de fluxo e refluxo” (FREIRE, 2001, p. 35). Para o autor, em seu método, “a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação existencial ou real ou uma situação existencial construída pelos alunos” (FREIRE, 2001, p. 36). Tal asserção auxilia o docente a mapear quem é seu aluno, qual sua realidade, para adotar uma postura docente adequada que vise ao máximo respeitar o discente.

Depreendemos que, por meio do diálogo, desse fluxo e refluxo, podemos, na posição de pesquisadora-professora ter um olhar de caráter mais “clínico” para a realidade do aluno – neste caso, estudantes de Ensino Médio noturno, que trabalham ao longo do dia, desenvolvem as atividades estudantis no turno da noite – e assim atuar no desenvolvimento de atividades a partir da realidade do estudante, proporcionando a ele oportunidade de aprendizagem do uso de informações em texto e da escrita argumentativa. Além disso, outro aspecto que o diálogo viabiliza é a valorização do estudante como um sujeito ativo, incentivando que ele se expresse sem ter receio de ser julgado ou repreendido, como muito ocorreu no sistema tradicional de ensino, e que hoje reflete na própria constituição da sociedade, com cidadãos, provindos de classes mais baixas, que, na maioria dos casos, não se impõem socialmente na defesa de seus direitos e até mesmo no cumprimento deles.

Esse cuidado com a realidade do aluno, na consideração dela para o processo de ensino e aprendizagem (Freire, 2001), se soma às contribuições de Capurro e Hjørland (2007), já discutidas, no que diz respeito ao mapeamento de quem é o usuário de informação, em que meio está inserido e que informações demandam. Os participantes desta pesquisa são também usuários de informações, pois necessitam, haja vista a fase escolar de suas vidas, de informações que venham a ser a base para a construção de conhecimento. A consideração de quem é o aluno e qual a sua realidade auxilia a identificar que informações são imprescindíveis a ela na construção de conhecimento. Visto que tais autores têm orientações teóricas distintas, o ponto comum que estabelecemos entre eles é a consideração do sujeito para que se chegue com maior exatidão à necessidade que ele requer.

Realizadas tais localizações acerca da conscientização, passamos, a partir de agora, a nos deter com maior especificidade na metodologia de condução de aula, pautada no diálogo, proposta por Paulo Freire, disseminada em diversas obras suas, dentre elas, aquelas apresentadas no início desta seção. De pronto, asseveramos que o “diálogo se dá entre iguais e

diferentes, nunca entre antagônicos” (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 2006, p. 6)<sup>31</sup>. Esse é um dos princípios para a ocorrência de diálogo entre as pessoas, pois, conforme demonstram Gadotti, Freire e Guimarães (2006), ao longo da obra “Pedagogia: diálogo e conflito”, o diálogo só é passível de realização entre aqueles que assumem uma posição igualitária ou diferente em relação ao outro, uma vez que, posicionando-se antagonicamente, bloqueia-se a possibilidade de diálogo, uma vez que a ação de ouvir e compreender o outro não se efetiva.

Os autores em questão pontuam ainda que os educadores atuam com as diferenças de classe, de cor, de raça, de sexo, dentre outras e que respeitar tais diferenças, respeitar o diferente, exige um custo da educação popular. Após refletir, Gadotti, Freire e Guimarães (2006) defendem que são essas diferenças que constituem a riqueza da humanidade e que nelas reside o diálogo.

Nesse sentido, os autores em questão defendem a ideia da “natureza dialógica da produção do saber” (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 2006, p. 10), a qual, a nosso ver, constitui-se, em sala de aula, no momento em que docente e discentes trabalham como pares, com suas igualdades e diferenças. Freire (2007) sustenta que o aluno não é um paciente, ao contrário disso, é ativo e que professor e aluno, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2007, 23). Ademais, o referido autor assevera que o professor é pesquisador, alegando que a indagação, a busca e a pesquisa constituem a natureza da prática docente.

No que consta à atuação em sala de aula, recorremos ao que Gadotti, Freire e Guimarães (2006) pontuam acerca do contato entre pessoas, o qual articulamos, especialmente ao contexto da sala de aula: há uma riqueza de vivência ao se dialogar e “capta[r]-se um sentido que não é captável pelos textos nem pela literatura, mas somente pela vivência” (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 2006, p. 10).

Tais autores nos levam a compreender o quão munida de responsabilidade está a ação docente em sala de aula, pois, ao estabelecer o diálogo com os estudantes, ao ouvi-los, ao lançar perguntas que os conduzam a instigar um pensamento crítico, o professor está trabalhando algo que nenhuma literatura pode conferir ao aluno, que é a vivência, a qual pode ser enriquecida por meio do dialogismo problematizador freireano.

A instituição do diálogo em sala de aula interfere na dinâmica tradicional, em que o aluno exerce, desmedidamente, muito mais as habilidades de escuta e leitura, atuando de modo

---

<sup>31</sup> Convém considerar que tal obra apresenta uma constituição peculiar: trata-se de um diálogo entre os três autores.

mais enfático no *input*<sup>32</sup> do que no *output*<sup>33</sup>. A inserção do diálogo, com perguntas problematizadoras que conduzam ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos, de acordo com o que propõe Paulo Freire em suas obras, interfere, sobretudo, na expressão do discente, no desenvolvimento da habilidade de fala e de escrita, ou seja, inculcando o *output*.

Gadotti, Freire e Guimarães (2006) lançam a seguinte indagação: “Por que razões o indivíduo que devora páginas e páginas hesita tanto diante de uma folha de papel em branco? Será por acaso?” (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 2006, p. 119). Tal questionamento nos conduz à reflexão de que é preciso transformar o método de ensino, dando voz ao aluno, considerando-o como um sujeito ativo dotado de capacidade intelectual e de interação social.

Todavia, não se pode somente propor o diálogo, esse deve ser realizado com primor e rigor, a fim de que não leve o aluno do “nada” ao “lugar algum”, mas que contribua na reconstrução de processos interpessoais em intrapessoais. Isto é, segundo Vygotsky (1991), que o discente, com base em seus conhecimentos enciclopédicos, possa construir conhecimentos ditos científicos/teóricos, antes de domínio do docente e presentes nos materiais didáticos de apoio. Para favorecer a reconstrução desses processos, podemos recorrer a Freire (2007), com a pergunta problematizadora:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar de passividade em face de explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da curiosidade necessária, a puro vai-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2007, p. 86, grifo do autor).

Nesse sentido, Gadotti, Freire e Guimarães (2006) e Freire (2007), para dar conta de focalizar na construção de conhecimento por meio do diálogo, investem em uma parceria entre o diálogo e a pesquisa participante, sobre a qual versamos em seção a posteriori, discorrendo sobre a pesquisa-ação consoante Thiollent (2011), uma vez que toda pesquisa-ação é pesquisa participante, conforme delinea Thiollent (2011).

Tais autores investem na pesquisa participante, uma vez que ela tem como princípio o trabalho colaborativo entre os envolvidos, no caso, professor e alunos. Tal trabalho colaborativo

---

<sup>32</sup> Consoante Corder (1967 apud MOTTA, 1998, p.24-25), o *input* corresponde aos dados que serão processados pela cognição humana.

<sup>33</sup> Segundo Corder (1967 apud MOTTA, 1998, p.24-25), o *output* diz respeito aos dados que o sujeito produz.

se efetiva através da realização de trocas entre o par docente e discente. Utilizamos o diálogo, a pergunta problematizadora na atuação em sala de aula com os alunos, participantes desta pesquisa, como método de ensino o qual articulamos à pesquisa-ação, métodos que se complementam em busca de um objetivo.

Entendemos que o dialogismo problematizador pode se efetivar em duas perspectivas: uma delas voltada à pergunta problematizadora socializada no grande grupo, ou seja, na turma; e outra direcionada à pergunta problematizadora em cada produção textual de cada estudante. Nesse sentido, tratamos, inicialmente sobre aquela e, posteriormente, sobre esta.

No grande grupo, as perguntas são oralizadas pelo professor e exercem função dual, tanto problematizar quanto mediar outras perguntas, respostas e ações, proporcionando espaço à voz dos discentes na aula, reflexão crítica sobre o tema e suporte para a defesa de opinião referente ao tema em questão na escrita de artigo de opinião. Todas as sequências didáticas que desenvolvemos contemplaram esse momento auspicioso, o qual consta na apresentação da situação inicial.

Ao avaliar o texto, o professor pode – consoante a perspectiva de Ruiz (2003), por meio de bilhetes anexados ao texto, registrados no verso ou em outra página, organizados por notas com referência numérica ou, de acordo com o viés de Napolini (2010), por meio de balões inseridos às margens do texto, próximos ao trecho que o docente quer abordar – realizar perguntas problematizadoras, explorando principalmente questões de sentido e de conteúdo.

Ao focar, nas perguntas, questões de sentido e conteúdo, o docente vai além dos aspectos ditos formais (ortografia, pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal, regência, dentre outros), os quais o discente tem maiores condições de aprender sozinho, uma vez que pode se apoiar em diversos suportes, tais como livros didáticos, gramáticas, dicionários, dentre outros, para resolver fragilidades dessa ordem. O mesmo não procede com questões atreladas ao sentido e ao conteúdo, pois prescindem da interação com o outro, do olhar problematizador do outro. Suportes que deem conta disso são restritos e, geralmente, estão presentes no meio virtual, em contextos interacionais, aos quais nem todo aluno terá acesso.

Ademais, empregamos a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tratada na seção seguinte, como aporte que balize o plano de aula e situe a realização de perguntas problematizadoras, de modo que elas não transgredissem o foco na construção de conhecimento do aluno, especialmente no que consta ao desenvolvimento da habilidade de escrita argumentativa.

### 3.2.2. A sequência didática

Iniciamos esta seção reiterando que a pesquisa-ação é a metodologia basilar da presente dissertação de mestrado. Enfatizamos que essa metodologia proporciona a realização de um trabalho colaborativo entre pesquisador e participantes do estudo, de modo que ambos possam atuar como pares na construção de conhecimentos acerca da escrita argumentativa.

A fim de otimizar tal metodologia, a ela aliamos o dialogismo problematizador freireano. Ademais, julgamos essencial ter um aporte metodológico que organize, oriente e dê sustentação às atividades desenvolvidas com os participantes em sala de aula, contemplando desde o momento de planejamento das atividades, passando pelo desenvolvimento até a etapa de reflexão. Isso se efetiva, na materialidade linguística, por meio das sequências didáticas, às quais nos detemos a partir de agora.

Os autores franceses Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pensando na otimização do ensino de língua materna, propuseram um modelo de sistematização de atividades articuladas, o qual denominaram sequência didática. Tal modelo demonstrou contribuir na aprendizagem dos estudantes, ocasionando a disseminação de tal proposta.

Visto que esta pesquisa foi desenvolvida em sala de aula, no período compreendido entre os meses de agosto a dezembro do ano de 2015<sup>34</sup>, conjecturamos relevante a adoção de um instrumento metodológico que viabilizasse eficazmente a realização das ações atreladas à sala de aula, em consonância com as postulações da pesquisa-ação.

Assim, encontramos na sequência didática<sup>35</sup> proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) o aporte metodológico ideal para contemplar a necessidade anteriormente revelada. Dessa maneira, o emprego das sequências didáticas contribuiu produtivamente na organização, planejamento a curto, médio e longo prazo das atividades desenvolvidas com os alunos, servindo-nos de fio condutor para a parte prática desta pesquisa.

A fim de compreender a função da sequência didática para esta pesquisa de mestrado, podemos metaforizá-la pela figura do iceberg. O conjunto de atividades sistematizadas com vistas a atender um determinado objetivo, que, no nosso caso, era a qualificação da habilidade de escrita argumentativa dos estudantes concluintes do Ensino Médio noturno por meio do

---

<sup>34</sup> Reiteramos o período de desenvolvimento desta pesquisa em sala de aula, a fim de destacar a duração temporal do contato com uma turma específica, o que reforça o compromisso do lugar social “professora” da autora deste estudo no que consta ao planejamento de atividades a curto, médio e longo prazo a fim de atingir não apenas os objetivos da presente dissertação de mestrado como também os presentes no plano de estudos, referentes à disciplina de Língua Portuguesa para o terceiro ano do Ensino Médio.

<sup>35</sup> Por vezes, utilizaremos a sigla SD para nos referirmos à sequência didática e SDs para sequências didáticas.

critério de informatividade consiste na parte visível do iceberg, e todo o aporte teórico-metodológico desta pesquisa configura a grande parte “submersa”. Dissemos isso, pois as sequências didáticas contêm as atividades desenvolvidas com os participantes desta pesquisa; logo, essa parte lhes é visível.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao pensarem a sequência didática, apresentam algumas exigências quanto ao ensino de língua materna, das quais a sequência didática deveria dar conta. Dentre elas, destacamos aquela que compreende “oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Essa exigência vai ao encontro de uma das preocupações de Manzoni (2007), ao defender a necessidade de provimento de textos base ao aluno para que ele possa se suprir de informações para garantir informatividade em seu texto.

Identificamo-nos com as preocupações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e de Manzoni (2007) e, a partir disso nos apropriamos das postulações daqueles autores no que consta à sequência didática. Contudo, antes de nos atermos ao tratamento dela, consideramos pertinente referendar o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dispõem ao proporem a sequência didática:

**é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.** Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82, grifo nosso).

Compactuamos com a afirmação dos autores, uma vez que acreditamos que o papel do ensino de língua materna consiste em proporcionar aos alunos um ambiente favorável à aprendizagem, no que diz respeito ao conhecimento textual, para que eles possam se expressar em diferentes situações comunicativas, que não se restringem ao âmbito escolar. Diferentemente disso, são bem mais amplas, pois os alunos são atores sociais, estão inseridos em contextos sociais e neles podem exercer os seus papéis como cidadãos críticos. Logo, a habilidade de interagir e se adaptar a diferentes situações comunicativas se torna uma necessidade aos atores sociais, demandando um conhecimento linguístico e textual para efetivá-las com êxito.

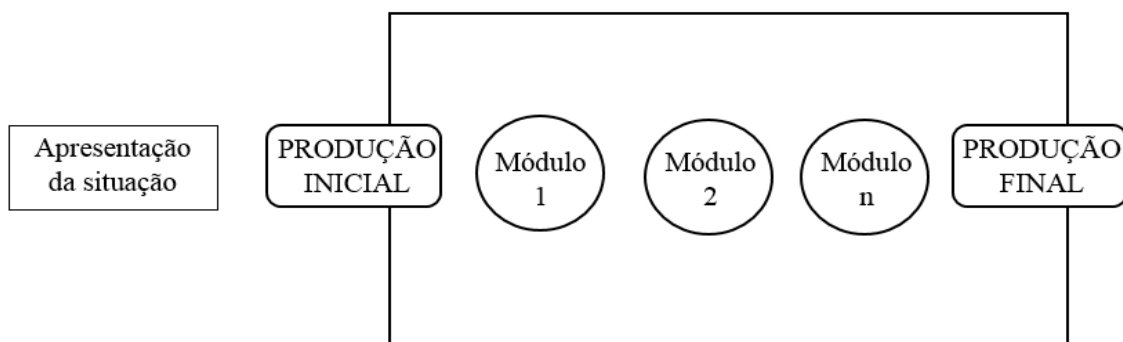
Retomando à questão da sequência didática propriamente dita, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de

maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, temos, na sequência didática, o trabalho com um ou mais gêneros textuais, o que permite que o aluno tenha contato com diferentes situações comunicativas, nas quais os atores sociais envolvidos se adaptam. Logo, o trabalho com os gêneros textuais proporciona ao estudante a identificação de características semelhantes em alguns gêneros e dissonantes em outros. Desse modo, a sistematização de uma sequência didática é orientada a partir do gênero textual que essa visa explorar.

Para dar conta disso, os autores apresentam a estrutura da sequência didática, ou seja, sua organização modular sistemática, que envolve, ordinariamente, a apresentação de uma situação, na qual o discente reconhece, desde que bem explorada pelo professor, a situação de comunicação e realiza uma produção textual inicial. Essa produção serve de base para o professor situar os conhecimentos enciclopédico, interacional, textual e de língua<sup>36</sup> no texto do aluno e identificar as fragilidades no que consta à escrita, no nosso caso, ou à oralidade do texto do discente, para, posteriormente, nos módulos, através de atividades diferenciadas tanto conteudisticamente quanto na forma de apresentação de operacionalização, incidir nas fragilidades nos alunos, que no momento, são suas reais necessidades de aprendizagem. Após o trabalho com os módulos, os autores propõem a produção textual final.

Os autores apresentam um esquema para melhor compreensão da estrutura da sequência didática, o qual apresentamos a seguir, na Figura 3:

Figura 6 – Estrutura da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



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

<sup>36</sup> Tais conhecimentos serão apresentados e discutidos na seção pertinente às categorias de análise, as quais estão atreladas às estratégias de produção textual que demandam da ativação dos referidos conhecimentos.

Considerando tal esquema (Figura 6), detemo-nos às etapas, destacando a importância de cada uma delas: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos, que estabelecem um entremeio entre a produção inicial e a final; e a produção final. A apresentação da situação “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final, [...] é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Essa etapa prevê que um problema de comunicação seja apresentado aos alunos, o qual deve dar conta de contemplar alguns aspectos, os quais constituem uma situação de comunicação, sejam eles: o gênero em que a produção se realiza, o qual demanda que os alunos pensem no destinatário de tal produção, na forma em que ela assume e quem são os envolvidos na produção.

De acordo com os autores supracitados, além de apresentar um problema de comunicação, a apresentação da situação dispõe os conteúdos a serem utilizados na produção dos textos. No caso desta pesquisa, os conteúdos dizem respeito ao gênero textual artigo de opinião, o qual demanda o trabalho com: tema, emprego de argumentação, emprego de informação a fim de que um ponto de vista possa ser defendido. Desse modo, a fase inicial da apresentação da situação tem em vista oferecer aos estudantes as informações<sup>37</sup> que lhe são necessárias para conhecer o projeto de comunicação almejado, um artigo de opinião, e as aprendizagens concernentes à linguagem, demandas por tal projeto.

Essa etapa é dinamizada por meio de exposição oral, pautada pelo dialogismo problematizador freireano, a fim de dar espaço à voz dos alunos em sala de aula, motivando-os para as etapas seguintes. Além de sondá-los sobre os possíveis conhecimentos enciclopédicos que têm a respeito de tal tema, otimizamos esse momento para angariar informações a respeito do(s) contexto(s) social(is) em que nossos participantes de pesquisa estão inseridos.

Em nossas sequências didáticas, conforme podemos verificar no Apêndice A, tentamos explorar a oportunidade que a apresentação da situação oferece para investir no dialogismo problematizador freireano, incitando a participação dos alunos na aula, de modo a envolvê-los no problema de comunicação apresentado. Acreditamos que, quanto mais envolvidos e inteirados do problema de comunicação, maior motivação terão os alunos, e, estando motivados, acreditamos que, cognitivamente, têm um maior favorecimento para ativar os conhecimentos enciclopédico, linguístico, interacional e textual para resolver tal problema de comunicação, concretizado por meio da produção textual. Defendemos que, em nosso ponto de

---

<sup>37</sup> Mediante disposições da Ciência da Informação apresentadas neste estudo, representadas por Capurro e Hjørland (2007) e Matheus (2005).



vista, e com base nas aulas, essa etapa tem uma relevância superior às demais, uma vez que interfere em todo o desenvolvimento da sequência didática, inclusive nas produções textuais.

A produção inicial, por sua vez, consiste na primeira elaboração ou tentativa de elaboração de um texto oral ou escrito, a qual permite tanto ao professor como ao aluno a percepção das dificuldades apresentadas por este. Nesse momento, o professor pode iniciar uma avaliação formativa<sup>38</sup>, conduzindo-a ao longo dos módulos, não contabilizada via nota, com vistas a auxiliar o aluno a minimizar as dificuldades apresentadas. Haja vista que seguimos o modelo de sequência didática, realizamos algumas adaptações em nossas SDs. Padronizamos a etapa da primeira produção como um momento de introdução ao tema a ser tratado ao longo da sequência didática.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial tem a função de regular a sequência didática, possibilita situar o gênero textual em que a produção textual se desenvolve, além de permitir que os alunos possam identificar as habilidades que já dominam e tomar consciência das dificuldades que ainda apresentam. Frisamos que esse momento corrobora o autogerenciamento do aluno e o gerenciamento do professor pesquisador em relação a ele, de modo a contribuir no planejamento e desenvolvimento de atividades que visem dar conta de atender as necessidades reais dos alunos de acordo com suas capacidades reais. Assim, em nossas sequências didáticas, um problema de comunicação foi apresentado aos alunos, a partir do que eles deveriam assumir um ponto de vista e defendê-lo por meio de um artigo de opinião a fim solucionar tal problema. Isso configura, destarte, a primeira escrita.

Os módulos podem conter diferentes atividades, de diferentes níveis de complexidade, ser enumerados e divididos pelo professor de acordo com as atividades a serem desenvolvidas. Os autores em questão dispõem que, em cada módulo, pode-se trabalhar uma habilidade

---

<sup>38</sup> De acordo com Mizukami (1986), o modo como a avaliação é conduzida é decorrente da abordagem de ensino que o profissional de ensino segue. Compactuando com o posicionamento da autora, ao desenvolver esta pesquisa em sala de aula, com base na pesquisa-ação, no dialogismo problematizador freireano e ainda no modelo de sequência didática, consideramos a avaliação formativa adequada à abordagem de ensino que seguimos neste estudo. Nesse sentido, tratamos a avaliação formativa nos termos propostos por Hadji (2011), que defende que tal avaliação, por estar centrada no núcleo na formação, tem como função contribuir na regulação das atividades de ensino, fornecendo informações que auxiliam na regulação, por parte do professor, do processo de ensino aprendizagem. Para o autor, a avaliação deve ser informativa, uma vez que informa os envolvidos no processo educativo, o professor e o aluno, sobre as intervenções realizadas pelo professor durante o processo de ensino aprendizagem, de modo que, a partir das informações obtidas através da avaliação sobre a aprendizagem dos alunos, o professor possa planejar ações, atuando na ZDP do aluno. Já este pode constatar em que conteúdo ou em que parte do conteúdo apresenta mais dificuldades, de modo que possa centrar-se na minimização delas. Assim, percebe-se que há uma continuidade na avaliação formativa, isto é, há uma preocupação maior com o processo, embora não se desconsidere o produto.

específica que vise a contribuir no momento da produção textual final. Em nossas sequências didáticas, seguimos tal postulação, alternando a natureza e a complexidade das atividades tanto em uma sequência didática quanto observando-as ao todo, trabalhando, sempre, a partir das capacidades reais dos alunos. No nosso caso, proporcionamos atividades que cooperassem com o desenvolvimento de estratégias de produção textual segundo proposta de Koch e Elias (2014).

Dessa forma, pensamos as atividades, de cunho interacionista, que incitassem a ativação dos conhecimentos enciclopédico, linguístico, interacional e textual, cooperassem com o planejamento, organização e seleção de ideias, atuassem no balanceamento de informações novas e dadas e contemplassem a revisão do texto ao longo de todo o processo de escrita.

Pontuamos que, dentre os módulos, em nossas SDs, está a atuação com o Diário de Produção Textual, no qual os alunos avaliavam suas produções textuais, identificavam a presença de informações e observavam o grau de informatividade de seus textos, e, a partir daí, refletiam acerca das melhorias que poderiam realizar em seu texto na etapa de reescrita ou em produções textuais futuras sobre outros temas.

Conforme a Figura 6 (página 99) melhor nos demonstra, após a realização das atividades ao longo dos módulos, tem-se a produção textual final. Asseveramos que, em nossas SDs, as atividades desenvolvidas nos módulos estavam voltadas para atuar nas maiores fragilidades de escrita argumentativa apresentadas pelos estudantes na produção inicial, para que, na produção final – que, em todas as nossas SDs consistiu na reescrita da produção inicial – os estudantes pudessem apresentar menos fragilidades, avançando suas competências na habilidade de escrita argumentativa.

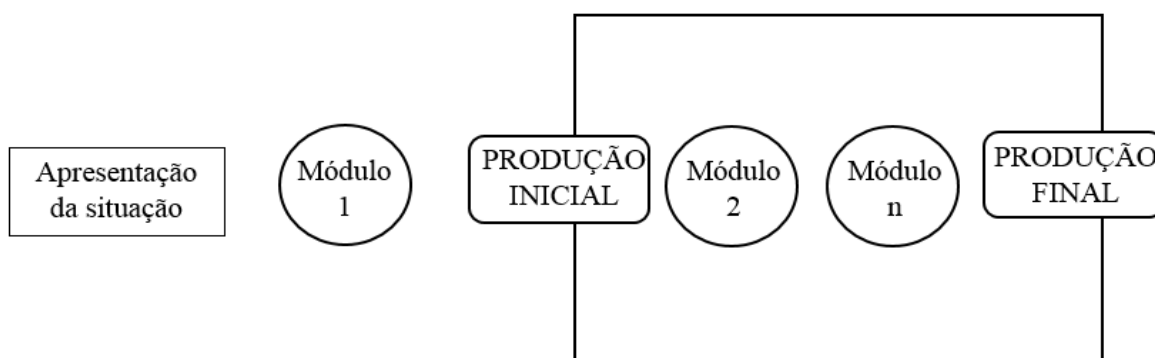
Investimos na reescrita, com base em Abaurre (2002), na produção final, pois articulamos o trabalho com o critério de informatividade a partir das categorias de análise oriundas de tal fator de textualidade no momento da escrita e da reescrita, de modo que o aluno pudesse avaliar sua produção textual nesses dois momentos, comparando-as e observando seus avanços. Isso se concretiza por meio do emprego do Diário de Produção Textual, organizado pela autora da presente dissertação de mestrado, sobre o qual versamos na próxima seção.

Após discorrermos sobre a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e sobre a adaptação e realocação das etapas realizada de acordo com o público com quem atuamos, julgamos pertinente, a partir do esquema da estrutura da sequência dos autores supracitados, apresentada anteriormente, demonstrar, também por meio de um esquema estrutural, a nossa realocação das etapas da sequência didática.

Diante disso, adaptamos as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em dois momentos. A primeira adaptação (Figura 7, página 105) abrange as SDs 1, 2 e 3, ao

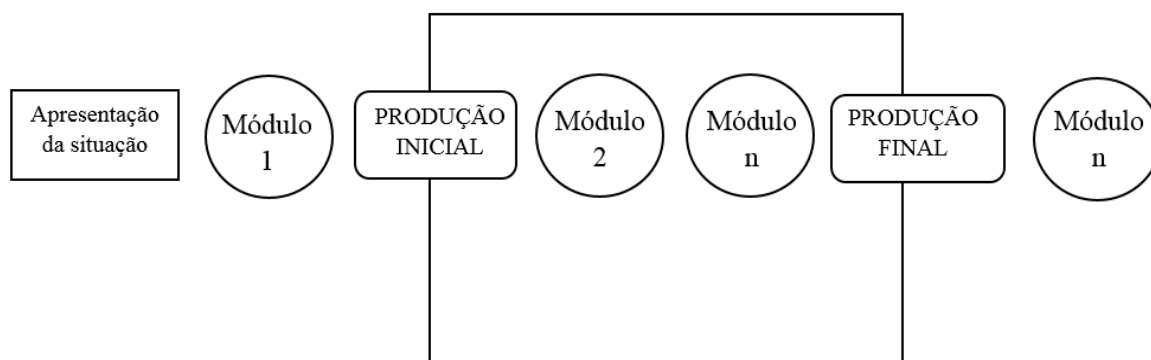
passo que a segunda adaptação (Figura 8), haja vista a inserção do trabalho com o Diário de Produção Textual, envolve as SDs 4, 5 e 6. A seguir, dispomos nossas adaptações:

Figura 7 – Realocação das etapas do modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para as SDs 1, 2 e 3



Fonte: adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) pela autora da presente dissertação de mestrado.

Figura 8 – Realocação das etapas do modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para as SDS 4, 5 e 6



Fonte: adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) pela autora da presente dissertação de mestrado.

A distinção entre as Figuras 7 e 8 reside no acréscimo de um módulo nas SDs 4, 5 e 6 depois da produção final. Isso se deve ao emprego do Diário de Produção Textual, pois, após a reescrita do texto e antes de entregá-lo à pesquisadora-professora, os participantes desta pesquisa avaliavam sua produção, a partir das categorias de análise presentes no DPT. Esse procedimento exige que o aluno, posteriormente à reescrita, retorne mais uma vez ao seu texto,

observando, com um olhar crítico, qual grau de informatividade acredita que ele atingiu e se avanços foram ou não alcançados da fase de escrita para a reescrita e da produção textual de um tema a outro.

Assim, na subseção seguinte, detemo-nos ao tratamento da disposição das nossas SDs nas oficinas, à função que elas têm para esta pesquisa, ao enquadramento de trabalho e sua composição padronizada ao longo das etapas atendendo a demandas peculiares.

### *3.2.2.1 A nossa sequência didática*

O emprego das sequências didáticas promove o enquadramento de trabalho do professor pesquisador tanto no que diz respeito à ação docente como à atuação de pesquisa, uma vez que exige a articulação teórico-metodológica e o rigor científico de um estudo de tal porte. Assim, centramo-nos no tratamento mais específico acerca das nossas SDs. Destacamos que a função das SDs, nesta dissertação de mestrado, consiste em tornar didatizável o ensino do texto em sala de aula de modo sistematizado.

A fim de melhor compreender tanto a composição e funcionamento das nossas SDs, como a percepção da vigência de uma sistematização de atividades internas a uma sequência didática e a articulação entre elas, o que denota um trabalho processual pautado na pesquisa-ação, dispomos, no Quadro, 3 as SDs. Pretendemos, nele, demonstrar como as atividades podem ser distribuídas na estrutura da sequência didática ao longo de etapas, além de sinalizar como aspectos teóricos e metodológicos podem ser percebidos nas SDs.

Para fins de compreensão do Quadro 3 (página 106), salientamos, previamente a sua apresentação, que o emprego de cores tem a função de sinalizar a predominância das estratégias de produção textual (em azul), a predominância do emprego das categorias de análise (em amarelo), a simultaneidade do emprego das estratégias de produção textual e das categorias de análise (em verde) e a ausência do emprego de ambas (em cinza). Ademais, ressaltamos que tal quadro está em consonância com as figuras 4 e 5, o que pode ser observado por meio da distribuição dos módulos na sistematização das SDs. Eis o suporte explicativo do Quadro 3:

- **Itálico:** sinaliza o clímax do emprego do dialogismo problematizador.
- **Negrito:** Proeminência do autogerenciamento.
- **Cores:**
  - Azul: sinaliza a ênfase nas estratégias de produção textual;
  - Verde: sinaliza a concomitância das estratégias de produção textual e das categorias de análise;

-Amarelo: sinaliza a ênfase nas categorias de análise.

- Cinza: sinaliza que não explora nem as estratégias de produção textual nem as categorias de análise, haja vista que em tal SD não desenvolvemos a atividade de produção textual.

- Sinalização do emprego das estratégias de produção textual (PT) na SD ao longo das etapas:

A – ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores);

B – seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;

C – “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;

D – revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34 – grifo das autoras).

Quadro 3 – Organização procedimental das SDs de acordo com o aporte teórico-metodológico

(continua)

SDs	Gênero textual	Tema	Etapa	Estratégias de PT	Estrutura da SD	Ação desenvolvida
SD 1	-	Doação de órgãos	1ª	A	Apresentação da situação	<i>Provocação de discussão sobre era digital e exibição de vídeo base – tema da SD 1.</i>
			2ª	A	Módulo 1	<i>Discussão sobre o tema a partir do vídeo base.</i>
			3ª	A, B e C	Produção inicial	Escrita (texto diagnóstico).
		4ª	D	Módulo 2	Reflexão sobre o emprego de informações na produção textual.	
SD 2	Carta de solicitação	Informação	1ª	A	Apresentação da situação	Provocação por meio de apresentação de uma situação problema.
			2ª	A	Módulo 1	<i>Leitura e discussão de textos base.</i>
			3ª	A, B e C	Produção inicial	Escrita.
				A, B, C e D	Módulo 2	<i>Leitura e discussão em sala de aula sobre as produções textuais.</i>
				A, B, C e D	Produção final	Reescrita.
SD 3	Artigo de opinião	Artigo de opinião	1ª	A	Apresentação da situação	<i>Leitura e discussão sobre gêneros textuais a partir de um mix de textos.</i>
			2ª	A e C	Módulo 1	<i>Veiculação de vídeo base, leitura de textos base e discussão sobre a constância de informações nos textos base.</i>
			2.1ª	A	Módulo 2	<i>Discussão sobre o gênero artigo de opinião.</i>
			3ª	A	Módulo 3	Apresentação de roteiro sobre o gênero textual artigo de opinião.

SD 4	Artigo de opinião	Redução da maioridade penal	1ª	A	Apresentação da situação	<i>Leitura de textos bases e discussão sobre a defesa de ponto de vista e sobre o gênero textual de tais textos.</i>	
			2ª	A, B e C	Produção inicial	Escrita.	
				3ª		Módulo 1	Apresentação do Diário de Produção Textual.
				4ª		Módulo 2	<b>Jogo com o Diário de Produção Textual.</b>
				5ª	A, B, C e D	Produção final	<b>Reescrita.</b>
				6ª		Módulo 3	<b>Jogo com o Diário de Produção Textual.</b>
SD 5	Artigo de opinião	Fenômenos da natureza X ação do homem	1ª	A	Apresentação da situação	<i>Discussão sobre o tema da SD 5.</i>	
			1.1ª	A e B	Módulo 1	Leitura de texto base.	
			2ª	A, B e C	Produção inicial	Escrita.	
				3ª	C	Módulo 2	Estudo sobre a informatividade.
				4ª		Módulo 3	<b>Jogo com o Diário de Produção Textual.</b>
				5ª	A, B, C e D.	Produção final	<b>Reescrita.</b>
			6ª		Módulo 4	<b>Jogo com o Diário de Produção Textual.</b>	
SD 6	Artigo de opinião	Escolha Profissional	1ª	A	Apresentação da situação	<i>Discussão sobre a vida profissional dos participantes da pesquisa.</i>	
			1.1ª	A	Módulo 1	<i>Leitura e discussão sobre texto base.</i>	
				2ª	A, B e C.	Produção inicial	Escrita.
				3ª		Módulo 3	<b>Jogo com o Diário de Produção Textual.</b>
				4ª	A, B, C e D.	Produção final	<b>Reescrita.</b>
			5ª		Módulo 4	<b>Jogo com o Diário de Produção Textual.</b>	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

O Quadro 3 sintetiza e reúne informações pertinentes às sequências didáticas produzidas neste estudo, as quais podem ser comprovadas por meio de uma observação mais atenta às nossas SDs (Apêndice A). Desse modo, o plano visual proporcionado pelo Quadro 3, evidencia a padronização das SDs no que consta à organização estrutural.

Esclarecemos que o termo “texto base” presente, geralmente, na apresentação da situação ou no módulo 1, está atrelado à proposta de Manzoni (2007), a qual seguimos no presente estudo. Segundo a autora, o texto base consiste na “oferta” ao aluno de um texto para que ele possa ler e encontrar informações para utilizar em sua produção textual.

Conforme já anunciamos na seção anterior, adaptamos o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores dispõem sobre a possibilidade de inserção de módulos adicionais entre as produções inicial e final. Ao realizarmos nossa adaptação, reconfiguramos o modelo de sequência didática dos teóricos em pauta em dois momentos. Um deles é evidenciado nas Figuras 7 e 8, com a inserção de módulo entre a apresentação da situação e a produção inicial. Isso se deve, pois investimos na provocação dos estudantes, realizada, principalmente, por meio do dialogismo problematizador freireano, fazendo perguntas problematizadoras ao aluno, tornando confortável a exposição de sua voz na aula, valorizando-o como um sujeito ativo. Ademais, através desse módulo, articulado ao dialogismo problematizador freireano, exploramos a estratégia de produção textual que diz respeito à ativação de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, interacionais e textuais.

A outra adaptação consiste na inserção de um módulo após a produção final, evidenciado na figura 06. Isso ocorre em algumas das nossas SDs (4, 5 e 6), nas quais o Diário de Produção Textual é empregado pelos participantes desta pesquisa para autogerenciar seu processo de avanço da habilidade de escrita argumentativa. A inserção de um módulo após a produção final, concretizado por meio do Jogo de Produção Textual, presente no DPT, amplia a possibilidade de reflexão do estudante acerca de seu texto, pois ele retorna mais uma vez a sua produção, compara se houve avanços em relação à primeira escrita e emite uma avaliação sobre a (não) constatação de avanço. Isso configura o autogerenciamento do discente sobre o seu processo de aprendizagem no que diz respeito à produção textual.

Dessa maneira, ampliamos o direcionamento dedicado ao estudo do texto, uma vez que, além de compactuar com os muitos estudiosos, dentre eles Abaurre (2002), e professores que investem na reescrita como meio de qualificar a escrita, investimos mais no processo de reescrita. Isso se efetiva pela necessidade do discente retornar à segunda versão de seu texto para avaliá-lo. Ao registrar a avaliação no Quadro Autoavaliativo, presente no Diário de



Produção Textual (Apêndice B), os participantes desta pesquisa comparam o parecer avaliativo da reescrita com a avaliação da escrita.

De modo geral, o Quadro 3 comprova a função do emprego do modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois as SDs abrangem as atividades desenvolvidas com os participantes desta pesquisa, sistematizam-nas a fim de viabilizar a concretização de avanços na habilidade de escrita argumentativa dos alunos. Ademais, o Quadro 3 demonstra de que maneira as SDs viabilizam, por meio de sua sistematização e estrutura, a vigência do emprego das estratégias de produção textual, do dialogismo problematizador e do autogerenciamento nas ações desenvolvidas em sala de aula.

### 3.3. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta seção, situamos o processo de composição e elaboração das categorias de análise desta pesquisa. Conforme indiciado na seção pertinente ao tratamento das sequências didáticas, articulamos as categorias de análise que permitem a avaliação da informatividade dos textos dos participantes desta pesquisa às estratégias de produção textual. Assim, tratamos em uma subseção específica sobre as estratégias de produção textual e em outra sobre as categorias de análise.

Tal articulação se deve à compreensão do texto enquanto processo, conforme dispõe a LT, e ao “modo pelo qual a escrita é concebida como uma atividade cuja realização demanda a ativação de conhecimentos e o uso de várias estratégias no curso da produção do texto” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 32)<sup>39</sup>. Em vista da nossa preocupação com o processo de constituição do texto, compactuamos com tais asserções, o que nos leva a entender como necessidade abranger e trabalhar, em sala de aula, com os participantes desta pesquisa, todo o processo constitutivo do texto.

Para dar conta disso, aliamos as estratégias de produção textual às categorias de análise, de modo que cada uma, ora respalda diferentes etapas do processo, ora atua simultaneamente<sup>40</sup>. As estratégias de produção textual têm a função de respaldar, principalmente, as etapas iniciais do processo de produção textual, o qual inicia no plano mental. Desse modo, temos que considerar quais aspectos, como eles estão envolvidos em tal plano e como interferem na concretização do plano linguístico no texto.

---

<sup>39</sup> As autoras apresentam tal afirmação a partir da investigação teórica acerca da escrita de Torrance e Galbrait (1999).

<sup>40</sup> Isso está evidenciado no Quadro 3, sobre as nossas SDs.

Nesse sentido, retomamos o sociointeracionismo, o qual postula que a aprendizagem ocorre por meio da interação do indivíduo com o meio social e se concretiza no momento em que o indivíduo internaliza conhecimentos. A interação em sala de aula envolve as figuras do professor e dos alunos, de modo que o docente, pautado na ZDP do discente, é o responsável por mediar conhecimentos e alunos.

Objetivando melhor organizar o processo de compreensão desta seção, optamos por tratar em subseções distintas as estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2014) e as categorias de análise desta dissertação de mestrado, embora articuladas. A julgar que investimos no trabalho com as estratégias de produção textual, principalmente no processo inicial de escrita, apresentamo-las na subseção seguinte, de modo que as categorias de análise constam posteriormente.

### **3.3.1. As estratégias de produção textual**

O professor interfere na constituição do texto através da atuação na ZDP do estudante, o que é realizado por meio do emprego de uma das estratégias de produção textual, a qual diz respeito à “ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34). Neste estudo, o professor pesquisador utiliza tal estratégia, em sala de aula, no momento da apresentação de uma situação comunicativa aos alunos<sup>41</sup>, a qual envolvia um problema de comunicação, o qual os discentes demandavam solucionar, por meio da produção de um texto, em um gênero textual adequado à situação comunicativa.

A interferência do professor é configurada tanto pelo delineamento que confere à situação comunicativa como pelo modo como a apresenta aos discentes. No nosso ponto de vista, o modo envolve tanto a natureza das ações desenvolvidas, concretizadas por meio de atividades de leitura de textos (no caso, textos base), exibição de vídeos, discussões, como a metodologia de condução da aula empregada pelo docente, no caso desta pesquisa, o dialogismo problematizador freireano.

Assim, através do gerenciamento de atividades de tal natureza, buscamos atuar na ativação dos quatro tipos de conhecimentos apresentados por Koch e Elias (2014): linguístico, enciclopédico, textual e interacional e em suas respectivas ramificações, conforme discutimos na seção dedicada ao tratamento da LT. De acordo com as referidas autoras, a ativação de tais conhecimentos ocorre ou pode ocorrer simultaneamente no plano mental de cada indivíduo.

---

<sup>41</sup> Presente em cada uma das nossas SDs.

Portanto, através das atividades desenvolvidas e do modo de condução da realização delas, atuamos na interferência de todos esses conhecimentos.

A estratégia de “seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34), nesta pesquisa, é mobilizada pelo professor pesquisador, principalmente na leitura e discussão de textos base, pois nesse momento o aluno tem um respaldo de ordem temática, conceitual e conteudística para apoiar e orientar a estratégia de seleção, organização e desenvolvimento de ideias. Desse modo, tal estratégia atua tanto no plano mental do aluno quanto na materialidade linguística do texto que ele produz.

O “balanceamento entre informações explícitas e implícitas; entre informações ‘novas’ e ‘dadas’, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34) é central nesta pesquisa, pois visamos trabalhar no avanço da habilidade de escrita dos terceiranistas em questão com o critério de informatividade, o qual é mensurado e classificado pelo emprego de informações pelo produtor do texto.

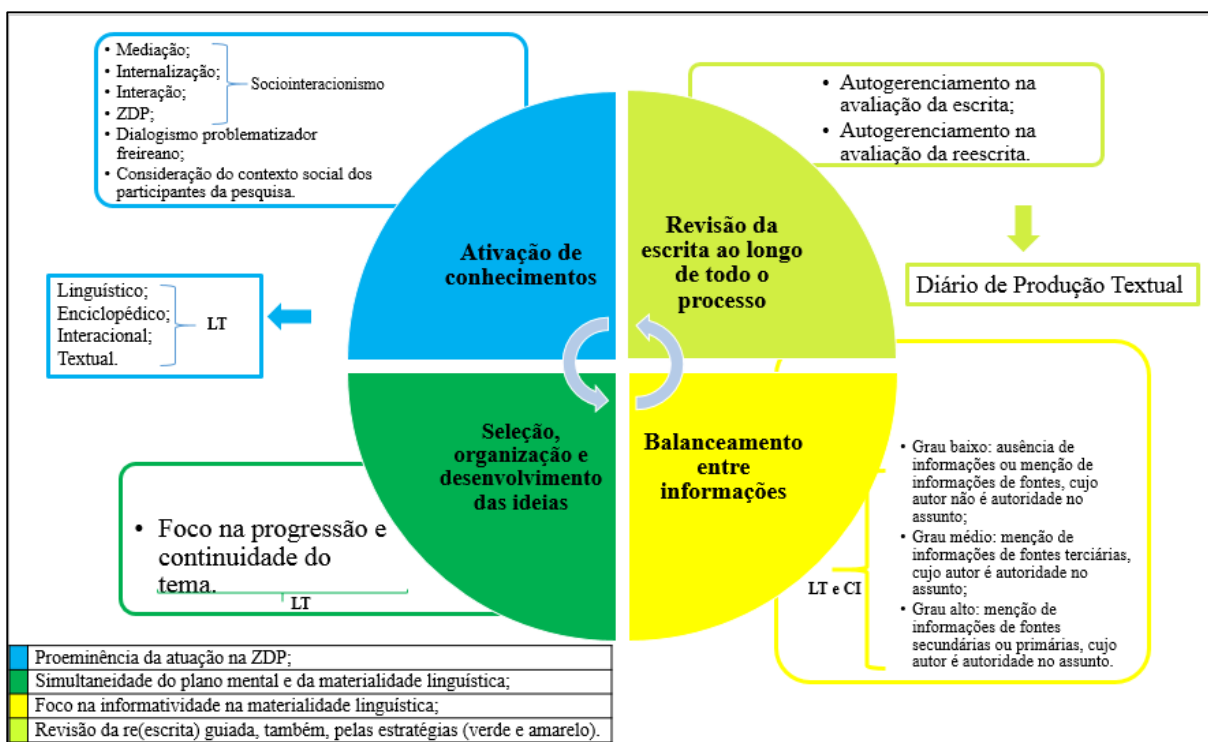
Destarte, o emprego dessa estratégia abrange as categorias de análise desta pesquisa, de modo que elas focalizam o emprego das informações na produção textual dos alunos pautado pela fonte das informações, uma vez que defendemos o posicionamento de que os alunos concluintes do Ensino Médio noturno são atores sociais e a sua constituição como cidadãos críticos se faz pela apropriação e gerenciamento de informações em suas argumentações, não apenas no meio escolar, mas também fora dele. Enquanto pesquisadora-professora, atuamos na abrangência de nosso lugar social “professor”, investindo no trabalho com o emprego de informações por parte dos discentes em suas produções textuais objetivando de promover avanços na escrita argumentativa dos participantes.

Considerando que tratamos posteriormente sobre cada uma das categorias de análise, versamos sobre a estratégia de “revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34). Tal estratégia é empregada, especialmente, nos momentos em que os alunos findam uma produção textual. Isso se concretiza por meio do Jogo de Produção Textual presente no Diário de Produção Textual (Apêndice B), no qual os discentes são convidados a reler e revisar sua escrita, em um momento, e reescrita em outro para avaliar, mediante as categorias de análise, o emprego de informações em seu texto, autogerenciando, dessa maneira, sua aprendizagem sobre o processo de produção textual.

Reiteramos que é imprescindível a todo esse processo de estudo do texto considerar o contexto em que os participantes desta pesquisa estão inseridos. Assim, pontuamos que as

contribuições da CI, atreladas às de Hanks (2008) no que consta ao contexto, disseminadas no desenvolvimento de campo desta investigação por meio da pesquisa-ação alicerçam a condução e o ponto de vista assumido para o desenvolvimento das categorias de análise deste estudo, bem como a articulação delas às estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2014), a fim de conferir unidade ao processo de estudo do texto. Defendemos ainda que o trabalho com as estratégias de produção textual é de natureza colaborativa, compactuando com os preceitos basilares da pesquisa-ação, uma vez que proporciona o trabalho entre os pares: professor pesquisador e aluno participante da pesquisa. A fim de melhor compreender o que apresentamos até o momento nesta seção, apresentamos a figura subsequente:

Figura 9 – O funcionamento do processo de produção textual desta pesquisa



Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

\*No que consta ao quadrante explicativo do balanceamento entre informações, asseveramos que ele apresenta a categorização geral, assim, para melhor compreensão e delineamento de cada grau, a passagem de um a outro grau, indicamos a observação do Quadro 4 – Categorias de análise, presente na página 116.

O círculo representa uma produção textual, as flechas sinalizam sua natureza processual, os quartetos representam as estratégias, as cores<sup>42</sup> empregadas nos quadrantes representam em qual plano cada estratégia de produção textual atua de modo mais proeminente. Os retângulos situados nas laterais dos quartetos sinalizam o funcionamento das teorias, realçando conceitos principais. Findadas as especificações pertinentes às estratégias de produção textual, passamos ao tratamento das categorias de análise.

### **3.3.2. As categorias de análise**

Reiteramos que as categorias de análise deste estudo têm como base os graus de informatividade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e ampliados por Val (1994). Poderíamos ter seguido as disposições de Val (1994), uma vez que tal estudiosa amplia a proposição dos fundadores, no entanto, não o fizemos, pois tentamos otimizar a pesquisa-ação neste estudo, fortalecendo o trabalho colaborativo, realizado entre pesquisadora-professora e participante de pesquisa (terceiranistas). Nosso intento consistiu em conhecermos o público com o qual estávamos atuando e utilizar um meio de estudo do texto que os envolvesse.

Desse modo, a CI nos deu a base para nos inteirarmos sobre o contexto social em que os participantes da pesquisa estavam inseridos e a partir daí termos uma percepção mais atenta das necessidades dos terceiranistas em questão no que consta aos conhecimentos textuais. Ao longo das aulas, conduzidas pelo dialogismo problematizador freireano, além do questionário investigativo e do texto diagnóstico desenvolvido pelos alunos, foi possível depreender as fragilidades textuais dos participantes desta pesquisa, os quais, conscientes que as apresentavam, sentiam-se desmotivados, desvalorizando seu potencial de aprendizagem no que diz respeito à produção textual.

Logo, nossa ação mobilizadora consistia em tentar alterar a percepção dos alunos em relação a sua capacidade de aprendizagem quanto à produção textual, pois, se não o fizéssemos, o trabalho com o estudo do texto poderia se tornar cansativo e desinteressante aos estudantes, prejudicando, dessa forma, o processo de aprendizagem dos alunos no que consta aos conhecimentos pertinentes à língua materna e o próprio desenvolvimento desta pesquisa.

---

<sup>42</sup> Atentamos para o cuidado com a seleção das cores: seguimos o princípio das cores primárias, secundárias e terciárias. Assim azul e amarelo são cores primárias, o verde é uma cor secundária decorrente da mistura do verde e amarelo, logo, no quadro a cor verde sinaliza a simultaneidade das estratégias dispostas nos quartetos azul e amarelo. Por sua vez, a cor amarelo-esverdeado é terciária, originária da mistura de amarelo e verde. Assim o quarteto cuja cor é amarelo-esverdeado sinaliza a interferência de outras estratégias na estratégia de produção textual apresentada no quarteto amarelo-esverdeado.

Assim, investimos em articular o ensino do texto à realidade dos alunos. Visto que todos estão inseridos no mercado de trabalho e que isso exige que eles demonstrem habilidades específicas, consideramos que com o emprego de informações poderia se estender além da sala aula. Isso aconteceria em um momento posterior, quando os estudantes internalizassem o processo de produção textual argumentativa pautada pelo critério de informatividade, de modo que possam utilizar esse processo nas interações sociais que demandam situações comunicativas de caráter argumentativo.

Isso nos levou a pensar em um ponto que estabelecesse o elo entre o extraescolar e o escolar no que consta ao ensino de texto a partir do critério de informatividade. A partir daí, julgamos pertinente adaptar as proposições de Beaugrande e Dressler (1981) e de Val (1994). Por meio do dialogismo problematizador, o qual contribuiu na participação mais efetiva dos estudantes em sala de aula, foi possível perceber que os alunos até trabalhavam com informações, entretanto, não tinham cuidado em indicar a fonte delas. Destarte, investimos no trabalho com as fontes de informação para que os estudantes se tornem mais críticos e avaliativos em relação às informações que empregam, bem como aquelas utilizadas pelas pessoas com as quais convivem.

Nesse sentido, consideramos os graus de informatividade: baixo, médio e alto, não exatamente nos termos propostos por Beaugrande e Dressler (1981). Para os autores, uma informação é definida como nova ou dada de acordo com o receptor, no caso o leitor. Val (1994) acrescenta que uma informação pode ser implícita (não revelada na materialidade linguística) ou explícita (revelada na materialidade linguística) ao leitor. Ademais, a autora acrescenta que é pertinente considerar a suficiência de dados.

Neste estudo, consideramos as proposições de Beaugrande e Dressler (1981) e Val (1994), todavia, não as enfatizamos uma vez que o intento é auxiliar o aluno a empregar informações em seu texto. Não desconsideramos que, se seguissemos os termos dispostos por tais autores, conseguiríamos gerenciar o processo de aprendizagem do emprego de informações por parte dos terceiranistas em questão. Todavia, os atributos “nova” e “dada”, “implícita” e “explícita”, mesmo que realizássemos uma recontextualização, não deixariam de ser um tanto abstratos aos alunos. Portanto, optamos por não os centrarmos neste estudo.

Os estudantes com os quais desenvolvemos esta pesquisa têm dificuldade em demarcar quem é seu possível leitor, por isso realizamos o trabalho com pares a fim de atuar na demarcação do possível leitor do texto. Contudo, em um primeiro plano, consideramos mais relevante que o discente empregue informações baseadas em fontes preferencialmente

primárias, secundárias ou terciárias em seus textos para que elas deem sustentação aos argumentos apresentados, conferindo avanço na sua escrita argumentativa.

Isso nos levou a adaptar as proposições de Beaugrande e Dressler (1981) e de Val (1994) no que consta aos graus de informatividade às postulações de Cunha (2001) no que consta às fontes de informação. Assim, reiteramos, de acordo com Cunha (2001), que as fontes primárias contêm informações novas, ao passo que as fontes secundárias contêm informações provenientes de fontes primárias, apresentando-as de modo mais organizado ao leitor. Já as fontes terciárias auxiliam o leitor na pesquisa com as fontes primárias e secundárias e, de modo geral, não apresentam novos conhecimentos. Considerando tais fontes, para fins de organização e compreensão, apresentamos, na sequência, o quadro com as categorias de análise, para, posteriormente, comentá-las.

Quadro 4 – Categorias de análise

Grau de informatividade	Categorias
Grau baixo	1.1. Não apresentei informação para esse argumento.
	1.2. Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.
	1.3. Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.
	1.4. Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.
	1.5. Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.
	1.6. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.
	1.7. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.
	1.8. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.
Grau médio	2.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.
Grau alto	3.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.
	3.2. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.

Fonte: elaborado pela autora da presente dissertação de mestrado.

O Quadro 4 demonstra como articulamos a mensuração dos graus de informatividade de acordo com as fontes de informação e autoria. Assim, trabalhamos por agrupamentos a fim de não delimitar ou restringi-los excessivamente. Ao realizarmos os agrupamentos, adotamos um critério para dinamizá-lo, o qual consiste na proposição de categorias para cada um dos graus de informatividade, as quais foram organizadas de maneira ordenada. Isso se deve à preocupação e atenção à natureza processual da aprendizagem. Assim, essas categorias têm a função de auxiliar o aluno a identificar com maior objetividade em qual grau de informatividade seu texto está e, a partir disso, planejar o avanço do grau. Esse processo é auxiliado por meio do Jogo de Produção Textual, presente no Diário de Produção Textual (Apêndice B).

No que consta ao grau baixo de informatividade, elaboramos oito categorias, partindo da ausência de informações, grau 1.1, avançando para a constância de informação, todavia não relacionada ao argumento por meio da materialidade linguística, grau 1.2, observada, principalmente, pela não similitude lexical dos termos empregados no tratamento do argumento e no tratamento da informação. No grau 1.3, embora conste informação no texto, ela não está situada no mesmo contexto do argumento ao qual deu suporte.

No grau 1.4, avançamos para a referência da informação conforme uma base, definida, nesse grau, por uma experiência pessoal, ou seja, algo que o participante da pesquisa vivenciou. No grau 1.5, estende-se do plano de experiência pessoal para o plano social, com base em fatos que o participante observa em seu dia a dia. Por meio desses cinco primeiros graus, intentamos proporcionar uma espécie de adaptação com o funcionamento das informações, de modo que os terceiranistas pudessem atrelar tais categorias com o seu cotidiano, percebendo que, estão, constantemente, utilizando informações.

No grau 1.6, tratamos a questão das fontes de informação, partindo pela mais distante, a terciária, em que o autor da informação não é autoridade no assunto. A fonte terciária é aquela em que a informação já passou por duas interpretações anteriores, ou seja, o autor, buscou-a em outro autor, que, por sua vez, buscou no autor produtor da informação. A fonte secundária é aquela em que a informação passou por uma interpretação anterior, que é a do autor que buscou a informação no autor fonte. Já a fonte primária é considerada aquela em que o autor fonte, produtor da informação, é mencionado.

Passamos a dar conta de dois aspectos que envolvem a questão da fonte: a ordem de veiculação e a questão autoral. Ao referenciar o autor ou autores de uma informação, o escritor está qualificando a origem dela, uma vez que isso constitui um meio de defesa de tese,



argumento, no nosso caso. Atentamos para o fato de que essa qualificação é classificada mediante o prestígio da pessoa, ou seja, de sua propriedade ou não para tratar sobre determinado assunto.

Inserimos a questão da autoridade com o intento de mobilizar, nos alunos, o anseio em observar quem (pessoa) é autora, se é alguém da área do assunto abordado na informação ou no argumento apresentado. Por exemplo, ao referenciar uma informação cujo assunto é a redução da maioridade penal e referenciar o autor dessa informação, o qual é um profissional que não atua com tal tema, um dentista não configura uma autoridade, pois esse profissional não tem prestígio no que tange ao assunto redução da maioridade penal e denota que o escritor não confirmou nem consolidou a origem dessa informação, passos necessários ao argumento de autoridade.

No grau 1.7 temos uma informação veiculada por uma fonte secundária, entretanto, que não é autoridade no assunto. No grau 1.8, temos a fonte primária. Esses três graus finais (1.6, 1.7 e 1.8) são cruzados com as fontes e pautados pela não autoridade no assunto, como exemplificamos no parágrafo anterior. Assim, esses oito graus constituem, nesta pesquisa, o grau baixo de informatividade.

No que consta ao grau médio de informatividade, grau 2.1, optamos em ter apenas uma categoria, guiada pela consideração de uma fonte terciária, cujo autor é autoridade no assunto abordado na informação. Já o grau alto de informatividade é pautado pela questão da autoridade no assunto, em que no grau 3.1 a fonte é secundária e no 3.2 é primária. Essas duas últimas são consideradas como de alto grau, pois é difícil chegarmos à fonte original, no caso primária.

Entendemos que a referência à autoria da informação, a qual tem prestígio, pode ser considerada um aspecto que classifique a informação pertencente ao alto grau, uma vez que no início da pesquisa esse era um aspecto totalmente indiferente aos estudantes. Portanto, para esse público a questão da autoria assume um *locus* privilegiado.

Para complementar as discussões acerca do uso das categorias de análise, fornecemos um material didático concreto de apoio aos discentes, no qual, para fins de visualização em uma página, abreviamos “Grau de Informatividade” para “GI”:

Quadro 5 – Categorias com exemplos

GI	Categorias
Grau baixo	<b>1.7. Não apresentei informação para esse argumento.</b>
	<i>Não consta nenhuma informação.</i>
	<b>1.8. Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.</b>
	<i>As palavras utilizadas para apresentar o argumento não remetem às palavras empregadas para apresentar a informação.</i>
	<b>1.9. Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.</b>
	<i>Utilizamos um exemplo: Segundo fontes do IBGE, a população brasileira continuará crescendo até 2050, desse modo os procedimentos legais para adoção de crianças devem ser os mesmos para casais heterossexuais e homossexuais, sem discriminações decorrentes da opção sexual do casal. Nesse exemplo, não há uma relação entre o contexto da informação (primeiro excerto sublinhado) e do argumento (segundo excerto sublinhado).<sup>43</sup></i>
	<b>1.10. Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.</b>
	<i>Você vivenciou, por exemplo, um assalto realizado por um menor de idade.</i>
	<b>1.11. Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.</b>
	<i>Você presenciou, por exemplo, vândalos depredando patrimônio público.</i>
	<b>1.6. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.</b>
<i>Você apresentou uma informação sobre o tema “exercícios físicos na velhice” veiculada – em um blog – por um engenheiro civil que utilizou como fonte uma reportagem veiculada em um noticiário, que, por sua vez, tinha como fonte um artigo científico produzido por um fisioterapeuta especializado no assunto.</i>	
<b>1.7. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.</b>	
<i>Você apresentou uma informação sobre o tema “exercícios físicos na velhice”, veiculada em uma reportagem por um jornalista que, por sua vez, utilizou como fonte um artigo científico produzido por um fisioterapeuta especializado no assunto.</i>	
<b>1.9. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.</b>	
<i>Você apresentou uma informação sobre o tema “exercícios físicos na velhice” retirada de uma revista científica, cujo autor da informação é um advogado trabalhista.</i>	
Grau médio	<b>2.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.</b>
	<i>Você apresentou uma informação sobre o tema “exercícios físicos na velhice” veiculada em um panfleto, cujo autor é um fisioterapeuta especializado no assunto, no entanto ele retirou a informação de um blog, que trata sobre exercícios físicos, e o redator da informação veiculada no blog a buscou em um artigo científico publicado em uma revista científica.</i>
Grau alto	<b>3.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.</b>
	<i>Você apresentou uma informação sobre o tema “exercícios físicos na velhice” veiculada em um blog por um fisioterapeuta especializado no assunto, o qual buscou a informação em um artigo científico publicado em uma revista científica.</i>
	<b>3.2. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.</b>
	<i>Você apresentou uma informação sobre o tema “exercícios físicos na velhice” veiculada em uma revista científica, por meio de um artigo cujo autor é um fisioterapeuta especialista no assunto.</i>

<sup>43</sup> Os excertos sublinhados se referem, respectivamente à informação e ao argumento.

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

Por meio desse quadro, tencionamos tornar mais clara a distinção das categorias aos discentes, em especial aquelas fronteiriças. Como podemos observar, temos avanços internamente a cada um dos graus, diferenciando-nos das propostas de Beaugrande e Dressler (1981) e Val (1994). Isso se deve a nossa preocupação não apenas em identificar o grau de informatividade dos textos, mas também de ensinar o discente a trabalhar com informações, a fim de conferir informatividade as suas produções textuais, configurando, dessa forma, o caráter processual da aprendizagem, o qual se torna mais evidente no momento em que tratamos do Diário de Produção Textual.

Convém esclarecer que a voz empregada no Quadro 2 se deve à proposta de autogerenciamento deste estudo, pois os alunos avaliarão seus textos por meio das categorias de análise dispostas no referido quadro. Diante disso, julgamos pertinente, a fim de enfatizar e inculcar o autogerenciamento nos estudantes, a voz em primeira pessoa do singular, uma vez que os terceiranistas empregaram, individualmente, tal quadro para avaliar seu texto. Diante do que foi apresentado nesta subseção, nos dirigimos para a próxima, na qual versamos sobre o Diário de Produção Textual.

### **3.3.3. O Diário de Produção Textual**

O Diário de Produção Textual (Apêndice B) foi criado a partir da proposta de Machado (1998)<sup>44</sup>, que defende que o gênero textual “diário” pode ser empregado em sala de aula como instrumento de ensino que proporciona a reflexão do aluno sobre o seu processo de aprendizagem e que permite ao professor acompanhar tal processo. Tais disposições vão ao encontro da nossa proposta de gerenciamento (professor) e autogerenciamento (aluno) do processo de ensino e aprendizagem no que consta à produção textual. Concordamos com a autora quanto a sua afirmação de que a função do emprego do diário em sala de aula é atuar na reflexão do aluno. Assim, podemos dizer que, no presente estudo, realizamos uma pequena ampliação da proposição da referida autora.

---

<sup>44</sup> A autora desenvolveu seu estudo em sala de aula, com uma turma de alunos do segundo semestre do curso de Comunicação Social. Para dar conta disso, ela se baseia teoricamente em Vygotsky (1991), o qual postula que a aprendizagem parte do social. Ademais, a autora realiza seu estudo a partindo da teoria do Sociointeracionismo Discursivo (ISD), a qual foi criada por Jean Paul Bronkard, o qual também se origina dos princípios vygotskyanos.

A estudiosa atenta para o fato de que no gênero textual diário não há, geralmente, “um destinatário empírico” e que “o produtor é mais livre do que nas situações institucionais, pois as representações que ele faz do destinatário não são predeterminadas pela situação de comunicação imediata” (MACHADO, 1998, p. 24). Em relação a esse aspecto, nosso “Diário de Produção Textual” se distingue, uma vez que é constituído de artigos de opinião produzidos a partir de situações comunicativas apresentadas aos discentes, presentes nas sequências didáticas. Conforme já pontuamos em seções anteriores, trabalhamos com o possível leitor do texto – que pode ser equiparado ao termo “destinatário” –, entretanto, em um segundo plano.

Além disso, a autora supracitada propõe o “Diário de Leituras” em seu estudo, de modo a atuar na habilidade de leitura de alunos, no caso discentes do ensino superior. Distintamente de Machado (1998), empregamos o diário em sala de aula, no ensino básico, para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem de produção textual argumentativa, de modo que a nossa proposta de diário é denominada “Diário de Produção Textual”.

A fim de clarificar a compreensão da nossa proposta, defendemos que o Diário de Produção Textual, assim como o “Diário de Leituras”, de Machado (1998) tem a função de atuar na reflexão do aluno. Na proposta da autora, os alunos registram anotações no Diário de Leitura acerca das leituras que realizam em uma determinada disciplina. Diferentemente disso, a nossa proposta de Diário de Produção Textual contém um Jogo de Produção Textual, de caráter individual, em consonância com o gênero textual diário, e, por meio desse jogo atuam na reflexão sobre sua aprendizagem, quanto à produção textual, autogerenciando o processo de aprendizagem. À medida que os alunos produzem os textos, anexam-os ao DPT. Fisicamente, tal diário é organizado em uma pasta, a qual contém o Jogo de Produção Textual e os textos produzidos pelos discentes.

Investimos na adaptação do Diário de Produção Textual, uma vez que, consoante Machado (1998), outras pesquisas já empregaram o gênero textual diário em sala de aula. Ademais, posto que um dos objetivos desta pesquisa envolve o autogerenciamento da aprendizagem do estudante, buscamos apoio em uma das perspectivas da metacognição, representada por Silva (2014) neste estudo a fim de embasar o autogerenciamento.

Recorremos à Silva (2014, p. 48) que defende que a metacognição geralmente “é definida como pensar sobre o pensamento” e atenta que a definição não é tão simplória se aprofundarmos estudos. Diante da natureza deste estudo, mantemo-nos ao viés explicitado. A autora assevera que “Através da cognição somos capazes de pensar os nossos pensamentos” (SILVA, 2014, p.

53) e que há uma proposta que permite determinar o quanto sabemos, a qual é denominada calibração no “julgamento de aprendizagem”<sup>45</sup>.

Silva (2014, p. 53) pontua que a “calibração se refere à acurácia da percepção do aluno sobre seus próprios desempenhos” e que se constitui enquanto uma habilidade do monitoramento metacognitivo, pois “se refere à consciência que alguém tem sobre seus próprios processos cognitivos, de compreensão ou de desempenho na tarefa” (SILVA, 2014, p. 53). A nosso ver, ao calibrar o julgamento de sua aprendizagem, o estudante está realizando uma ação “auto”, uma vez que ele monitora a si mesmo, a sua aprendizagem, e, por utilizar tal monitoramento não apenas como meio de identificar o estágio de sua aprendizagem, mas sim de identificar e planejar o avanço dela, com apoio dos passos presentes em cada uma das categorias do DPT, entendemos que o estudante realiza um autogerenciamento de sua aprendizagem.

Para a autora o julgamento pode ser realizado em três momentos: antes, durante ou após uma tarefa ser finalizada. Neste estudo, o momento do julgamento é realizado após a cada produção textual, tanto na versão de escrita como de reescrita. Nossa opção se deve ao fato de, no momento de ter uma produção textual finalizada, o estudante ter a percepção do todo de seu texto, tal como defende a Linguística do Texto. Assim, no momento do julgamento pós-escrita, S7 identifica em qual categoria, mediante o Quadro Autoavaliativo presente do DPT, seu texto pode ser classificado, e a partir, daí, utiliza os passos que tal categoria oferece para planejar e realizar avanços na reescrita ou em novas produções, pertinentes a outros temas.

Assim, considerando a proposta de Machado (1998) e os preceitos que a metacognição oferece para dar suporte ao trabalho com autogerenciamento, adequamos o Diário de Produção Textual a nossa proposta de ensino e com o contexto dos participantes desta pesquisa, situados na faixa etária de 17 a 20 anos. Em vista disso, optamos em explorar o trabalho com o Diário de Produção Textual por meio de um jogo, explorando o interesse dos alunos, jovens, pelos jogos. O Jogo de Produção textual tem função estratégica nesta pesquisa, uma vez que articula o lúdico ao ensino, contribui na atuação da ZDP do estudante e proporciona a ele o autogerenciamento de sua aprendizagem.

Desse modo, o Jogo de Produção Textual é composto por fases, em que o jogador, individualmente, no caso o dono do Diário de Produção Textual, pode avançá-las, seguindo a ordem das categorias de análise, passando, por exemplo da fase 1.1 para a fase 1.2, ou pode planejar avançar várias fases, por exemplo, da fase 1.1 para a fase 1.5. Ao trabalharmos com as

---

<sup>45</sup> A autora pondera que tal expressão é originalmente denominada *judgment of learning* – JOL.

fases, equivalentes às categorias de análise, estamos incentivando no aluno o anseio em trabalhar com metas, pois ele é mobilizado a avançar. Assim, o aluno precisa autogerenciar seu processo de aprendizagem do texto, identificando aspectos que pode melhorar a fim de contemplar a meta por ele definida.

A identificação das fases e subfases é registrada em um quadro presente no Diário de Produção Textual, articulado ao Jogo de Produção Textual, pelo participante desta pesquisa no momento em que produz um texto. No momento prévio à reescrita, o discente relê seu texto, retoma a fase em que assinalou a informatividade e planeja em qual fase pode chegar ao reescrever o texto. Nesse sentido, ao fim do processo de escrita e reescrita, o participante desta pesquisa pode compará-las, verificando se houve ou não avanço com a reescrita.

O Jogo de Produção Textual está organizado da seguinte maneira: inicialmente, constam esclarecimentos a respeito do objetivo e composição do jogo; na sequência, organizamos as regras; ulteriormente, constam as dúvidas que os participantes podem vir a ter, finalizando com o modo de funcionamento do jogo. Após, consta o quadro em que o aluno registra a fase em que está seu texto. Nesse quadro, o discente registra sua avaliação referente a todas as produções textuais que desenvolveu. Embora tal quadro conste no Diário de Produção Textual (Apêndice B), julgamos necessário apresentá-lo a seguir, no Quadro 6:

Quadro 6 – Quadro Autoavaliativo

Quadro Autoavaliativo	Subfases		Em qual fase e nível está seu texto?	Indique
<b>FASE 1</b>  <b>Grau baixo de informatividade</b>	Nível 1.1	Não apresentei informação para esse argumento.	<b>Texto Escrita</b> <b>1</b>	
	Nível 1.2	Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	<b>Texto Reescrita</b> <b>1</b>	
	Nível 1.3	Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.	<b>Texto Escrita</b> <b>2</b>	
	Nível 1.4	Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.	<b>Texto Reescrita</b> <b>2</b>	
	Nível 1.5	Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.	<b>Texto Escrita</b> <b>3</b>	
	Nível 1.6	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	<b>Texto Reescrita</b> <b>3</b>	
	Nível 1.7	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.		
	Nível 1.8	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.		
<b>FASE 2</b> <b>Grau médio de informatividade</b>	Nível 2.1	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
<b>FASE 3</b> <b>Grau alto de informatividade</b>	Nível 3.1	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
	Nível 3.2	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

Por meio do Quadro Autoavaliativo (Quadro 6), os participantes desta pesquisa refletiram sobre o seu texto, autoavaliaram-se e registraram a sua percepção em relação a sua produção textual, assinalando, na coluna da direita do referido quadro, em qual fase e subfase se encontrava a sua escrita. Assim, tal quadro, além de permitir que o aluno avalie seu texto, proporciona o registro e a comparação das avaliações, registradas pelas fases e subfases, conferindo autogerenciamento ao seu processo de aprendizagem.

Após trabalhar com esse quadro, os terceiranistas são conduzidos a atuar com o Jogo de Produção Textual. No que consta à organização e dinamização do jogo, organizamos de modo a padronizar etapas. Destarte, para cada uma das subfases, propomos quatro passos, adaptados de acordo com a subfase. Assim, à guisa de compreensão, apresentamos no Quadro 7, na sequência, como organizamos tais passos. Pontuamos que os passos das demais fases podem ser observados no Apêndice B, referente ao Diário de Produção Textual:

Quadro 7 – Passos para progressão da subfase 1.1 para a subfase 1.2 – grau baixo de informatividade

<b>FASE 1</b>	<b>OPERAÇÃO DETETIVE PRODUTOR DE TEXTO - NÍVEL 1 – Grau baixo de informatividade</b>
<b>Subfase 1.1</b>	<b>Não apresentei informação para esse argumento.</b>
<b>Passo 1</b>	Qual é o argumento que apresentei?
Meu registro	⇒
<b>Passo 2</b>	É simples! Basta ativar meus conhecimentos! Que informação pode apoiar o argumento que apresentei?
Meu registro	⇒
<b>Passo 3</b>	Agora só preciso voltar ao meu texto e articular essa informação ao texto.
<b>Passo 4</b>	Rer meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui contemplar os itens acima? Sim? Se sim, já posso evoluir para a subfase 1.2.	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

Por meio de tais passos, o discente atua na reflexão sobre sua produção textual, autogerenciando as ações que pode tomar para avançar a subfase. No que consta ao “Meu registro”, julgamos relevante a constância dele nos passos, para que o participante possa buscar



em seu texto trechos referentes ao solicitado no passo em questão, de modo a tornar menos abstrato o processo do jogo.

Dessa maneira, conforme defende Machado (1998), o emprego do diário em sala de aula pode atuar na reflexão do aluno sobre o seu processo de aprendizagem. Seguimos tal viés ao propor o nosso modelo, realizando as adaptações de acordo com o público com o qual atuamos, demandando, estrategicamente, a dinamização e atuação no gerenciamento e autogerenciamento do discente por meio do Jogo de Produção Textual.

### 3.5. A SELEÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA

Conforme já discriminamos na seção pertinente à contextualização, esta pesquisa foi desenvolvida em sala de aula entre os meses de agosto e dezembro de 2015 com uma turma de terceiro ano de Ensino Médio noturno pertencente a uma escola da rede pública estadual localizada na região central da cidade de Santa Maria, RS. Tal turma era constituída por doze alunos, sendo que um estudante deixou de frequentar as aulas por volta do mês de setembro e um aluno ingressou na turma em meados de outubro.

Assim, dentre esses discentes, não consideramos passíveis de análise para este estudo as produções da aluna que deixou de frequentar a escola em setembro e as produções do estudante que ingressou em meados de outubro, uma vez que não permitiam observar o processo de produção textual em sua completude: iniciado no mês de agosto e findado no mês de dezembro.

Restaram onze alunos, dentre os quais selecionamos um para ser nosso sujeito de pesquisa. Convém deixar registrado que o nosso intento inicial era analisar as produções de dois sujeitos de pesquisa, todavia, diante do número de textos produzidos por cada um dos discentes submetidos à análise, e ao processo de natureza um tanto complexa da realização dessa análise, para não dirimir ou prejudicar a cientificidade e precisão analítica de uma pesquisa de mestrado, optamos por selecionar um sujeito de pesquisa.

Nesse sentido, para selecioná-lo, adotamos critérios de acordo com o aporte teórico e metodológico empregado neste estudo. No que consta à teoria, definimos que um critério consistiria na maior apreensão do critério de informatividade. No que consta à metodologia, definimos que um critério consistiria na participação na aula, atendendo à proposta do dialogismo problematizador e outro na recorrência ao Diário de Produção Textual. Desse modo, o aluno que se aproximou mais da contemplação de tais critérios foi selecionado para ter seus textos submetidos à análise, uma vez que atende aos objetivos deste trabalho.

Organizamos tais critérios com base no paradigma indiciário, uma vez que partimos de indícios revelados na verbalização dos estudantes durante a interação em sala de aula como pelos indícios presentes nas produções textuais dos estudantes. Assim, organizamos os critérios no Quadro 8, disposto na sequência.

Quadro 8 – Critérios de seleção do sujeito de pesquisa

Critérios/contemplações	Insatisfatório	Satisfatório	Plenamente satisfatório
Participação na aula			X
Interação via pergunta problematizadora			X
Uso do Diário de Produção Textual <sup>46</sup>			X
Avanço das produções textuais promovido pelo emprego do critério de informatividade, as quais revelavam o emprego dos textos base e do Diário de Produção Textual			X

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

Ainda, para representar a identificação do nosso sujeito de pesquisa, tomamos como base o diário de classe da turma em questão, identificamos os discentes frequentes e, a partir daí, enumeramo-los e acrescentamos a maiúscula alegorizante “S”, pois é a letra inicial do vocábulo “sujeito”. Dessa maneira, nosso sujeito de pesquisa é o S7.

<sup>46</sup> Identificação realizada a partir da observação do manuseio do DPT e de perguntas verbalizadas pelo estudante acerca de aspectos que envolviam o DPT.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, detemo-nos à análise, interpretação e discussão dos dados pautados pelo critério de informatividade de acordo com as categorias de análise que propomos para este estudo e do Diário de Produção Textual. Propomos duas subseções para contemplar a análise: uma apreciação analítica dedicada aos dados e outra ao Diário de Produção Textual. Inicialmente, planejamos esta seção dedicada somente aos dados, no entanto, as reflexões teóricas, metodológicas e referente aos dados revelaram a validade de apreciação analítica do DPT enquanto instrumento mediador da aprendizagem dos terceiranistas. Assim, discutimos, em um primeiro momento os dados e, posteriormente, o Diário de Produção Textual.

Desse modo, reiteramos que as produções textuais selecionadas para a análise são do sujeito de pesquisa S7, as quais constituem um montante de seis textos. A proposição inicial, quanto ao número de textos submetidos à análise, previa a análise processual de sete produções textuais do S7, constituídas da seguinte maneira: uma produção textual diagnóstica (PTD), dois artigos de opinião com versão escrita (PTA1v1) e reescrita (PTA1v2), cujo tema é “Redução da maioria penal”, dois artigos de opinião com versão escrita (PTA2v1) e reescrita (PTA2v2), cujo tema é “Fenômenos da natureza *versus* ação do homem” e dois artigos de opinião com versão escrita (PTA3v1) e versão reescrita (PTA3v2), cujo tema é “Escolha Profissional”.

Todavia, esse número (sete) não se efetiva devido ao sujeito desta pesquisa não ter comparecido à aula no dia do desenvolvimento do texto referente à PTA1v2, de modo que os textos analisados são seis, portanto, um texto a menos do que o previsto. Consideramos a possibilidade da ausência dessa produção textual prejudicar o caráter analítico e científico desta dissertação de mestrado, assim, consultamos, cuidadosamente, o Quadro Autoavaliativo (presente no Diário de Produção Textual) de cada um dos doze alunos que frequentavam as aulas. Verificamos que somente três alunos continham todas as produções textuais, um número considerado baixo em relação ao total de alunos.

Visto que somente três estudantes haviam produzido todas as produções textuais, refletimos acerca da realidade da sala de aula: embora almejamos que todos os discentes desenvolvam todas as atividades, nem sempre isso se efetiva, em decorrência de inúmeras questões que circundam os estudantes. Destarte, consideramos válida a opção de selecionar como sujeito desta pesquisa, um estudante que não realizou todos os textos propostos, tanto pelo fato de representar a realidade da sala de aula como por preencher alguns critérios de seleção. Assim, selecionamos S7, o qual não produziu a PTA1v2.

#### 4.1. ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

A fim de organizar a presente análise, optamos, por, nesta seção, explicar o seu processo constitutivo, reiterando a padronização mantida ao longo da análise de cada produção. Para a análise de cada produção textual de S7, adotamos um movimento analítico, pautado, em um primeiro momento, pela apresentação dos dados e, em um segundo momento, pela apreciação analítica de tais dados.

Resgatamos a situação comunicativa proposta aos discentes para a realização da produção textual; apresentamos o texto de S7; aduzimos o quadro de análise com a classificação da categoria de análise do texto de S7, a localização da informação, da opinião e do argumento (registradas via transcrição dos excertos da produção textual). Posteriormente, atemo-nos ao comentário analítico da classificação da informatividade – equiparando a classificação de S7 e da pesquisadora sobre a produção textual –, da informação, da opinião e do argumento, respectivamente. Pontuamos que, na apreciação analítica pertinente às reescritas, dispomos, para fins de otimização da apreensão da análise, quadros comparativos para o tratamento da informação presente na escrita e na reescrita e para o tratamento do argumento presente na escrita e na reescrita.

Lembramos que a enumeração das categorias em voga integra um processo, em que cada categoria, na ordem crescente, revela um grau mais alto de informatividade. Adotamos esse ponto de vista para organizá-las e dinamizá-las, pois respeitamos nossa posição enquanto estudiosas do texto, segundo o viés da Linguística do Texto, que concebe esse objeto enquanto processo. Com essa base, compreendemos que considerar o caráter processual nas categorias de análise revela nossa fidelidade à teoria em questão.

Quanto à informação, identificamô-la em consonância com o texto base<sup>47</sup>, delimitando-nos à observação e análise das informações que S7 apresenta, em sua produção, a partir do texto base, posto que nosso objetivo é auxiliar o discente a utilizar informações e realizar o balanceamento delas em seu texto, utilizando textos base. Apesar de podermos identificar outras informações nas produções escritas de S7, centramo-nos àquelas que estão atreladas ao texto base, o que permite maior fidelidade à observação do próprio balanceamento de informações.

No que consta à identificação da opinião de S7 no texto, apoiamo-nos nas marcas linguísticas que recuperam a situação comunicativa proposta e demonstram que o autor a

---

<sup>47</sup> Retomamos o termo “texto base” explicitado na seção pertinente às sequências didáticas. Consideramos o “texto base” consoante proposta de Manzoni (2007), a qual dispõe que o referido termo consiste na “oferta” ao aluno de um texto para que ele possa ler e encontrar informações para utilizar em sua produção textual.

compreendeu, optando por, em seu texto, expor sua opinião favorável ou contrária em relação ao tema presente na situação comunicativa em questão, ou, ainda, revelando seu posicionamento sobre tal tema.

No que diz respeito aos argumentos utilizados por S7 para defender sua opinião acerca de determinado assunto, selecionamos, nas produções textuais de S7, aqueles argumentos que estão atrelados à informação apresentada, observando se S7 utiliza informação para sustentar argumentos e como o faz. Para identificar o argumento, guiamo-nos pelos lugares da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014): lugar de quantidade, de qualidade, de ordem, do existente, de essência e de pessoa. Ao atentar, também, para os argumentos utilizados por S7, observando a relação deles com a informação apresentada e opinião de S7, estamos considerando o texto como um tecido em que o argumento, a informação e a opinião constituem as tramas, logo, estão entrelaçados. Portanto, o avanço no uso de um deles pode imiscuir no avanço dos outros.

Esse movimento analítico é realizado em todas as produções textuais referentes ao artigo de opinião, exceto na análise da PTA1v1, na qual adotamos um posicionamento analítico diferenciado. Assumimos essa posição diferenciada, pois S7 referencia outras vozes no texto e consideramos pertinente observar esse movimento de escrita. Ademais, é o primeiro contato de S7 com o Diário de Produção Textual e com a experiência com textos base.

Convém, ainda, pontuar que, ao longo da análise, utilizamos o paradigma indiciário, consoante Ginzburg (1989, p. 177): “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-las”. Tal paradigma nos contempla, uma vez que trabalhamos com um sistema semiótico, a escrita. Ao atentarmos a indícios, centramo-nos em detalhes da materialidade linguística de textos que indiciam noções de S7 acerca do emprego de fontes de informação e da menção de outras vozes em sua escrita. Esses indícios nos auxiliam a constituir a análise e a realizar interpretações acerca do movimento da construção textual por parte de S7.

Encaminhando-nos para o término desta seção, antecipamos que, ao realizar tal análise, embora não planejado no início desta pesquisa, trabalhamos com os lugares da argumentação, conforme propõem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Buscamos apoio em tais autores, uma vez que consideramos que os lugares da argumentação nos assessoram na identificação do argumento construído pelo autor do texto a partir da informação que apresenta. Desse modo, passamos às análises.

#### 4.1.1 Análise da produção textual diagnóstica

A produção textual diagnóstica (PTD) é assim caracterizada por ser o primeiro texto desenvolvido pelos participantes desta pesquisa. Essa produção textual teve a função de investigar as dificuldades de escrita argumentativa dos discentes em questão, para, então planejarmos as ações futuras, realizadas em sala de aula, a fim de promover avanços na escrita argumentativa dos terceiranistas em questão, por isso a atribuição “diagnóstica”.

Com base nos elementos metodológicos-chave, preconizados pela pesquisa-ação, expressos na citação que apresentamos na sequência, identificamos na produção textual diagnóstica o funcionamento dessa metodologia:

é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos, e por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação (THIOLLENT, 2011, p. 22, grifo nosso).

A ação consiste na produção textual diagnóstica, os agentes são os autores das produções, o objetivo é defender a opinião sobre o tema doação de órgãos, a exigência de conhecimento é o balanceamento de informações no texto, diante do frágil emprego de informações constatados na PTD. Identificada a fragilidade de conhecimento quanto ao emprego de informações, sobre a qual atuamos ao longo de toda a pesquisa, elaboramos situações comunicativas que convidavam os discentes à escrita.

A situação comunicativa consiste em uma proposta de escrita contextualizada, elaborada de acordo com o público ao qual é destinada, neste caso, os terceiranistas, considerando aspectos como tema, envolvidos na situação comunicativa, solicitação de uma posição do público quanto à situação apresentada e gênero textual. Nesse sentido, passamos a seguir o movimento analítico proposto. Assim, resgatamos a situação comunicativa proposta para a PTD, na sequência, dispomos a PTD do S7:

*“Suponhamos que a RBS TV resolveu fazer uma pesquisa sobre a aceitação ou não desta campanha pelos jovens gaúchos. Para isso, a emissora entrou em contato com algumas escolas, dentre elas a instituição escolar que você está matriculado e solicitou para que os alunos manifestassem sua opinião sobre a doação de órgãos por meio de um artigo de opinião e enviassem à emissora para estudo de novas campanhas. Escreva um texto, apontando sua opinião a favor ou contra a doação de órgãos.”*<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Situação comunicativa elaborada pela autora desta dissertação de mestrado, presente na SD1 (Apêndice C).

Figura 10 – PTD – S7

Seja doador, e salve vidas

Eu sou totalmente a favor da doação de órgãos, primeiramente, eu acho que deveríamos nos pôr no lugar da pessoa que está precisando do órgão, eu até mesmo, no lugar da família do receptor, que está sofrendo, à espera por uma ajuda, um "salvador", que apenas com uma simples doação, pode salvar muitas vidas.

É importante que cada cidadão deixe claro à sua família de que, quer ser um doador. Pois, após a morte, ninguém vai poder falar, pedir, recusar.

Um gesto, salva milhões de pessoas, por isso devemos nos conscientizar, de que é importante e positivo.

É muito fácil dizer não à doação, difícil é se colocar no lugar de uma receptor, que está entre a vida e a morte, à espera de um transplante.

Eu sou totalmente a favor, por que se eu, ou algum familiar, ou amigo precisa-se, sei que alguém iria nos ajudar.

Fonte: PTD – S7.

Aduzadas a situação comunicativa e a PTD, apresentamos o Quadro 9, no qual classificamos o grau de informatividade da PDT, os excertos referentes à informação, opinião e ao argumento utilizados pelo S7 e classificamos o argumento quanto ao seu lugar de argumentação. Usamos este quadro, bem como esse movimento, para a análise de cada texto.

Quadro 9 – Quadro de análise da PTD – S7

Graus de informatividade	Categorias de análise	Classificação
Grau baixo	1.1. Não apresentei informação para esse argumento.	
	1.2. Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	
	1.3. Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.	
	1.4. Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.	
	1.5. Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.	X
	1.6. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.7. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.8. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau médio	2.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau alto	3.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
	3.2. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
Informação	<i>É importante que cada cidadão deixe claro à sua família de que, quer ser um doador.</i>	
Opinião do autor	<i>Eu sou totalmente à favor da doação de órgãos,</i>	
Argumento	<i>Pois, após a morte, ninguém vai poder falar, pedir, recusar.</i>	
Classificação dos lugares da argumentação	Lugar de quantidade	
	Lugar de qualidade	
	Lugar de ordem	
	Lugar de existente	X
	Lugar de essência	
	Lugar de pessoa	

Fonte: elaborado pela desta dissertação de mestrado.



Dispostos, situação comunicativa, PTD e quadro de análise, passamos à análise. Organizamô-la de acordo com o movimento apresentado anteriormente. A PTD foi classificada com um grau baixo de informatividade, situada na categoria 1.5, a qual diz respeito à presença de informação, cuja procedência da fonte consiste na observação, pelo autor do texto, de dados corriqueiros do seu cotidiano. Pontuamos que na PTD não trabalhamos com o Diário de Produção Textual, portanto, não realizamos a comparação da classificação da informatividade dessa escrita segundo o viés do S7 e da pesquisadora.

Ao classificar na categoria 1.5, entendemos que as categorias anteriores foram contempladas. Na categoria 1.1<sup>49</sup>, S7 apresenta informação, na categoria 1.2, o sujeito estabelece relação entre informação e argumento, o que é passível de percepção por meio da observação da relação que o autor do texto realiza na materialidade linguística entre os planos da vida e da morte, aquele passível de exposição de desejos: *deixe claro*, e este não passível de exposição de desejos, o que é evidenciado pelo advérbio de negação e reforçado por meio dos verbos: *falar, pedir, recusar*.

No que consta à categoria 1.3, S7 relaciona o contexto da informação e do argumento apresentado, o que é evidenciado pela construção do argumento de que ninguém pode emitir desejo após a morte a partir da informação de que a pessoa deve revelar, à família, em vida, seu desejo em ser doador. Na categoria 1.4, o sujeito apresenta uma informação e, embora a fonte de origem não tenha sido mencionada, está respaldada em uma experiência pessoal, pois pode ser decorrente do que S7 leu, ouviu ou ainda de interações realizadas com outras pessoas. S7 poderia ter realizado referência à Lei nº 9.434<sup>50</sup>, no entanto, recuperou-a a partir de seus conhecimentos enciclopédicos e interacionais.

Visto que a materialidade linguística não evidencia a fonte da informação apresentada por S7, consideramô-la como decorrente de dados e situações corriqueiras que o estudante vive e classificamô-la na categoria 1.5. Essa constatação reforçou a necessidade de trabalhar com textos base, consoante proposta de Manzoni (2007), para que o estudante tenha um recurso em que possa buscar informações. Por ser classificado na categoria 1.5, o texto produzido por S7 tem um grau baixo de informatividade. Entretanto, internamente a tal grau, para texto de caráter diagnóstico, S7 apresenta um bom nível de informatividade, pois não se adequa à categoria 1.1

---

<sup>49</sup> Ressalvamos que a categoria 1.1 consiste na não apresentação de informação, pois a partir da observação das produções textuais diagnósticas dos onze estudantes da turma em que foi desenvolvida a pesquisa, algumas escritas não apresentavam informações, portanto consideramos esse o ponto de partida para a categorização.

<sup>50</sup> BRASIL. Lei 9.434, de 4 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre a remoção de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 12 ago. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9434.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9434.htm)>. Acesso em 12 ago. 2016.

e contempla as categorias 1.2, 1.3 e 1.4, diferentemente de textos de alguns colegas que não atingiram a categoria 1.1.

Beaugrande e Dressler (1981) defendem que praticamente todos os textos apresentam o grau baixo de informatividade e que o grau médio e alto podem ou não estar presentes. Assim, ao não atender à categoria 1.1 e contemplar as categorias 1.2, 1.3 e 1.4, a PTD, embora pertença apenas ao grau baixo de informatividade, contempla algumas das categorias propostas para esse grau de informatividade, estando em consonância com a posição dos autores.

Quanto à informação “*É importante que cada cidadão deixe claro à sua família de que, quer ser um doador*”, asseveramos que ela vai ao encontro do que postulam Capurro e Hjørland (2007), de que processos sócio-culturais e científicos operam na consolidação do que pode ser considerado informação. Compreendemos que aqueles processos estão atrelados a conhecimentos que os indivíduos constroem a partir das interações sociais que realizam nos ambientes sociais em que circulam e estes processos, por sua vez, prescindem da escolarização, isto é, são conhecimentos passíveis de construção a partir da inserção do indivíduo no ambiente escolar. Isso vai ao encontro do que preconiza a teoria sociointeracionista de ensino a respeito da importância da escolarização dos indivíduos, como defende Koll (2010). Assim, neste estudo, focalizamos os processos científicos.

No excerto em questão, presente no parágrafo anterior, transcrito da PTD, há proeminência de processos sócio-culturais, uma vez que tal informação foi construída, principalmente, por conhecimentos enciclopédicos e interacionais, decorrentes das interações sociais que S7 realiza. A PTD assume função de sinalizar ao docente, neste caso, a pesquisadora professora, os conhecimentos científicos que o estudante ainda não construiu, os quais competem à escola.

A partir dessa compreensão, podemos afirmar que as informações de grau baixo, conforme propõem Beaugrande e Dressler (1981), envolvem, em seu processo constitutivo, sobretudo, processos sócio-culturais. Por outro lado, informações de grau médio ou grau alto demandam de processos científicos, os quais podem ser proporcionados ao indivíduo por meio da escolarização, consoante preconiza o sociointeracionismo.

Ainda em relação à informação apresentada da PTD, observamos que ela precede o argumento, o qual é apresentado no mesmo parágrafo. Isso nos sinaliza que S7 utiliza a informação como um recurso para construir seu argumento, além de constituir um meio de validá-lo. Isso se efetiva, pois S7, ao apresentar essa assertiva, em especial o fragmento “*deixe claro à sua família*”, constrói a possibilidade de poder explicitar ao leitor, na sequência, o porquê dessa informação, sua relevância.

Ao organizar a informação previamente ao argumento, na produção textual inicial (PDT), S7 indicia o uso das funções psicológicas superiores, das quais, sugerimos o uso do pensamento abstrato. Esse uso fica sugerido no movimento de escrita de S7: a informação é apresentada anteriormente ao argumento, o que nos indicia que S7 utiliza a informação como recurso para a construção do argumento, constituindo, dessa maneira, uma estratégia de escrita.

Tratada a classificação da informatividade da PTD e a informação, passamos aos outros pontos. A opinião do escritor é revelada no excerto “*Eu sou totalmente à favor da doação de órgãos*” presente no primeiro parágrafo do texto. Ao apresentar sua opinião, S7 revela a ativação de conhecimentos textuais – no que diz respeito à construção do texto no campo argumentativo – e interacionais – reconheceu que a situação demandava que tomasse posicionamento, uma vez que compreendeu a situação comunicativa proposta e diante disso, posicionou-se.

No que tange ao argumento “*Pois, após a morte, ninguém vai poder falar, pedir, recusar*”, S7 assume o lugar da argumentação caracterizado como lugar do existente, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Tal argumento pode ser assim classificado, pois o lugar do existente preconiza o que existe sobre o que não existe. No excerto destacado, S7 enuncia que o desejo de ser doador deve ser manifestado em vida, isto é, enquanto a pessoa existe, após a vida, a vontade não pode ser verbalizada, portanto, prevalece o lugar do existente.

Atentamos para a organização textual da PTD: constitui-se de cinco parágrafos, em que o primeiro se diferencia dos demais, por se realizar em seis linhas, os demais se restringem a duas ou três linhas. Isso revela não apenas a fragilidade da construção estrutural do texto – o iceberg – mas, sobretudo – a parte submersa do iceberg – a fragilidade de articulação do conteúdo da produção textual característica de um texto do campo argumentativo. Esse ponto nos indicia que o uso do pensamento abstrato, mencionado anteriormente, demanda, ainda, ser explorado, pois auxilia no estabelecimento de relações entre as ideias, o que pode corroborar na organização textual, materializada na escrita.

Segundo Bakhtin (2014), a escrita possibilita a organização do pensamento. O trabalho conjuntural voltado para o estudo do texto – apresentado nas seções teórica e metodológica – propiciaram um ambiente convidativo para S7 produzir seus textos. Destarte, pontuamos a atenção quanto à progressão textual argumentativa em cada uma das produções textuais de S7, analisadas sequencialmente. Tais escritas revelam a apropriação do pensamento abstrato no que tange à seleção e organização de ideias, o que nos leva a concordar com a asserção de Bakhtin (2014).

Diante dessa análise, podemos sustentar que S7 confere informatividade em seu texto, no entanto, demanda aprimorar o uso de processos científicos no trabalho com informações, uma vez que apresenta grau baixo de informatividade, classificado na categoria 1.5. Na PTD, indicamos o uso das funções psicológicas superiores por S7, em especial o pensamento abstrato. Não obstante, o processo de busca, seleção e balanceamento de informações deve ser trabalhado a fim de aumentar o grau de informatividade dos textos de S7 e de promover o uso do pensamento abstrato e de outras funções psicológicas superiores.

#### **4.1.2. Análise da produção textual – Artigo de opinião tema 1**

##### *4.1.2.1 A escrita*

A escrita da produção textual referente ao artigo de opinião, cujo tema é a “Redução da maioria penal” (PTA1v1) foi desenvolvida após a leitura e discussão de três artigos de opinião, com diferentes graus de informatividade, conforme nossa categorização. Esses artigos constituíram os textos base proporcionados aos discentes. Estrategicamente, a leitura foi realizada no Datashow e a partir dela promovemos o dialogismo problematizador freireano, a fim de envolver os discentes em uma discussão que privilegie o raciocínio em grupo.

Não revelamos, em nenhum momento, que os discentes poderiam buscar apoio nos textos base para construir seus textos. Isso se deve a duas razões: primeiro, exploramos o artigo de opinião, gênero que dificilmente constitui uma fonte primária de informações. Afirmamos isso mediante consulta à lista de documentos apresentada por Cunha (2001) no que consta às fontes primária, secundária e terciária.

Pontuamos que, intencionalmente, selecionamos artigos de opinião para compor os textos base proporcionados aos estudantes. Poderíamos ter optado por apresentar aos discentes textos com fontes primárias ou secundárias de informação, entretanto nosso foco, nesse momento, era o trabalho com a familiarização do gênero artigo de opinião, portanto investimos em três textos base inscritos no gênero artigo de opinião.

Assim, apresentamos diferentes artigos de opinião a fim de que os alunos se familiarizassem com tal gênero e compreendessem que a função do artigo de opinião consiste na defesa de uma opinião acerca de um tema polêmico. Segundo, pelo fato de respeitarmos a autonomia dos alunos e observarmos se eles considerariam a hipótese de utilizar ou não os textos base.

Realizadas tais observações iniciais, na sequência, resgatamos a situação comunicativa apresentada aos discentes e a produção textual referente ao artigo 1, versão 1 (PTA1v1):

*“O tema da redução da maioria penal é pauta de discussões fervorosas no Brasil há alguns anos. Opiniões estão divididas, há aqueles que defendem a redução da maioria penal e há aqueles que são contrários a ela. E VOCÊ, é a favor ou contra a redução da maioria penal? Defenda sua opinião por meio de um artigo de opinião, pensando que seus possíveis leitores compartilham com você a realidade escolar.”<sup>51</sup>*

Figura 11 – PTA1v1 – S7

---

<sup>51</sup> Situação comunicativa presente na SD 4 (Apêndice C).

## Redução: solução ou problema?

De acordo com o que vemos nos noticiários, grande parte dos crimes e delitos, atualmente, são praticados por menores de 18 anos.

Muitas pessoas, de uma forma geral, são contra a redução da maioridade penal. Pois argumentam que pode haver uma superlotação, entre outras formas de argumentação.

Ela, sou totalmente a favor da redução. Pois acredito que, se ~~se~~ continuar havendo toda essa tolerância com esses jovens, eles irão continuar praticando delitos, e pode resultar em um número maior de violência, praticada por ~~esses~~ infratores.

Também há a foto de, muitos dizemem que, isso não irá resolver, ou reduzir esses "jovens". Não concordo, mas se deixarmos esses "jovens" dessa maneira, "soltos", irá piorar a situação da nossa sociedade. ~~Esses jovens praticam,~~  
~~isso~~ A justiça não ~~se~~ aplica uma pena severa a esses "marginais", e se não há uma pena justa, eles continuam praticando, mais e mais, porque conheço muitos menores que dizem - "pra menor de idade, não dá nada".

Enquanto ~~esses~~ "marginais" desalojam da sociedade, outros ~~perdem~~ choram por ter perdido familiar, amigos, e uterilios, decorrente desses "crianças" irresponsáveis e sem uma educação digna.

Fonte: PTA1v1 - S7.

Segundo o movimento analítico proposto, dispomos o Quadro 10:

Quadro 10 - Quadro de análise da PTA1v1 - S7

Graus de informatividade	Categorias de análise	Classificação
Grau baixo	1.1. Não apresentei informação para esse argumento.	
	1.2. Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	
	1.3. Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.	
	1.4. Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.	
	1.5. Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.	
	1.6. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	X
	1.7. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.8. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau médio	2.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau alto	3.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
	3.2. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
Informação	<i>Dê acordo com o que vemos nos noticiários, grande parte dos crimes e delitos, atualmente, são praticados por menores de 18 anos.</i>	
Opinião do autor	<i>Eu, sou totalmente à favor da redução.</i>	
Argumento	<i>Pois, acredito que se continuar havendo toda essa tolerância com esses jovens, eles irão continuar praticando delitos, e pode resultar em um número maior de violência, praticada por esses infratores.</i>	
Classificação dos lugares da argumentação	Lugar de quantidade	X
	Lugar de qualidade	
	Lugar de ordem	
	Lugar de existente	
	Lugar de essência	
	Lugar de pessoa	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

Conforme observamos no Quadro 10, classificamos a informatividade da PTA1v1, com um grau baixo de informatividade, na categoria 1.6. Essa categoria concerne à informação apresentada no texto, cuja fonte é terciária e o autor não é autoridade no assunto. Textos de tal fonte, conforme Cunha (2001, p. ix), “não trazem nenhum conhecimento novo ou assunto como um todo, isto é, são sinalizadores, além de informação factual” e podem sintetizar ou consolidar informações. Ainda no grau baixo de informatividade, S7 classifica sua escrita na categoria 1.5, a qual dispõe sobre a informação baseada em dados corriqueiros observados no dia a dia.

O sujeito de pesquisa indica que a fonte da informação são os noticiários, todavia não especifica o meio de veiculação, nem o nome do noticiário, de modo que não é possível depreender, a partir da materialidade linguística, a questão da autoridade no assunto, conforme abordamos neste estudo. Posto que S7 referencia a fonte, todavia não faz menção à autoridade, refletimos que poderíamos ter proposto mais uma categoria de análise referente à menção de fonte sem indicação nominal. Entretanto, balizamos-nos pelas fontes primária, secundária e terciária de informações e a elas nos restringimos. Em nossa ótica, a informação apresentada por S7 não se adequa à categoria 1.5, pois apresenta fonte de informação, no entanto não é possível especificar se a fonte é primária, secundária ou terciária.

Desse modo, mantemos a classificação realizada nas análises piloto, classificando a informação na categoria 1.6. A informação apresentada por S7 contém um agravante que prejudica sua validação: “*grande parte dos crimes e delitos, atualmente, são praticados por menores de 18 anos*”. Essa informação não consta nos textos base e o trecho sublinhado não respeita o ideal de argumento de autoridade – ao referendar os noticiários – conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), pois o escritor não consolidou e confirmou tais dados. Isso sugere que a informação não provém de fontes secundárias ou primárias, nem foi produzida por uma autoridade no assunto.

Na transcrição sublinhada do trecho em pauta, o sujeito desta pesquisa realiza uma generalização que pode ser passível de contestação ao consultarmos, por exemplo, uma fonte secundária, cujo autor da informação tem autoridade no assunto. Consultamos o site oficial Portal Brasil<sup>52</sup>, o qual nos informa o percentual de crimes cometidos por menores em comparação a crimes cometidos por adultos. Tal percentual é de 0,9%, o que vai de encontro com o que o S7 apresenta em seu texto, pois 0,9% pode ser considerado um dado numérico relativamente baixo.

---

<sup>52</sup> PORTAL BRASIL. **Cidadania e Justiça**. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/06/menores-cometem-0-9-dos-crimes-no-brasil>>. Acesso em: 15 abri. 2016.



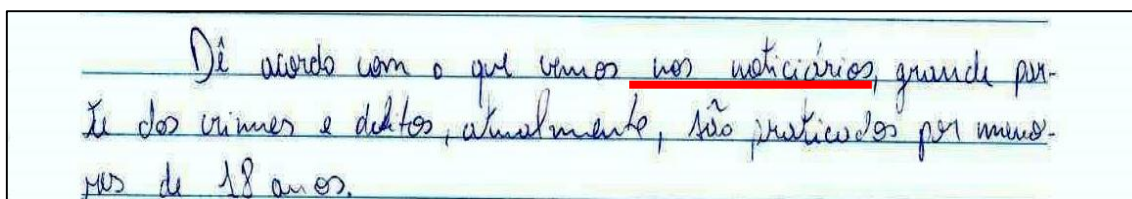
A informação apresentada por S7 nos permite observar o conceito de informação conforme Capurro e Hjørland (2007) defendem, para os autores a informação apresenta um conceito subjetivo, entretanto não se restringe a um sentido individual, uma vez que depende do interlocutor. Na PTA1v1, o conceito subjetivo pode se efetivar, pois se refere à posição de S7, todavia diante da possibilidade de refutação (por parte do interlocutor) da afirmação presente na informação, a qual discutimos no parágrafo anterior, podemos verificar que o sentido não é individual. Para os autores, a informação demanda ser apreendida por um grupo social específico ou por um usuário desse grupo e se validar para esse público. Além disso, Perelman e Olbrechts-Tyteca Perelman (2014) atentam para o tratamento da informação: o escritor é responsável por verificar e consultar os dados para validá-los.

Nesse caso, observamos que os pontos de vista dessas diferentes teorias, Ciência da Informação e Teoria da Argumentação se complementam neste estudo. Por meio da possibilidade de refutar a informação apresentada por S7, podemos compreender o funcionamento do conceito subjetivo da informação que não se restringe a um sentido individual. Essa mesma possibilidade nos prova que é necessário consultar, contestar e verificar os dados apresentados na informação.

Excepcionalmente, na análise da PTA1v1, tornamos à classificação da informação pois outros pontos corroboraram na classificação da PTA1v1 na categoria 1.6, os quais dizem respeito à presença de outras vozes no texto, o que está, em certa medida, atrelado à autoridade. Embora, S7 não recorra a autoridades no assunto “redução da maioria penal”, apresenta outras vozes no texto, isso nos indicia a noção do autor sobre a relevância de buscar apoio em outras vozes para sustentar sua argumentação.

Destarte, selecionamos alguns excertos, ainda, da PTA1v1, nos quais consta referência a outras vozes. Esses trechos nos sinalizaram o ponto de encontro para a realização da mediação no que consta à questão autoral: o conhecimento cotidiano do estudante – materializado nos trechos – e o conhecimento científico do professor – materializado na proposição das categorias de análise. Vamos aos trechos e seus respectivos comentários analíticos:

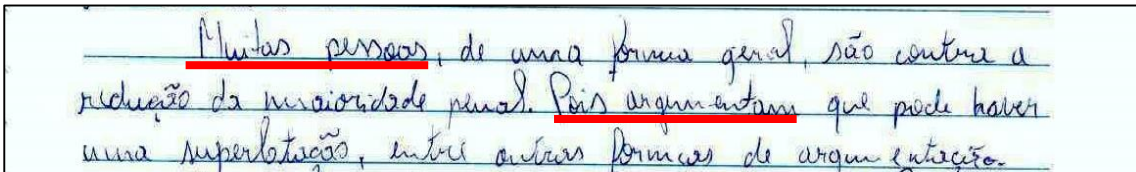
Figura 12 – Excerto 1 – PTA1v1 – S7



De acordo com o que vemos nos noticiários, grande parte dos crimes e delitos, atualmente, são praticados por menores de 18 anos.

Fonte: PTA1v1 – S7.

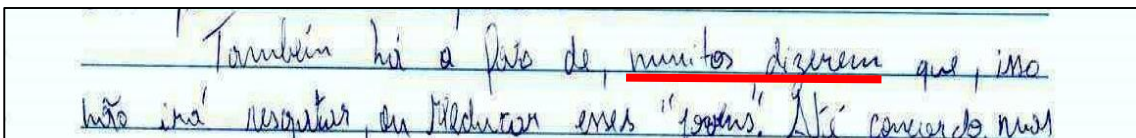
Figura 13 – Excerto 2 – PTA1v1 – S7



Muitas pessoas, de uma forma geral, são contra a redução da maioridade penal. Pois argumentam que pode haver uma superlotação, entre outras formas de arguição.

Fonte: PTA1v1 – S7.

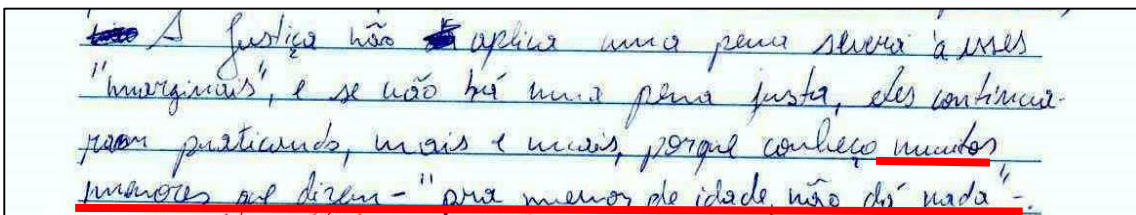
Figura 14 – Excerto 3 – PTA1v1 – S7



Também há a foto de, muitos disserem que, mas não irá resultar, em reduzir esses "crimes". Já convendo nos

Fonte: PTA1v1 – S7.

Figura 15 – Excerto 4 – PTA1v1 – S7



A justiça não aplica uma pena severa às mes "inorgânicas", e se não há uma pena justa, eles continuam praticando, mais e mais, porque conheço muitos menores que dizem - "para menores de idade, não dá nada".

Fonte: PTA1v1 – S7

No excerto 1, S7 faz referência à fonte, embora não especificada. Já nos excertos 2, 3 e 4, por meio das expressões destacadas, S7 revela a recorrência a outras vozes, representadas, principalmente, pelo pronome indefinido “muitas” (figura 13) e “muitos” (figura 14 e 15). É pertinente observarmos que, ao utilizar o pronome indefinido, S7 indicia ciência acerca da validade de recorrer a outras vozes em um texto de cunho argumentativo, todavia, ao não definir a voz, revela a fragilidade desse conhecimento, o qual demanda ser trabalhado.

Ao fazê-lo, ativa conhecimentos acerca do tema em pauta, os quais são “resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 37). A ativação de conhecimentos é proporcionada pelo emprego das funções psicológicas superiores, dentre as quais, sobressai-se a memória, uma vez que o S7 recorre a outras vozes que não estão presentes nos textos base, por conseguinte são decorrentes da ativação de conhecimentos enciclopédicos, interacionais e textuais que resgatam enunciados lidos ou ouvidos por S7.

Diante da referência aos noticiários e da nossa classificação da informação na categoria 1.6, abonamos que, na PTA1v1, S7 inicia um processo de ampliação da construção do que pode ser considerado informação, pois, em conformidade com Capurro e Hjørland (2007), constrói a informação a partir de processos sócio-culturais e indicia a ocorrência de um processo científico – a menção da fonte e a referência a outras vozes. Isso sugere a familiarização de S7 com as categorias de análise pertinentes às fontes de informação e aos argumentos de autoridade, sinalizando que o ponto de encontro, em uma perspectiva macro<sup>53</sup>, entre seus conhecimentos enciclopédicos e os conhecimentos científicos, de responsabilidade escolar, está se efetivando.

Retomamos o movimento analítico proposto, no que consta à opinião e ao argumento identificados. Conforme ilustra o Quadro 10 (página 138), S7 se posiciona favoravelmente à redução da maioridade penal, ademais a informação de que “*grande parte dos crimes e delitos, atualmente, são praticados por menores de 18 anos*”, especialmente através dos vocábulos destacados, dá base para S7 utilizar um argumento de lugar de quantidade: “*Pois, acredito que se continuar havendo toda essa tolerância com esses jovens, eles irão continuar praticando delitos, e pode resultar em um número maior de violência, praticada por esses infratores*”. Os vocábulos em destaque atuam semanticamente no campo quantitativo.

O tratamento de termos quantitativos está presente na informação e prossegue no argumento. Isso nos indicia, com base no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), que, ao apresentar termos atrelados à quantidade na informação, S7 utiliza-os para construir seu argumento, o que nos permite alocá-lo no lugar de quantidade. Esse lugar, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 97), “constitui uma premissa maior subentendida, mas sem a qual a conclusão não ficaria fundamentada”. A premissa “*se continuar havendo toda tolerância com esses jovens*” permite que S7 formule a conclusão “*pode resultar em um número maior de violência*”.

---

<sup>53</sup> Considerando todo o momento da pesquisa em sala de aula.

Comparando a PTA1v1 à PTD, observamos que S7 progrediu em termos da organização estrutural do texto – parágrafos maiores, apenas um é composto por três linhas, diferentemente da PTD, em que três parágrafos se compunham de três linhas e outro de apenas duas linhas – bem como no desenvolvimento das ideias – a menção de fonte e de outras vozes propiciou que S7 ampliasse as ideias, o que corroborou na extensão dos parágrafos. Sinalizamos que não trabalhamos a questão estrutural do gênero textual artigo de opinião, conforme comprovam as sequências didáticas (Apêndice C). Optamos por explorar questões referentes à construção contedutística do texto e observar o movimento estrutural que S7 conceberia as suas produções ao longo da pesquisa.

Embora S7 não referenciou os textos base na PTA1v1, fundamentando-nos em Ginzburg (1989), asseveramos que o fato de termos trabalhados três textos base em sala de aula, previamente à escrita, ativaram conhecimentos enciclopédicos e interacionais de S7, posto que, apresenta, em sua produção, menção a uma fonte e referência a outras vozes.

Esse movimento de escrita revela que as funções psicológicas superiores referentes à memória e ao pensamento abstrato foram mobilizadas, pois o escritor utilizou conhecimentos enciclopédicos e relacionou-os. Outrossim, aquiesce notar a relação entre a escrita e o pensamento, em que não apenas o pensamento auxilia a escrita, mas esta, por sua natureza material, auxilia o sujeito a organizar seu pensamento, conforme defende Bakhtin (2014). Com base no autor, a PTA1v1 nos faz perceber a escrita que organiza o pensamento, por meio de outro ponto de vista: a leitura dos textos bases – escritos – funcionaram com *input*, corroborando, mediante indícios apontados, na organização do pensamento de S7 que se revela, na materialidade linguística escrita, o *output*, nesse caso.

Diante do que foi apresentado nesta seção, compreendemos que, na PTA1v1, S7 utilizou a informação para construir seu argumento, o que nos revela que o processo de compreensão de que a informação pode ser empregada para tornar a escrita mais argumentativa. Quanto à classificação da informatividade de tal texto, depreendemos que, apesar da pesquisadora classificar o texto na categoria 1.6, ao passo que o sujeito de pesquisa classificou-o na categoria 1.5, há uma proximidade na graduação entre ambas as classificações, o que nos permite afirmar, que já no primeiro contato de S7 com Diário de Produção Textual, ele compreendeu a proposta e avaliou reflexivamente seu texto. Além disso, a PTA1v1 sinaliza o ponto de encontro entre os conhecimentos enciclopédicos de S7 e os conhecimentos científicos escolarizados.

#### 4.1.2.2 A reescrita

De acordo com explicação dada no início da seção geral pertinente às análises, a reescrita referente à produção textual PTA1v2 não foi desenvolvida pelo S7. Apesar disso, registramos que a análise referente a tal texto seria desenvolvida nesta subseção. Assim, optamos por demarcar, estruturalmente, tal ausência no processo analítico da presente dissertação de mestrado.

Revelamos essa ausência diante da nossa fidelidade à realidade da sala de aula. Devido a inúmeras circunstâncias, o aluno pode vir a não desenvolver uma atividade, incluindo as avaliativas. Entendemos que o não desenvolvimento de uma atividade não pode servir como pretexto para que o discente não desenvolva a competência trabalhada na disciplina.

### **4.1.3 Análise da produção textual – Artigo de opinião tema 2**

#### *4.1.3.1 A escrita*

A escrita referente ao artigo de opinião, cujo tema é “Fenômenos da natureza *versus* ação do homem”, PTA2v1, foi desenvolvida na SD 5 (Apêndice C). Previamente à solicitação da produção textual, trabalhamos dois textos base<sup>54</sup> com os terceiranistas, um deles de fonte primária e outro de fonte secundária. Com tais textos base, exploramos o trabalho com a compreensão das fontes primária e secundária, baseando-nos tanto em Cunha (2001, p. ix), que dispõe que: uma fonte primária pode “ter o aspecto de registro de informações (como, por exemplo, os relatórios ou expedições científicas”); que uma fonte secundária organiza a fonte primária e guia o leitor; e em nossas categorias que acrescentam a relevância da autoridade no assunto para veiculação de determinada informação. Feito isso, propomos aos discentes a seguinte situação comunicativa:

*“Na notícia que acabamos de ler, observamos que a cidade de Santa Maria, na noite de 16 de outubro, estava às escuras por conta do vendaval ocorrido na madrugada do dia 15 de outubro, conforme todos nós presenciamos e podemos depreender pela data de publicação da notícia. Podemos inferir, como observamos, que o vendaval pode estar associado à ocorrência do El Niño. Nesse sentido, qual a sua opinião, como jovem cidadão, sobre as consequências de fenômenos naturais como esse, podemos, nós, humanos, tomar medidas de precaução ou não há nada que se possa fazer? O que você tem a dizer sobre isso para outros*

---

<sup>54</sup> Presentes da SD 5 (Apêndice C).

*jovens como você? Defenda sua opinião por meio de um artigo de opinião, não esqueça de apresentar argumentos para defender seu ponto de vista.”*<sup>55</sup>

Em resposta a tal situação comunicativa, S7 produziu a PTA2v1, veiculada na figura 16:

Figura 16 – PTA2v1 – S7

---

<sup>55</sup> Situação comunicativa presente na SD 5, a qual também contém a notícia, a qual nos referendamos no início da situação comunicativa.

Amigos: ~~o~~ É possível evitar?

Nas últimas semanas nosso estado vem sofrendo fortes consequências negativas decorrentes das fortes chuvas ocasionadas por ocorrência de um fenômeno chamado "El Niño."

Com as fortes chuvas, há regiões do estado que sofreram muitos alagamentos, algumas com consequências maiores e outras menores. O El Niño não só causou desastres em nosso estado, como em tantos outros do país.

Nós seres humanos podemos colocar um percentual de culpa que ocasionou a chuva e os desastres no tal fenômeno "El Niño", é claro. Mas não percebemos que praticamos atos infracionais contra o ambiente, como jogar lixo nos bairros e jogar entulhos em rios, lagoas e brejos.

~~\_\_\_\_\_~~

Falamos muito, criticamos muito da sociedade mas não enxergamos o próprio "nariz". Não percebemos que somos responsáveis por tais ~~atos~~ atitudes que acabam acarretando terríveis prejuízos e muitas vezes a morte de algumas pessoas.

Portanto, devemos nos conscientizar, tentar fazer diferente, ter atitudes diferentes e saber respeitar o lugar onde vivemos. Se cada um fizer a sua parte, podemos viver em um ambiente sem preocupações, sem medo de perder as coisas em a vida.

Fonte: PTA2v1 – S7.

Após dispormos a situação comunicativa proposta à turma, a qual direciona S7 para a produção de um artigo de opinião (PTA2v1), consta o quadro com a classificação do grau de informatividade, a identificação, da informação, da opinião e do argumento de tal escrita:

Quadro 11 – Quadro de análise da PTA2v1 – S7

Graus de informatividade	Categorias de análise	C <sup>56</sup>
Grau baixo	1.1. Não apresentei informação para esse argumento.	
	1.2. Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	
	1.3. Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.	
	1.4. Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.	
	1.5. Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.	
	1.6. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.7. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.8. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau médio	2.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau alto	3.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	X
	3.2. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
Informação	<i>Nas últimas décadas <u>nosso estado vêm</u> sofrendo fortes consequências negativas decorrentes de fortes chuvas causadas por ocorrência de um fenômeno chamado “El Niño”. [...]</i> <i>“O El Niño não só causou desastres em nosso estado, como em outros do país.”</i>	
Opinião do autor	<i><u>Nós seres humanos podemos</u> colocar um percentual da culpa que ocasionou a chuva e os desastres no tal fenômeno “El Niño”, é claro. Mas não <u>percebemos</u> que <u>praticamos</u> atos infracionais contra o ambiente, como jogar lixo nos boeiros e largar entulhos em rios, lagos e açudes.<sup>57</sup></i>	
Argumento	<i><u>Falamos</u> mal, <u>criticamos</u> meios da sociedade mas não <u>enxergamos</u> o próprio “nariz”. Não <u>percebemos</u> que somos responsáveis por tais atitudes que acabam acarretando terríveis prejuízos e muitas vezes a morte de algumas pessoas.<sup>58</sup></i>	
Classificação dos lugares da argumentação	Lugar de quantidade	
	Lugar de qualidade	
	Lugar de ordem	
	Lugar de existente	
	Lugar de essência	
	Lugar de pessoa	X

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

<sup>56</sup> Visto que o Quadro 11 ultrapassaria esta página, para fins de visualização do todo, abreviamos “Classificação” para “C” a fim de reduzir a extensão horizontal da coluna pertinente à “Classificação” e expandir a coluna das “Categorias de análise”.

<sup>57</sup> Parágrafo 3.

<sup>58</sup> Parágrafo 4.



A partir dos excertos mencionados no Quadro 11, nos quais identificamos a informação empregada por S7, sua opinião a respeito da situação comunicativa proposta e argumento para tal opinião (estes últimos identificados na mesma célula), é possível asseverar, através das marcas linguísticas, que S7 buscou informações em um dos textos base, no caso aquele cuja fonte é secundária. S7 utiliza a informação para estabelecer um contraponto com os argumentos que apresenta e assim defender sua opinião que consiste em uma posição intermediária, isto é, assente que o fenômeno El Niño provoca desastres, todavia não isenta a responsabilidade dos homens em relação ao descuido com o meio ambiente.

Apesar de não sinalizada, na materialidade linguística, na PA2v1, o texto em que o sujeito buscou as informações é considerado de fonte secundária, pois a autora<sup>59</sup> do texto base consultado pelo S7 o redigiu a partir de uma fonte primária, veiculada pelo instituto Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos (CPTEC). S7 identifica essa fonte, classificando-a como pertencente à categoria 3.1, a qual dispõe que a fonte é secundária e o autor é autoridade no assunto, a qual, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) qualifica e valida a origem do dito. A fonte secundária, mediante termos de Cunha (2001, p. xi), “contêm informações sobre documentos primários”, portanto, a informatividade da PTA2v1 é de grau alto. Tanto o sujeito desta pesquisa como a pesquisadora professora classificaram a PTA2v1 na mesma categoria: 3.1.

Além disso, o sujeito desta pesquisa revela que dinamizou as categorias de análise presentes no Quadro 11, pois conseguiu associar a funcionalidade dos textos base na sua produção textual. É pertinente notar a opção de S7 pelo texto de fonte secundária em relação ao texto de primária. Ao optar pela menção do texto cuja fonte é secundária, S7 realiza o movimento proposto por Beaugrande e Dressler (1981). Para os autores é preferível o emprego de uma fonte secundária, pois ela se constitui de uma maneira mais compreensível em oposição à fonte primária que pode ser constituída por uma linguagem mais técnica, cujo domínio seja mais restrito.

Nos textos base que proporcionamos aos discentes para a produção da PTA2v1 isso se efetiva, o texto de fonte primária apresenta uma linguagem mais técnica e concisa ao passo que o texto de fonte secundária apresenta uma linguagem mais compreensível e didática. Essa opção revela que S7 realizou uma ação conscientemente controlada, consoante Garcez (1998) no que tange às funções psicológicas superiores.

---

<sup>59</sup> O argumento de autoridade se efetiva pela observação da autoria do texto base intitulado “El Niño”, professora de Geografia, logo a autora possui prestígio no assunto El Niño, o qual diz respeito a conhecimentos geográficos.

Os textos base também podem ilustrar que os textos podem ser produzidos para diferentes interlocutores, indo ao encontro do que dispõem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) acerca dos auditórios: universal, particular e centrado em um único ouvinte, o orador organiza seu discurso mediante um desses auditórios. Assim, o texto base de fonte primária não utilizado por S7 na PTA<sub>v1</sub> exemplifica que pode ser dedicado a um auditório particular e que S7, enquanto ator social, tem autonomia para identificar o quanto um texto pode ou não contemplar a si enquanto usuário de informação pertencente a um determinado grupo social.

Em comparação com a PTA<sub>1v1</sub> (grau baixo, categoria 1.6), a PTA<sub>2v1</sub> (grau alto, categoria 3.1) apresenta uma elevação no grau de informatividade. Conseguimos identificar que S7 utilizou o texto base, uma vez que compartilhamos com ele conhecimentos textuais e interacionais. Aqueles conhecimentos são referentes aos textos base e estes conhecimentos ao trabalho com os textos base, à situação comunicativa e à situação de produção textual.

Ao apresentar a informação em sua escrita, podemos declarar, de acordo com o trecho destacado no Quadro 11 (página 146) que diz respeito à informação, aqui retomado: “*Nas últimas décadas nosso estado vêm sofrendo fortes consequências negativas decorrentes de fortes chuvas causadas por ocorrência de um fenômeno chamado “El Niño”* que S7 amplia o uso do pensamento abstrato, pois interpreta a informação de que o El Niño pode causar desastres e a articula a sua realidade, o local em que vive, o Rio Grande do Sul. Essa informação demonstra o balanceamento entre o dado e o novo conforme dispõem Beaugrande e Dressler (1981), Val (1994) e Koch e Elias (2014).

No caso da PTA<sub>2v1</sub>, o dado consiste na informação de que o fenômeno El Niño pode provocar desastres naturais e o novo consiste na informação de que o estado do Rio Grande do Sul está sofrendo<sup>60</sup> com as consequências de tal fenômeno. Afirmamos que o excerto “*Nas últimas décadas nosso estado vêm sofrendo fortes consequências negativas decorrentes de fortes chuvas”* consiste na informação nova ao passo que o trecho “*causadas por ocorrência de um fenômeno chamado “El Niño”* diz respeito à informação dada de acordo com o texto base, a qual foi buscada no texto base e a partir dela, com base em seus conhecimentos enciclopédicos e interacionais, S7 construiu a informação nova.

Esse movimento desvela que os conhecimentos interacionais de S7 proporcionam, de acordo com Koch e Elias, (2014) que ele designe a quantidade de informação necessária em sua escrita de modo que leitor possa compreender o objetivo do texto. Assim, o sujeito desta pesquisa, a partir de seus conhecimentos (já existentes), construiu um novo conhecimento que

---

<sup>60</sup> No momento do desenvolvimento da pesquisa em sala de aula (agosto a dezembro de 2015).

consiste na busca de uma informação em um texto base e articulação dessa informação a sua realidade – contexto social e geográfico – construindo uma nova informação.

Ao construir a informação na PTA2v1, S7 utiliza não apenas processos sócio-culturais, mas também processos científicos, conforme propõem Capurro e Hjørland (2007), pois tal produção é classificada na categoria 3.1. Isso revela que S7 está internalizando conhecimentos a respeito da construção, uso e balanceamento de informações, contemplando o que defendem os teóricos da informação acerca da construção do conceito de informação, Beaugrande e Dressler (1981) quanto à conferência de informatividade ao texto e Koch e Elias (2014) no que concerne ao balanceamento de informações.

Diante da proposição do trabalho com pares, sempre sugerida nas situações comunicativas propostas para as produções textuais, a identificação da fonte autoral das informações apresentadas por S7 na PTA2v1 pelos seus possíveis leitores (leitores marcados: os colegas) é passível de efetivação pelo fato da turma, da qual S7 faz parte, compartilhar conhecimentos concernentes aos textos base e ao que foi explorado até o momento sobre o emprego de informações no texto. Todavia, se outro leitor, isto é, um indivíduo pertencente a outro grupo social, realizasse a leitura, poderia realizar outra interpretação, ativar outros conhecimentos e, por ventura, identificar ou não a fonte autoral do texto base.

No que se refere ao argumento, pontuamos que ele consta no parágrafo subsequente ao parágrafo em que está a informação, o que revela que a apresentação do argumento posterior à informação se mantém recorrente nas produções textuais desenvolvidas por S7. Conforme podemos observar no Quadro 11 (página 146), não demarcamos a opinião e o argumento; distintamente disso, deixamos-os na mesma célula. Fizemos-lo devido ao modo como o escritor constitui o argumento e a sua opinião nos parágrafos mencionados.

Além disso, sinalizamos, no mesmo quadro, o emprego da primeira pessoa do plural por S7, o que difere das produções textuais PTD e PTA1v1, nas quais S7 emprega a primeira pessoa do singular. Com base em Ginzburg (1989), sugerimos que a situação comunicativa apresentada para a PTA2v1 conduziu S7 a optar pelo plural, pois, dessa maneira, inclui-se enquanto cidadão e também delega a cidadania aos demais. Isso revela a reflexão do autor a respeito do tema proposto e interfere na informação selecionada para constar no texto e no argumento construído a partir dela.

Nos dois parágrafos citados, consta a adversativa “mas” seguida da negativa “não”: “mas não”. No parágrafo três, a expressão “mas não” é utilizada para assentir que fenômenos naturais (El Niño) podem causar desastres e destacar que podem ser agravados pela ação do homem. Assim, S7 parte do fenômeno natural e se descola para a ação humana. Já no parágrafo

quatro, S7 assente que a sociedade, coletivamente, crítica a ação humana e destaca que, individualmente, cada cidadão não observa suas ações.

O modo como se constitui a construção do argumento: atrelado à manifestação linguística da opinião de S7, pode ser relacionado a um processo dedutivo, uma vez que parte do geral para chegar ao específico. Ao realizar esse movimento, até chegar às ações do indivíduo, o argumento pode ser classificado como pertencente ao lugar de pessoa, uma vez que dá ênfase à pessoa (*nós*) e ao indivíduo (*próprio nariz*) e crítica a dignidade do homem: o homem denigre sua dignidade ao descuidar da natureza, aspecto observado no argumento de lugar de pessoa.

Ao realizar esse movimento, S7 se constitui enquanto um ator social que constrói o texto e por meio dele se constrói, conforme os postulados da LT. Essa asserção se torna mais válida ao reiteramos a proposição de Bakhtin (2014) de que a escrita organiza o pensamento e que a interação verbal, nesse caso, escrita, corrobora na percepção do sujeito em relação ao funcionamento da sociedade e às ideologias que estão inerentes a ela. Bakhtin (2014) defende que, quão mais complexas as enunciações, maior a complexidade do sujeito. Dessa maneira, o sujeito se torna apto a compreender ideologias e nela interferir, o que compactua com o ideal de sujeito ativo na LT.

No início do texto S7 apresenta a informação, a qual é resgatada em: “*Nós seres humanos podemos colocar um percentual da culpa que ocasionou a chuva e os desastres no tal fenômeno “El Niño”, é claro*”, principalmente no trecho destacado. Esse é o período em que inicia a construção do argumento, portanto, podemos asseverar que S7, novamente, utilizou a informação para construir seu argumento.

O texto é equiparado a um tecido pelos estudiosos da LT, a PTA2v1 contempla tal comparação através da articulação de informação, opinião e argumento realizada por S7, conforme discriminamos. No momento em que S7 consegue, textualmente, realizar tais articulações, revela-nos que além do uso do pensamento abstrato estar se aprimorando, o uso da atenção voluntária recebe notoriedade, pois o sujeito busca, em um dos textos base, uma informação e a utiliza para organizar sua produção textual. Pontuamos a questão da organização do todo do texto pelo fato da informação ser apresentada no início da PTA2v1.

Comparada à PTA1v1, a PTA2v1, no que concerne à estrutura textual, apresenta cinco parágrafos, em que um deles ainda se constitui de três linhas, como na PTA1v1. No entanto, as ideias estão mais relacionadas, embora não tenhamos distinguido exatamente argumento de opinião. Isso indicia que o uso do pensamento abstrato está sendo aprimorado por S7 e a escrita revela esse avanço.

Diante da análise da PTA2v1, podemos notar que o processo de produção textual envolve uma série de aspectos – de ordem linguística, textual, enciclopédica e interacional – e que, inerente a cada uma delas, estão outros aspectos que se entrelaçam. Isso nos permite utilizar um olhar multifocal<sup>61</sup> ao realizar tal análise, até porque o ambiente de produção dos textos analisados nesta dissertação de mestrado – a sala de aula –, tem grande valia, sendo considerado no posicionamento adotado para condução e constituição da análise.

Por fim, em relação a esta análise, compreendemos que S7 buscou informações nos textos base para a sua produção textual, realizou o balanceamento de informações, ancorando a informação nova na informação dada, construiu o argumento a partir das informações. Isso nos permite defender o posicionamento de Manzoni (2007) no que diz respeito à necessidade de ofertar ao discente experiências cognitivas, via texto base. Em nosso ponto de vista, a proposta da autora é válida, pois contribui na contemplação do critério de informatividade na escrita do S7, corroborando com o uso, não somente de processos sócio-culturais, mas também de processos científicos na construção da informação por S7, em conformidade com o que preconizam Capurro e Hjørland (2007).

Outrossim, a PTA2v1 também revela a percepção do texto como um tecido, que não pode ser desmembrado, pois suas tramas: informação, argumento e opinião estão entrelaçadas. Ademais, a recorrência desse entrelaçamento indicia a realização do processo de internalização, por S7 no que tange à produção textual utilizando informatividade, posto que o emprego de informações no texto corrobora na construção do argumento.

#### 4.1.3.2 A reescrita

A reescrita da PTA2v1 é tratada nesta subseção, sendo denominada PTA2v2. Para realizar a reescrita, o sujeito desta pesquisa pôde orientar tal processo por meio do Diário de Produção Textual, que contém o Quadro Autoavaliativo, no qual S7 identifica e registra o grau de informatividade de seu texto. Além disso, o Diário de Produção Textual disponibiliza ao escritor o Jogo de Produção Textual, constituído de um passo a passo que o auxilia a avançar gradativamente ou não nas categorias de análise, o que, por sua vez, indicia a ascensão do grau de informatividade do texto.

---

<sup>61</sup> Apesar de nos centrarmos na questão do critério de textualidade informatividade, pontuamos que estamos considerando olhar multifocal devido a questões da condução da análise na instância dos lugares da argumentação e na localização da opinião, instância que nos leva, em alguns momentos, a considerar outras questões linguísticas, como a estrutura do texto que indicia a organização do pensamento do escritor.

Ademais, trabalhamos com os bilhetes orientadores de acordo com a proposta de Napolini (1996) e Ruiz (2003). Por meio de tais bilhetes, realizamos perguntas problematizadoras ao texto de S7 com intuito de convidá-lo à reflexão de sua escrita a fim de qualificá-la na reescrita. O emprego dos bilhetes orientadores possibilita que os estudantes percebam que seu texto foi avaliado pelo docente e que este seguiu parâmetros para realizar uma avaliação criteriosa e honesta segundo Suassuna (2014) defende. Nesta pesquisa, os parâmetros foram orientados a partir do critério de informatividade.

A partir de tais orientações basilares, S7 reescreveu a PTA2v1. Na figura seguinte, consta a reescrita (PTA2v2):

Figura 17 – PTA2v2 – S7

freqüente e perdas de bens, culpa dos fatores naturais ou dos seres humanos?

Nas últimas semanas, nesse Rio Grande vêm sofrendo consequências devastadoras decorrentes das fortes chuvas causadas por ocorrência de um fenômeno chamado "El Niño", que é causado pelo aquecimento das águas do Pacífico além do normal e pela redução dos ventos alísios na região equatorial.

Com a ocorrência das chuvas, há regiões da nossa cidade que sofrem com muitos alagamentos, algumas com consequências maiores e outras menores. O fenômeno não só causou desastres em nosso estado, como em tantos outros do país.

Nós, seres humanos, podemos colocar um percentual da culpa em fatores naturais. Mas não podemos que pratiquemos atos infracionais contra o ambiente, como jogar lixo nas ruas, em beirões e lançar entulhos em rios, lagoas e açudes.

Falamos mal, criticamos setores alheios da sociedade, mas não entendemos que o erro está em nossos próprios atos. Não percebemos que somos responsáveis por atitudes que acabam acarretando terríveis prejuízos e muitas vezes a morte de algumas pessoas.

Portanto, devemos nos conscientizar, tentar fazer e praticar atos diferentes e saber respeitar o lugar onde vivemos. Se cada um fizer a sua parte, não desistindo ou poluindo, podemos viver em um ambiente mais tranquilo, sem risco de que possamos perder nossos bens materiais ou até mesmo a vida.

Fonte: PTA2v2 – S7.

Conforme o movimento analítico que estamos adotando neste estudo, apresentamos na sequência, no Quadro 12, a classificação da informatividade, a opinião, uma informação e um argumento apresentado para a defesa do ponto de vista de S7:

Quadro 12 – Quadro de análise da PTA2v2 – S7

Graus de informatividade	Categorias de análise	Classificação
Grau baixo	1.1 Não apresentei informação para esse argumento.	
	1.2 Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	
	1.3 Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.	
	1.4 Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.	
	1.5 Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.	
	1.6 Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.7. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.8. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau médio	2.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau alto	3.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	X
	3.2. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
Informação	<i>Nas últimas semanas, nosso Rio Grande vêm sofrendo consequências devastadoras decorrentes das fortes chuvas causadas por ocorrência de um fenômeno chamado “El Niño”, que é causado pelo aquecimento das águas do Pacífico além do normal e pela redução dos ventos alísios na região equatorial.</i> <sup>62</sup>	
Opinião do autor e Argumento	<i>Nós, seres humanos, podemos colocar um percentual da culpa em fatores naturais. Mas não percebemos que praticamos atos infracionais contra o ambiente, como jogar lixo nas ruas, em boeiros e largar entulhos em rios, lagos e açudes.</i>  <i>Falamos mal, criticamos setores alheios da sociedade mas não percebemos que somos responsáveis por atitudes que acabam acarretando terríveis prejuízos e muitas vezes a morte de algumas pessoas.</i>	
Classificação dos lugares da argumentação	Lugar de quantidade	
	Lugar de qualidade	
	Lugar de ordem	
	Lugar de existente	
	Lugar de essência	
	Lugar de pessoa	X

<sup>62</sup> Citação direta do texto base, todavia não referenciada.



Fonte: elaborado pela desta dissertação de mestrado.

Embora a classificação do grau de informatividade tenha se mantido na PTA2v2, consideramos que, na referida produção textual, S7 ampliou a informação acerca das causas do El Niño. Desse modo, S7 apresenta ao seu leitor uma informação mais completa acerca do El Niño: informa sobre as causas e as consequências. Diferentemente da PTA2v1, em que apresenta somente as consequências. S7 realizou uma citação direta não referenciada e apesar de não referenciá-la, consideramô-la, pois esse conhecimento não é exigido pela escola.

Visto que o grau de informatividade da PTA2v2, conforme a classificação do sujeito de pesquisa e da pesquisadora professora, mantém-se na mesma categoria que a PTA2v1 (3.1), os excertos pertinentes à identificação da informação, opinião e argumento apresentam algumas alterações, detemo-nos a analisar a reescrita guiada pelos bilhetes orientadores e pelo Jogo de Produção Textual.

Os bilhetes orientadores e o Jogo de Produção Textual, de modo colaborativo, proporcionaram que o estudante propusesse uma nova versão ao seu texto, pois ele é mobilizado a contemplar os comentários e indagações realizadas nos bilhetes e é mobilizado pelo jogo pelo anseio em aprimorar sua escrita a partir dos passos do jogo em questão. O quadro seguinte ilustra a reescrita do excerto da informação da PTA1v1:

Quadro 13 – Excertos das informações da PTA2v1 e da PTA2v2

Informação presente na PTA2v1	Informação presente na PTA2v2
<i>Nas últimas décadas nosso estado vêm sofrendo fortes consequências negativas decorrentes de fortes chuvas causadas por ocorrência de um fenômeno chamado “El Niño”. [...] “O El Niño não só causou desastres em nosso estado, como em outros do país.”</i>	<i>Nas últimas semanas, nosso Rio Grande vêm sofrendo consequências devastadoras decorrentes das fortes chuvas causadas por ocorrência de um fenômeno chamado “El Niño”, <u>que é causado pelo aquecimento das águas do Pacífico além do normal e pela redução dos ventos alísios na região equatorial.</u></i>

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

Ao ampliar a informação na PTA2v2, a qual está sublinhada no Quadro 13, S7 atente à perspectiva do texto enquanto processo e atividade sociocognitiva-interacional confere maior possibilidade de construção de sentido no texto, em concordância com Koch (2014). Podemos

observar que o uso de processos sócio-culturais se mantém e há maior apreensão, por parte de S7, do uso de processos científicos na construção da informação. Isso indicia, que gradativamente, S7 está internalizando conhecimentos a respeito da utilização do critério de informatividade, o que está contribuindo com o avanço da habilidade argumentativa de S7.

Comparando os excertos, podemos verificar que, na PTA2v2, o sujeito explica as causas do fenômeno El Niño. Isso indicia que, ao reler seu texto, na posição de, segundo Suassuna (2014, p. 121), “leitor crítico de seu próprio texto” avaliador, S7 percebeu que o leitor poderia carecer dessa informação. De acordo com o trabalho com pares, os possíveis leitores de S7 poderiam compartilhar tal informação, uma vez que tiveram acesso aos mesmos textos base. Entretanto, ao trazer essa informação para a materialidade linguística S7 utiliza a estratégia de balanceamento de informações, estabelecendo um compartilhamento de informações com o seu leitor, construindo uma base comum, para a posterior argumentação de seu posicionamento.

Podemos observar, ainda, que ao apresentar essa informação explicativa, S7 está ampliando a sua consideração ao leitor, resgatando essa informação que não é comum a um auditório universal, consoante os termos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), portanto é necessário explicitá-la no texto. Esse movimento sugere a preparação de S7 em relação ao trabalho com os diferentes auditórios, passando a considerar não apenas o auditório centrado em um único ouvinte, mas também um possível auditório universal, por isso, a necessidade em explicar as causas do El Niño. Para comparar os excertos referentes à opinião e ao argumento identificados na PTA2v1 e PTA2v2, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 14 – Excertos da opinião e argumento da PTA2v1 e da PTA2v2

Opinião e argumento presente na PTA2v1	Opinião e argumento presente na PTA2v2
<p><i>Nós seres humanos podemos colocar um percentual da culpa que ocasionou a chuva e os desastres no tal fenômeno “El Niño”, é claro. Mas não percebemos que praticamos atos infracionais contra o ambiente, como jogar lixo nos boeiros e largar entulhos em rios, lagos e açudes.</i></p> <p><i>Falamos mal, criticamos meios da sociedade mas não enxergamos o próprio “nariz”. Não percebemos que somos responsáveis por tais atitudes que acabam acarretando terríveis prejuízos e muitas vezes a morte de algumas pessoas.</i></p>	<p><i>Nós, seres humanos, podemos colocar um percentual da culpa em fatores naturais. Mas não percebes que praticamos atos infracionais contra o ambiente, como jogar lixo nas ruas, em boeiros e largar entulhos em rios, lagos e açudes.</i></p> <p><i>Falamos mal, criticamos setores alheios da sociedade mas não percebemos que somos responsáveis por atitudes que acabam acarretando terríveis prejuízos e muitas vezes a morte de algumas pessoas.</i></p>

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

Comparando os excertos concernentes à PTA2v2 em relação à PTA2v1, podemos observar que ao substituir o trecho “*que ocasionou a chuva e os desastres no tal fenômeno “El Niño”, é claro*” por “*em fatores naturais*”, S7 recupera sintética e semanticamente as informações. Ademais, S7 aprimora o emprego do léxico ao substituir “*criticamos meios da sociedade*” por “*criticamos setores alheios da sociedade*” e remove a redundância ao excluir o trecho “*mas não enxergamos o próprio “nariz”*” na PTA2v2. Isso indicia a reflexão de S7 acerca de seu texto, proporcionada pela leitura avaliativa de seu texto.

Esse movimento de reescrita, observado nos fragmentos que dizem respeito à informação, opinião e argumento, permite afirmar que o sujeito utilizou a estratégia de “revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 35). Ao empregar tal estratégia, a atenção voluntária é utilizada novamente, todavia, para dar conta de uma demanda distinta da realizada na escrita. Agora, a atenção voluntária é empregada para o aprimoramento do texto, substituindo, adaptando e aprimorando trechos.

Diante da análise da reescrita, embora o grau alto de informatividade tenha se mantido na mesma categoria que na escrita (categoria 3.1), podemos afirmar que S7 atuou sobre o balanceamento de informações, por meio da explicação das causas do El Niño, atentando, assim, ao seu possível leitor. Ademais, a reescrita permite constatar a validade do Jogo de Produção Textual, presente no Diário de Produção Textual e dos bilhetes orientadores como instrumentos mediadores, os quais realizam a mediação através da palavra e como propiciadores do autogerenciamento da aprendizagem do sujeito.

Tais instrumentos, em conjunto com a mediação realizada por meio da interação verbal oral em sala de aula, auxiliam o docente a atuar na ZDP do estudante, favorecendo a internalização do uso do critério de informatividade em seu texto, contribuindo com o avanço da habilidade de escrita argumentativa de S7.

#### **4.1.4 Análise da produção textual – Artigo de opinião tema 3**

##### *4.1.4.1 A escrita*

A produção textual referente ao artigo de opinião, cujo tema é “Escolha profissional” (PTA3v1) foi desenvolvida na SD 6 (Apêndice C). Assim como na SD 5, trabalhamos com

textos base previamente à produção textual, procedemos na SD 6, contudo, com um texto base<sup>63</sup> cuja fonte definimos como primária. Posteriormente à leitura e discussão do texto base, apresentamos a seguinte situação comunicativa aos discentes:

*“O poeta Carlos Drummond de Andrade indaga, em seu poema E agora, José?, um sujeito sobre inúmeras coisas. Imaginemos que Drummond tivesse feito o poema para você, substituindo José pelo seu nome – E agora, fulano?. Faça essa pergunta a você, “e agora, fulano?”. E agora fulano, o ensino médio está acabando, o futuro está ali, bem pertinho, o que você vai fazer? Escreva um artigo de opinião revelando sua opinião favorável ou contrária sobre a decisão da escolha profissional nessa época da sua vida. Você acredita que a profissão que você vai seguir deve ser definida nesse momento da sua vida? Apresente argumentos em seu texto, comprove-os com informações, pois sua opinião é importante para outros jovens que ainda estão indecisos.”*<sup>64</sup>

A partir de tal situação comunicativa, o sujeito desta pesquisa produziu o seguinte texto:

Figura 18 – PTA3v1 – S7

---

<sup>63</sup> Presente na SD 6 (Apêndice C).

<sup>64</sup> Situação comunicativa presente na SD 6.



Graus de informatividade	Categorias de análise	Classificação
Grau baixo	1.1. Não apresentei informação para esse argumento.	
	1.2. Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	
	1.3. Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.	
	1.4. Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.	
	1.5. Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.	
	1.6. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.7. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.8. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau médio	2.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau alto	3.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
	3.2. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	X
Informação	<i>Como vimos no texto da psicóloga Rosângela, que foi publicado em seu próprio site, há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional, dentre eles, ela cita o importante fato de não confundirmos hobby, com escolha profissional.</i>	
Opinião do autor	<i>Eu acredito que, a decisão da escolha profissional é importante em qualquer momento de nossas vidas. Tanto na fase da adolescência, quanto na fase adulta. Os objetivos que colocamos em nossas vidas, de tal forma, são determinantes para o nosso futuro.</i>	
Argumento	<i>É importante que pesquisamos e nos orientamos sobre tais profissões que devemos exercer e atuar. Pois uma má escolha na vida profissional, pode provocar deslises, e com os deslises, podem vir os fracassos.</i>	
Classificação dos lugares da argumentação	Lugar de quantidade	
	Lugar de qualidade	
	Lugar de ordem	
	Lugar de existente	
	Lugar de essência	X
	Lugar de pessoa	

Diante do que observamos na PTA3v1 e no Quadro 15, S7 realiza o seguinte movimento: apresenta sua opinião sobre a situação comunicativa referente à proposição da produção da PTA3v1, revela uma informação e posteriormente constrói seu argumento a partir de tal informação.

No que consta ao grau de informatividade da PTA3v1, classificamô-lo na mesma categoria que S7, grau alto, categoria 3.2, uma vez que o sujeito desta pesquisa apresenta uma informação de fonte primária, cujo autor é autoridade no assunto. O texto base, cujo tema é escolha profissional, foi redigido por uma psicóloga que atua com a temática abordada: escolha profissional. Nesse sentido, tal texto base se configura como uma fonte primária, uma vez que, segundo Cunha (2001, p ix), “contém, principalmente, novas informações ou novas interpretações de idéias e/ou fatos acontecidos”. Pontuamos que, no caso do texto base em questão, consideramos que ele se destaca mais na instância de novas interpretações de ideias em relação a novas informações, o que, em nosso ver, se deve à peculiaridade da área e ao ponto de vista assumido pela autora do texto base.

Em comparação com as produções textuais anteriores (PTD, PTA1v1, PTA2v1, PTA2v2), S7, na PTA3v1, indica ao leitor a fonte da informação apresentada, destacada no Quadro 15. Nas produções textuais anteriores, a fonte era passível de identificação a partir do nosso – ponto de vista da pesquisadora professora e dos colegas de turma – compartilhamento de conhecimento com S7 sobre os textos base. Na PTA3v1, ao indicar a fonte, isto é, referendá-la na materialidade linguística: “*Como vimos no texto da psicóloga Rosângela, que foi publicado em seu próprio site*”, S7 atinge a categoria mais alta do grau alto de informatividade: 3.2, informando tanto a profissão e o nome da autora como o meio em que o texto base foi veiculado. Contemplando a categoria tanto no que consta à fonte da informação, mencionando-a, como no que tange à autoridade no assunto, citando a autora do texto base.

Ao contemplar a categoria 3.2, o sujeito desta pesquisa denota que utiliza em sua escrita processos sócio-culturais e processos científicos, em concordância com Capurro e Hjørland (2007). Conforme apontamos na análise da PTD, S7 apresentou, a nosso ver, apenas processos sócio-culturais no que se refere ao emprego de informações em seu texto e, ao longo das produções passou a desenvolver o uso dos processos científicos, o qual se demonstra aprimorado na PTA3v1, uma vez que se utilizou da informatividade, mediante o trabalho com os textos base e com as categorias propostas no Diário de Produção Textual, para promover avanços em sua escrita argumentativa.

Ao classificar seu texto como pertencente à categoria 3.2, classificação com a qual compactuamos, percebemos que S7 manifesta a internalização de conhecimentos acerca do

trabalho com informatividade, pois promove avanços em sua escrita e, ao classificar seu texto, está avaliando-o, autogerenciando seu processo de aprendizagem. Esse processo, em consonância com os ideais sociointeracionistas na ótica de Garcez (1998), sinaliza que S7 promoveu o uso da função psicológica superior referente à realização de uma ação conscientemente controlada, pois S7 autogerenciou o avanço de sua escrita argumentativa ao longo das produções textuais.

Asseveramos a validade e pertinência do trabalho com a informatividade a fim de promover avanços na habilidade de escrita argumentativa. Simplesmente, no início da pesquisa, poderíamos ter dito aos discentes: “você precisam mencionar, em sua escrita, a fonte do texto que consultaram”. No entanto, se houvéssimos tomado essa atitude, talvez, teríamos maiores dificuldades em desenvolver trabalho com o processo de busca, seleção e balanceamento de informações. Além disso, o trabalho com o autogerenciamento de texto, favorecido pelo emprego do Diário de Produção Textual, poderia não ter sido realizado, pois, provavelmente, observaríamos se o estudante havia ou não mencionado a fonte, o que não demandaria do emprego do DPT enquanto instrumento mediador.

Realizamos tal comentário a fim de destacar que a PTA3v1, de modo mais aprimorado em relação às produções anteriores, manifesta que o texto de S7 é tal qual um tecido, está articulado: a apresentação da informação e a menção da fonte têm papel chave na construção do texto. S7 utiliza-os para apoiar sua opinião já apresentada e articulá-la a ao argumento, o qual é construído a partir da informação. Ao longo dos textos, S7 aprimora as articulações entre informação e argumento, o que também é favorecido pelo trabalho processual de escrita.

Na PTA3v1, em comparação às produções textuais anteriores, S7 sugere o aprimoramento do uso da atenção voluntária, pois podemos perceber com maior evidência o uso da estratégia de produção textual pertinente à “seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34). S7 busca e seleciona no texto base uma informação “há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional, dentre eles, ela cita o importante fato de não confundirmos hobby, com escolha profissional”, organizando e desenvolvendo sua produção a partir do ponto chave *hobby*.

Essa seleção permitiu que S7 promovesse a continuidade do tema, bem como realizasse a progressão. A ocorrência da continuidade e progressão do tema podem ser observados no parágrafo conclusivo, no qual o autor resgata seu posicionamento e realiza uma reflexão, promovida a partir da discussão que realiza acerca do *hobby* nos parágrafos anteriores: “impôr



*objetivos e estabelecer metas para a vida profissional, é um fator extremamente favorável para que ocorra um grande sucesso no futuro trabalhista.”.*

Ademais, ao realizar tal seleção, S7 sinaliza usar a estratégia de produção textual concernente ao balanceamento de informações, pois S7 apresenta uma informação dada: “há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional”, uma vez que essa informação é de conhecimento comum e articula a informação nova: “dentre eles, ela cita o importante fato de não confundirmos hobby, com escolha profissional”, porquanto essa informação é nova, especialmente aos possíveis leitores de S7, seus colegas. Por compartilhar conhecimentos com seus colegas e, consoante Capurro e Hjørland (2007), por pertencerem ao mesmo grupo social, demandam da mesma informação: de que o hobby pode interferir na escolha profissional e se deve ter cuidado com isso. Ao realizar esse movimento, o sujeito revela o uso da atenção voluntária, uma vez que está considerando que informação seu leitor demanda e a seleciona no texto base.

Assim, o emprego da informatividade no texto corrobora o emprego do argumento de autoridade de acordo com o viés de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), pois um dos requisitos para contemplar tal argumento é a necessidade de conferir e validar a origem do dito, ou seja, a informação. S7 contempla essa exigência ao buscar a informação, sobre a qual constrói seu argumento, referendando tanto a autoria quanto a fonte, expondo ao leitor a origem da informação.

Nesse momento, podemos asseverar que S7 indicia internalizar o conhecimento referente à importância da referência às fontes de informação, a atenção com a questão autoral, e a compreensão de que a escrita, consoante a perspectiva de Bakhtin (2014), é dialógica, escreve-se para alguém e de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), de que o escritor demanda adequar sua escrita de acordo com seu auditório, no caso, de acordo com o seu leitor. A informação apresentada por S7 já confere esse cuidado com o leitor e, uma vez que o sujeito constrói o argumento a partir da informação, podemos ousar alegar que, metaforicamente, a informatividade exerceu função tal qual o coração exerce: bombear o sangue para todo o corpo, a informatividade serviu de base para a construção de todo o texto.

No que concerne ao argumento “É importante que pesquisamos e nos orientamos sobre tais profissões que devemos exercer e atuar. Pois uma má escolha na vida profissional, pode provocar deslises, e com os deslises, podem vir os fracassos”, observamos que ele está presente em parágrafo subsecutivo ao parágrafo em que consta a informação, o que, reitera o movimento já observado nas produções textuais de S7, demonstrando que tal argumento foi construído a partir da informação (já discutida).

Quanto à classificação do argumento em pauta, classificamo-lo no lugar de essência. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 106), esse lugar “concede um valor superior aos indivíduos enquanto representantes bem caracterizados dessa essência”. O lugar de essência se efetiva na PTA3v1, haja vista que ao se escolher uma profissão, em que o indivíduo não se sinte bem ao exercê-la, isso interfere na sua concepção enquanto pessoa, enquanto cidadão, logo, inculcando em uma questão atrelada à essência, que é peculiar a cada ser humano.

Ressalvamos que as questões atreladas aos aspectos formais/gramaticais foram trabalhadas, principalmente, por meio de apontamentos realizados nos bilhetes orientadores ou, ainda, através de sinalização direta no texto do estudante no excerto ou vocábulo que se apresentada inadequado, convidando-o a refletir acerca da inadequação. Intentamos reduzir o foco para essas questões, posto que nosso objetivo está centrado na intervenção conteudística do texto.

Em se tratando de aspectos atrelados à estrutura do texto, pontuamos que não realizamos intervenções por meio de bilhetes orientadores, a fim de observar como o estudante conduziria a estrutura de seu texto. Nesse sentido, podemos notar que, na PTA3v1, S7 padroniza os parágrafos no que consta à distribuição do número de linhas de cada um. Ademais, organiza seu texto em quatro parágrafos, nos quais podemos perceber, de modo mais delineado, em relação às produções anteriores, o posicionamento do autor em relação à situação comunicativa proposta, no parágrafo inicial, a apresentação de uma informação, no segundo parágrafo, a construção do argumento no terceiro parágrafo e a conclusão acerca do que foi discutido no texto no parágrafo final.

Essa organização indica que, assim como nas produções anteriores, a escrita auxilia S7 a organizar seu pensamento. A atividade de produção textual, segundo Koch e Elias (2014), demanda que o escritor utilize algumas estratégias, dentre elas a seleção, organização e desenvolvimento de ideias, estratégia essa, conforme defendemos na figura 9 (página 112), que inicia no plano mental e se estende na materialidade linguística. Ao exercitar essa estratégia, o escritor demanda utilizar as funções psicológicas superiores, principalmente, o pensamento abstrato nas três instâncias: planejamento, associação e comparação, para desenvolver as ideias na materialidade linguística. É a materialidade que conduz o escritor a utilizar e desenvolver as funções psicológicas superiores.

Defendemos essa posição, comparando as produções textuais desenvolvidas por S7, as quais demonstram, progressivamente, parágrafos mais organizados estruturalmente, com ideias mais relacionadas. Essa progressão foi promovida pelo exercício da escrita que proporcionou,

juntamente com o trabalho com o Diário de Produção Textual, a reflexão de S7 acerca de sua escrita.

Nossa atenção não está voltada para a análise do gênero artigo de opinião, em especial ao que atine à macroestrutura de tal gênero. Entretanto, realizamos uma ressalva, pois ao observar a estrutura da PTD, PTA1v1, PTA2v1, PTA2v2 e da PTA3v1, identificamos, sobremaneira, nas três primeiras produções, parágrafos curtos, os quais denotavam fragilidade no desenvolvimento das ideias de S7. Nas duas últimas produções, em especial a PTA3v1, verificamos que há uma padronização dos parágrafos quanto ao número de linhas, as ideias estão mais relacionadas, o que permite localizar o parágrafo introdutório, os parágrafos de desenvolvimento e o parágrafo conclusivo.

Isso denota que a habilidade, segundo Bräkling (2000), de selecionar dados, articulá-los ao ponto de vista e reafirmá-lo ao longo da escrita através de refutações ou sustentações de afirmações peculiares ao gênero artigo de opinião se realiza, nos textos de S7, por meio do emprego informações como recurso para a construção dos argumentos. Tal uso é aprimorado ao longo das escritas de modo que, a PTA3v1, diante do que já analisamos a respeito dela, apresenta uma complexidade maior em relação às produções anteriores, posto que a tessitura do texto se revela mais aprimorada. Por denotar maior complexidade, a PTA3v1 se aproxima mais, ao proposto por Bräkling (2000) no que tange ao gênero artigo de opinião.

Para a autora, o gênero em pauta consiste em um gênero secundário de acordo com Bakhtin (2014). Segundo este autor, os gêneros secundários são ideológicos. Na PTA3v1 é possível perceber, de modo mais realçado, em relação às produções anteriores, a existência de uma ideologia presente no texto. Isso se deve, em nossa ótica, ao uso aprimorado da seleção, organização e articulação da informação ao argumento, conforme já discutimos ao longo desta apreciação analítica.

Desse modo, o exercício da escrita centrado no conteúdo pode conduzir o escritor a contemplar a estrutura de um gênero textual, sem que ela seja explicitamente trabalhada. Os indícios da ocorrência da internalização do conhecimento da organização dos movimentos de apresentação de ponto de vista, de seleção e organização de informação, de construção de argumento e posição final acerca de um tema conduz o escritor a organizar, estruturalmente, seu texto, como as produções textuais de S7 exemplificam. Isso corrobora a nossa opção em não direcionar o estudo do texto aos aspectos estruturais e sim nos aspectos conteudísticos, pois estes conduziram S7 à contemplação daqueles.

Essa análise vai ao encontro do ideal de texto processo, defendido pela LT, e com os ideais vygotskyanos, de que a internalização é o último processo a ser efetivado no processo de

ensino e aprendizagem e que a mediação pode contribuir, de modo que os instrumentos de mediação bilhete orientador e Diário de Produção textual entram, novamente, em cena, além da mediação docente, realizada via interação verbal oral, para orientar a reescrita do texto, a qual tratamos na sequência.

#### *4.1.4.2 A reescrita*

A reescrita da PTA3v1, no caso a PTA3v2, foi desenvolvida a partir da avaliação que S7 realizou sobre a PTA3v2 no quadro avaliativo, presente no Diário de Produção Textual e partir das propostas de Naspolini (1996) e Ruiz (2003). Desse modo, na Figura 19, consta a reescrita desenvolvida por S7:

Figura 19 – PTA3v2 – S7

## Escolha Profissional

Eu acredito que a decisão da escolha profissional é importante em qualquer momento da nossa vida. Tanto na fase infantil, até chegar na fase adulta. Se traçamos objetivos ainda quando crianças, podemos com o tempo, acabar mudando de ideia, pois as vezes não temos clareza e nem um aprofundamento sobre a área em que temos o sonho de atuar. Mas, muitas vezes na fase adulta, nossos objetivos podem estar mais concretos e nossa mentalidade pode estar diferente e com pensamentos diferentes. Além disso, com o amadurecimento podemos desiquar com maior clareza e confiança a área em que queremos atuar.

Como vimos no texto da psicóloga Rosângela, que foi publicado em seu próprio site, há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional, dentre eles, ela cita o fato de não confundirmos hobby com escolha profissional, o que já aconteceu comigo mesmo. Eu gostei muito de esportes e acabei me iludindo com um futuro na área de Ed. Física. Com o passar do tempo, fui me aprofundando em conhecimentos sobre o curso e comecei a mudar de ideia, pois há disciplinas que não me causam interesse. e eu tenho a maior dificuldade. Também, eu trabalho na área de Administração, o que me levou ainda mais à mudar de ideia sobre a profissão em que eu gostaria de atuar futuramente.

Portanto, seja qual for a fase da vida, estabelecer metas e objetivos para a vida profissional é um fator extremamente importante para que ocorra um grande sucesso na profissão que tanto almejamos. Com dedicação e empenho, nada é impossível.

Fonte: PTA3v2 – S7.

A partir da PTA3v2, dispomos o Quadro 16:

Quadro 16 – Quadro de análise da PTA3v2

Graus de informatividade	Categorias de análise	Classificação
Grau baixo	1.1. Não apresentei informação para esse argumento.	
	1.2. Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	
	1.3. Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.	
	1.4. Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.	
	1.5. Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.	
	1.6. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.7. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	1.8. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau médio	2.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
Grau alto	3.1. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
	3.2. Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	X
Informação	<i>Como vimos no texto da psicóloga Rosângela, que foi publicado em seu próprio site, há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional, dentre eles, ela cita o fato de não confundirmos hobby com escolha profissional, <u>o que já aconteceu comigo mesmo.</u></i>	
Opinião do autor	<i>Eu acredito que a decisão da escolha profissional é importante em qualquer momento da nossa vida.</i>	
Argumento	<i>Eu gosto muito de esportes e acabei me iludindo com o futuro na área da Ed. Física. Com o passar do tempo, fui me aprofundando em conhecimentos sobre o curso e comecei a mudar de ideia, pois há disciplinas que não me causam interesse e eu tenho a maior dificuldade. Também, eu trabalho na área da Administração, o que me levou ainda mais a mudar de ideia sobre a profissão em que eu gostaria de atuar futuramente.</i>	
Classificação dos lugares da argumentação	Lugar de quantidade	
	Lugar de qualidade	
	Lugar de ordem	
	Lugar de existente	
	Lugar de essência	X
	Lugar de pessoa	X

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

No Quadro 16, observamos que classificamos o grau de informatividade do texto PTA3v2 do S7 como alto, na categoria 3.2, classificação também realizada por S7. Essa categoria diz respeito à apresentação de uma informação cuja fonte é de origem primária e autor da informação é autoridade no assunto. Isso se concretiza através da observação do texto base, no qual o S7 buscou informações para construir argumentos. Ressalvamos que tais constatações já foram observadas na versão escrita (PTA3v1). Entretanto, apesar de já ter angariado o grau alto de informatividade, com a maior categoria, na versão escrita, S7 explora com mais maestria a informação na PTA3v2, de modo que o grau alto de informatividade se mantém e um avanço na escrita argumentativa se efetiva, como observamos ao longo da análise que prossegue.

Na reescrita (PTA3v2), como na escrita (PTA3v1), o sujeito desta pesquisa apresenta a informação: *há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional, dentre eles, ela cita o fato de não confundirmos hobby com escolha profissional* e menciona a fonte: *Como vimos no texto da psicóloga Rosângela, que foi publicado em seu próprio site*, através da indicação da autoria: *psicóloga Rosângela* e do meio de veiculação: *seu próprio site*.

Não obstante, na PTA3v2, diferentemente da PTA3v1 e das outras escritas, S7, a partir da informação de que um hobby pode interferir na escolha profissional, identifica-se com ela. Trouxemos, no quadro seguinte os excertos referentes à informação da PTA3v1 e PTA3v2:

Quadro 17 – Excertos da informação presente da PTA3v1 e na PTA3v2

Informação presente na PTA3v1	Informação presente na PTA3v2
<i>Como vimos no texto da psicóloga Rosângela, que foi publicado em seu próprio site, há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional, dentre eles, ela cita o importante fato de não confundirmos hobby, com escolha profissional.</i>	<i>Como vimos no texto da psicóloga Rosângela, que foi publicado em seu próprio site, há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional, dentre eles, ela cita o fato de não confundirmos hobby com escolha profissional, <u>o que já aconteceu comigo mesmo.</u></i>

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

No trecho destacado, na PTA3v2, S7 relaciona a informação consigo, o que serve como uma estratégia para melhor relacionar tal informação com o argumento que apresenta. Dispomos, no Quadro 18 os excertos pertinentes aos argumentos presentes na PTA3v1 e na PTA3v2 a fim de compararmos a progressão da escrita para a reescrita:

Quadro 18 – Excertos dos argumentos da PTA3v1 e da PTA3v2

Argumento presente na PTA3v1	Argumento presente na PTA3v2
<i>É importante que pesquisamos e nos orientamos sobre tais profissões que devemos exercer e atuar. Pois uma má escolha na vida profissional, pode provocar deslises, e com os deslises, podem vir os fracassos.</i>	<i>Eu gosto muito de esportes e acabei me iludindo com o futuro na área da Ed. Física. Com o passar do tempo, fui me aprofundando em conhecimentos sobre o curso e comecei a mudar de ideia, pois há disciplinas que não me causam interesse e eu tenho a maior dificuldade. Também, eu trabalho na área da Administração, o que me levou ainda mais a mudar de ideia sobre a profissão em que eu gostaria de atuar futuramente.</i>

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

Como podemos perceber, S7 reformula o argumento na PTA3v2, desenvolvendo-o a partir do vínculo estabelecido logo após a apresentação da informação, o qual sinalizamos no Quadro 17: *“o que já aconteceu comigo mesmo”*. Ao reformular o argumento, S7 correlaciona dois lugares da argumentação, o lugar de essência – já utilizado na escrita – e o lugar de pessoa, efetivando-se a correlação por atentar ao cuidado na escolha de uma profissão em que o indivíduo sinta apreço (essência) e se sinta digno (pessoa) de representá-la.

No argumento da PTA3v2, S7 apresenta sua experiência, alegando que, em um momento, sentiu-se inclinado a optar por uma profissão, no caso, Educação Física, por gostar de esportes, ou seja, sentiu-se atraído pelo hobby. Todavia, ao investigar áreas de estudo do curso em questão, percebeu que não se aproximavam de seus gostos. Além disso, trouxe a informação de que trabalha na área de Administração e, a partir daí, realiza uma reflexão, com base na informação que buscou no texto base, sobre o cuidado em não deixar que o hobby interfira na escolha profissional.

A indecisão quanto à profissão a ser seguida é comum à grande maioria dos jovens. Ao se pôr na posição de jovem indeciso, S7 se põe muito próximo ao seu leitor, o qual, provavelmente compartilha do mesmo momento de decisão da escolha profissional. Esse posicionamento próximo é viabilizado pela pertença ao mesmo grupo social, consoante os termos de Capurro e Hjørland (2007) e pelo compartilhamento de conhecimentos enciclopédicos e interacionais com o leitor, de acordo com Koch e Elias (2014).

Ao articular a informação com a sua vida e desenvolver um argumento para defender sua opinião, o sujeito desta pesquisa nos mostra o quanto recursos que escapam à ordem



linguística estão envolvidos no texto, tal como propõe a LT para o conceito de texto – multifacetado (KOCH e ELIAS, 2016). Nesse sentido, como dispõe Beaugrande (1997), o texto é um iceberg, uma vez que vemos apenas a materialidade linguística, e que, inerente a ela, questões de outra ordem estão envolvidas.

Asseveramos que o conjunto de ações de S7 na PTA3v2, como o estabelecimento de um vínculo, marcado linguisticamente, entre informação e argumento, propicia que S7 reelabore o argumento. Ao fazê-lo, entendemos que S7 promove o maior avanço da PTA3v2, pois demonstra a validação da reescrita, que permitiu, consoante Suassuna (2014, p. 121) que o sujeito desta pesquisa raciocinasse “sobre o funcionamento da língua”, o que qualificou o texto enquanto pertencente ao gênero artigo de opinião. Isso se efetiva pelo fato de S7 atrelar a informação a si mesmo e se utilizar de sua experiência para construir os argumentos, o que denota, ao realizar essa ação conscientemente controlada, o uso do pensamento abstrato e da atenção voluntária.

Essa ação conjuntural sugere que a complexidade do texto se eleva, pois a tessitura do texto, em comparação à PTA3v1, demonstra estar mais concatenada. Ao acentuar a complexidade, novamente, evidencia-se o funcionamento ideológico presente no texto, consoante os ideais bakhtinianos. Outrossim, Bakhtin (2014) postula que cada palavra tem um sentido ideológico, o que nos conduz a observar as adaptações semânticas realizadas por S7 na conclusão da PTA3v2, ilustradas no quadro seguinte:

Quadro 19 – Quadro de adaptações semânticas

Conclusão da PTA3v1	Conclusão da PTA3v2
<i>Portanto, seja qual for a fase da vida, <b>impôr</b> objetivos e estabelecer metas para a vida profissional, é um fator extremamente <b>favorável</b> para que ocorra um grande sucesso no futuro trabalhista. Com dedicação e empenho nada é impossível.</i>	<i>Portanto, seja qual for a fase da vida, <b>estabelecer</b> metas e objetivos para a vida profissional é um fator extremamente <b>importante</b> para que ocorra um grande sucesso <b>na profissão que tanto almejamos</b>. Com dedicação e empenho, nada é impossível.</i>

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

As adaptações semânticas efetivadas por S7 somente são passíveis de realização pela possibilidade de reescrita do texto. Além disso, a construção do texto, nos parágrafos anteriores, conduz S7 às adaptações. Ao realizá-las, em especial à última “*na profissão que tanto almejamos*”, indicia a reflexão de S7 acerca de uma ideologia presente em nossa sociedade: a

idealização de profissões e, enquanto ator social, denota comungar com tal ideologia, cuja construção foi promovida ao longo de sua escrita.

No que tange à estrutura da PTA3v2, observamos que S7 apresenta um retrocesso em relação à PTA3v1: aquela produção se constitui de quatro parágrafos e esta de três parágrafos. Na PTA3v2, S7 organizou a informação e o argumento em apenas um parágrafo, embora as ideias estejam articuladas, a divisão entre um parágrafo dedicado à informação e outro à argumentação, tal como S7 realizou na PTA3v1, revela a distribuição equilibrada e adequada das ideias ao longo dos parágrafos.

Esse dado nos permite realizar duas asserções: o trabalho com a terceira versão do texto consistiria em uma possibilidade de resolver problemas locais do texto, tal como a organização estrutural; a internalização quanto à divisão de ideias e movimentos do texto em parágrafos ainda não se efetivou para S7, denotando estar em processo. Apesar disso, não consideramos esse último aspecto como negativo, pois em consonância com Vygotsky (1991), a internalização é o último processo, no que tange à aprendizagem, a ser realizado pelo indivíduo. Além disso, a própria internalização é processual, isto é, sua efetivação pode não ser imediata, pois pode demandar de algum tempo, de acordo com cada indivíduo, para se efetivar.

Diante do que discorremos nesta subseção, pertinente à análise da PTA3v2, podemos concluir que nessa produção textual S7 não apenas atinge o grau alto de informatividade (3.2), mediante nossas categorias de análise, mas vai além disso. Favorecido pela reescrita, mobilizada pelos bilhetes orientadores e pelo Diário de Produção Textual, o sujeito desta pesquisa explora, comparando com as produções textuais anteriores (PTD, PTA1v1, PTA2v1, PTA2v2 e PTA3v1) com mais maestria a ativação de conhecimentos, a seleção de ideias, proporcionadas pelo uso aprimorado das funções psicológicas superiores, angariando grau alto de informatividade ao seu texto, tornando-o mais argumentativo.

#### 4.2. ANÁLISE DO DIÁRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, atemo-nos à análise do Diário de Produção Textual enquanto instrumento mediador de ensino e aprendizagem de produção textual. Assim, como Machado (1998) com o Diário de Leituras e, também, a partir da autora, baseamos o emprego do gênero diário – mediante nossas adaptações – em Vygotsky (1991), com a teoria sociointeracionista.

Nesse sentido, organizamos esta apreciação analítica da seguinte maneira: inicialmente, observamos o funcionamento do Diário de Produção Textual enquanto gênero textual, sob a ótica de Bakhtin (2011), e na sequência, observamos o Diário de Produção Textual enquanto

instrumento mediador que promove o autogerenciamento do estudante no que tange à aprendizagem de produção textual argumentativa de texto. Para nortear a análise referente ao autogerenciamento, respaldamo-nos em preceitos da metacognição, segundo a ótica de Silva (2014), em ideais sociointeracionistas, principalmente, as funções psicológicas superiores, e no dialogismo problematizador freireano, o qual proporciona convidar o estudante à reflexão acerca de seu processo de aprendizagem.

#### **4.2.1 A proposta do gênero textual Diário de Produção Textual**

O Diário de Produção Textual consiste em um gênero textual, adaptado a partir do gênero de origem, diário, tal como Machado (1998) adaptou o Diário de Leituras a partir do gênero diário. O Diário de Produção Textual abriga outros dois gêneros textuais: o artigo de opinião e o Jogo de Produção Textual, consideramos válida essa articulação de acordo com proposições de Bakhtin (2011, p. 262):

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

Com base na asserção do autor, resguardamos nossa opção quanto à organização e constituição do Diário de Produção Textual, uma vez que diz respeito a uma atividade humana desenvolvida com um determinado objetivo. Outrossim, segundo o viés de Bakhtin (2011), a complexidade dos gêneros está relacionada à natureza das atividades humanas: quão mais complexas as atividades, mais complexos podem ser os gêneros.

A complexidade do Diário de Produção Textual se efetiva em dois momentos: inicialmente, em sua construção, pois envolveu um atento estudo teórico, focalizado no critério de informatividade e metodológico, pautado na pesquisa-ação e de contexto de desenvolvimento de pesquisa, centrado na turma em que foi desenvolvida a pesquisa. Esse último aspecto foi definidor, uma vez que determinou a recontextualização de conteúdos teóricos para que se tornassem passíveis de compreensão pelos estudantes participantes desta pesquisa.

Posteriormente, em sua dinamização, pois requereu da pesquisadora professora a mediação do ponto de encontro entre os conhecimentos enciclopédicos dos terceiranistas e o conhecimento científico presente do Diário de Produção Textual. Essa mediação foi ancorada pelas sequências didáticas pelo fato de proporcionarem a sistematização das atividades no que

tange à ordem de desenvolvimento, ao tempo empreendido em cada atividade e à dinamização delas. Outrossim, foi aferrada pelo dialogismo problematizador freireano, posto que, utilizando-se da interação verbal, proporcionou a problematização, em sala de aula, acerca de dúvidas dos estudantes que surgiam no ínterim da aula ou das aulas.

Diante de sua complexidade, o Diário de Produção Textual pode ser caracterizado como um gênero secundário, pois, além do que foi discutido, Bakhtin (2011, p. 263) defende que os gêneros secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”. O autor exemplifica que tais condições podem ser artísticas, sociopolíticas, científicas, dentre outras. Identificamos o desenvolvimento do DPT em uma condição científica haja vista a natureza deste estudo. Tal instrumento assume, também, caráter didático, no entanto, em sua elaboração e dinamização, demandamos de conhecimentos científicos para construí-lo. Isso nos revela a acuidade à consulta científica na produção de instrumentos didáticos.

Resgatando Machado (1998, p. 24), a qual afirma que o gênero diário pressupõe “um destinatário empírico” e que “o produtor é mais livre do que nas situações institucionais, pois as representações que ele faz do destinatário não são predeterminadas pela situação de comunicação imediata”, adotamos, novamente, um posicionamento distinto. Isso se deve ao fato de propormos o trabalho com pares, em que o destinatário é o colega do escritor, portanto não pode ser caracterizado, em sua totalidade, enquanto empírico.

Ademais, propomos situações comunicativas aos discentes que os conduzia a escrever artigos de opinião que compuseram o Diário de Produção Textual, juntamente com o Jogo de Produção Textual. Por conseguinte, essa situação comunicativa restringia a liberdade do escritor quanto às situações institucionais. No entanto, diante da peculiaridade desta pesquisa e da própria constituição e funcionalidade do DPT, e da maior contribuição de que esse instrumento mediador proporciona ao estudante, percebemos a adaptação do viés da liberdade de escrita a fim de que o estudante promova o autogerenciamento de sua aprendizagem.

#### **4.2.2 O Diário de Produção Textual enquanto ferramenta que promove o autogerenciamento do estudante**

Posto que caracterizamos o Diário de Produção Textual como um instrumento mediador, uma vez que auxilia a realizar a mediação entre conhecimentos enciclopédicos do estudante sobre o uso de informações e os conhecimentos científicos pertinentes ao uso da informatividade que corrobora a escrita argumentativa, consideramos válido observar como o

DPT pode ser inscrito como uma ferramenta que promove a metacognição e o autogerenciamento do estudante mediante a ótica de uma das perspectivas da metacognição.

Ao trabalhar com o DPT, o estudante, no S7, está calibrando o julgamento de sua aprendizagem. Conforme Silva (2014) o julgamento pode ser realizado antes, durante ou após uma tarefa. Nossa opção é observar o julgamento após a tarefa, ou seja, findada a produção textual.

Nesse sentido, tendo em vista que trabalhamos com as versões escrita e reescrita, asseveramos que, ao realizar o julgamento da reescrita, o estudante tem a possibilidade, também por meio do Quadro Autoavaliativo, de não apenas identificar a categoria de seu texto, mas, sobretudo de equiparar a reescrita à escrita e às produções anteriores, diagnosticando, se promoveu ou não avanços na produção textual pertinente ao campo argumentativo. Para visualizar como isso ocorre no DPT do sujeito desta pesquisa, apresentamos, na figura a seguir o Quadro Autoavaliativo de S7:

Figura 20 – Quadro Autoavaliativo de S7

JOGO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	Assinale em qual nível você está		
	Nível 1.1	Não apresentei informação para esse argumento.	Texto 1 Escrita 1.5
	Nível 1.2	Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	Texto 1 Reescrita
	Nível 1.3	Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.	Texto 2 Escrita 3.1
	Nível 1.4	Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.	Texto 2 Reescrita 3.1
	Nível 1.5	Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia-a-dia.	Texto 3 Escrita 3.2
	Nível 1.6	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	Texto 3 Reescrita 3.2
	Nível 1.7	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
	Nível 1.8	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	
FASE 2 Grau médio de informatividade	Nível 2.1	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
FASE 3 Grau alto de informatividade	Nível 3.1	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	
	Nível 3.2	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.	

Texto 1 Escrita	1.5
Texto 1 Reescrita	
Texto 2 Escrita	3.1
Texto 2 Reescrita	3.1
Texto 3 Escrita	3.2
Texto 3 Reescrita	3.2

Fonte: Organizado pela autora desta dissertação de mestrado a partir do DPT de S7.

A fim de articular o Quadro Autoavaliativo de S7 às análises das produções textuais, propomos o seguinte quadro de equivalências, visto que para as análises denominamos as produções como PTA1v1, PTA1v2, PTA2v1, PTA2v2, PTA3v1 e PTA3v2:

Quadro 20 – Quadro de equivalências entre as denominações das produções na análise e no Quadro Autoavaliativo

Texto 1 Escrita	PTA1v1
Texto 1 Reescrita	PTA1v2
Texto 2 Escrita	PTA2v1
Texto 2 Reescrita	PTA2v2
Texto 3 Escrita	PTA3v1
Texto 3 Reescrita	PTA3v2

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

Realizadas as equivalências entre as denominações das produções textuais, tornamos à figura 20. Nela, podemos observar que S7 realiza avanços nas categorias a cada tema, ou seja, na escrita e na reescrita de um determinado tema classifica sua produção como pertencente a uma categoria, por exemplo “Texto 2 Escrita” e “Texto 2 Reescrita”, categoria 3.1, e “Texto 3 Escrita” e “Texto 3 Reescrita”, categoria 3.2. Isso denota que S7 utilizou o Quadro Autoavaliativo para promover, sobretudo, as escritas de novos temas.

Ao classificar a categoria, a qual entende que seu texto pertence, S7 está realizando a calibração do julgamento de sua aprendizagem, uma vez que se trata de um julgamento acurado. Isso nos revela que a proposição de categorias proporciona ao estudante um olhar específico sobre seu texto. Esse olhar, em nosso ponto de vista, contribui para que o escritor se sinta como um sujeito ativo capaz de construir um texto e avaliá-lo, e, por conseguinte, autogerenciar o processo de escrita.

Desse modo, entendemos que o uso de um instrumento mediador, no caso o DPT, em específico o Quadro Autoavaliativo presente no DPT, para o estudante realizar a calibração do julgamento de sua aprendizagem favorece a efetivação da calibração, devido a sua natureza material.

Ademais, Silva (2014), ao realizar uma busca teórica em estudos que abrangem a área da metacognição, assevera que todos os estudos revelam que há uma relação entre “as capacidades metacognitivas e o desempenho na aprendizagem” (SILVA, 2014, p. 48). Podemos certificar que essa relação se efetiva com o sujeito desta pesquisa, conforme as análises das

produções textuais e em consonância com a figura 20 que, sinteticamente, denota a autoavaliação de S7 acerca de suas escritas, a qual nos permite visualizar um avanço progressivo a cada tema explorado nos artigos de opinião desenvolvidos por S7.

O autogerenciamento é promovido pelo Quadro Autoavaliativo com auxílio dos passos presentes no Jogo de Produção Textual. Tais passos, elaborados para cada categoria, foram construídos, considerando os ideais da teoria sociointeracionista, com base, também, no ideal do dialogismo problematizador freireano, uma vez que por meio de perguntas problematizadoras e de assertivas conduzem à reflexão do estudante acerca de seu processo de aprendizagem de produção textual sustentada pela Linguística do Texto.

Desse modo, resgatamos os passos pertinentes à cada uma das categorias, denominadas no DPT de S7 e nos quadros seguintes, como “subfases”, a fim de atender ao ideal de jogo organizados por fases. Os oito quadros seguintes concernem ao grau baixo de informatividade (Fase 1), posteriormente, consta o quadro referente ao grau médio de informatividade (Fase 2) e, finalizando, resgatamos os dois quadros atinentes ao grau alto de informatividade (Fase 3).

#### Quadro 21 – Subfase 1.1

<b>FASE 1</b>	<b>OPERAÇÃO DETETIVE PRODUTOR DE TEXTO - NÍVEL 1 – Grau baixo de informatividade</b>
<b>Subfase 1.1</b>	<b>Não apresentei informação para esse argumento.</b>
<b>Passo 1</b>	Qual é o argumento que apresentei?
Meu registro	⇒
<b>Passo 2</b>	É simples! Basta ativar meus conhecimentos! Que informação pode apoiar o argumento que apresentei?
Meu registro	⇒
<b>Passo 3</b>	Agora só preciso voltar ao meu texto e articular essa informação ao texto.
<b>Passo 4</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui contemplar os itens acima? Sim? Se sim, já posso evoluir para a subfase 1.2.	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

A subfase 1.1 se refere à categoria 1.1. Dado que a categoria 1.1 diz respeito à não apresentação da informação para o argumento apresentado, o passo 1 está voltado para conduzir o estudante a localizar o argumento em seu texto, uma vez que na PTD de todos os estudantes identificamos argumentos, portanto o argumento consiste em nosso ponto de partida. A indagação do passo 1 é problematizadora, pois o estudante demanda refletir acerca da existência de um argumento em seu texto e que demanda localizá-lo e, ao realizar esse movimento, atua no desenvolvimento do pensamento abstrato.

No que tange aos espaços dedicados ao “Meu registro”, em todos os passos, eles têm a função de proporcionar ao estudante o registro na materialidade linguística das respostas que podem conferir às perguntas problematizadoras. O passo 2 convida o estudante ao raciocínio reflexivo a partir do argumento já localizado, o que denota progressão articulada de um passo a outro. Esse movimento requer que o estudante utilize o pensamento abstrato.

Os passos 3 e 4, em todas as subfases, à exceção da subfase 1.6, convidam o estudante à reescrita do texto e posterior leitura dele, a fim de avaliar se texto, na versão reescrita pode contemplar uma categoria mais elevada. Esses passos promovem o que Garcez (1998) defende como a habilidade de deslocamento de papéis: o enunciador passa a ser leitor, para isso, o enunciador demanda explorar a capacidade de se distanciar do próprio texto para observá-lo e avaliá-lo.

Assim, esses passos (3 e 4) reiteram, aos estudantes, a posição crítica que podem assumir em relação, conforme defende Suassuna (2014) ao seu texto e os valorizam enquanto atores sociais, consoante Koch e Elias (2014), conduzindo-os à atividade de reescrita. Além disso, a repetição de tais passos, ao longo de cada uma das categorias, tem a função de atuar no desenvolvimento do pensamento abstrato, focalizando o planejamento e as associações, no controle consciente do comportamento, na atenção voluntária enquanto funções psicológicas superiores, e de reiterar, aos discentes, a relevância da reescrita, contribuindo com a internalização do conhecimento dessa etapa da produção textual.

Destarte, não nos atemos ao tratamento dos passos 3 e 4 nas subfases 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5, uma vez que assumem a mesma função discutida na subfase 1.1. Convém pontuar, consoante Silva (2014), que os passos, em sua totalidade, assumem função de estratégias cognitivas, pois auxiliam o estudante a buscar “soluções para aprimorar sua cognição” (SILVA, 2014, p.97) para o desenvolvimento da escrita argumentativa.

Na sequência, temos a subfase 1.2, que diz respeito à categoria 1.2. Podemos observar os passos de tal categoria no quadro subsequente:

Quadro 22 – Subfase 1.2



<b>Subfase 1.2</b>	<b>Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.</b>
<b>Passo 1</b>	Se eu tivesse que escolher duas palavras-chave para o argumento que apresentei, quais seriam?
Meu registro	⇒⇒
	Se eu tivesse que escolher duas palavras-chave para a informação que utilizei para apoiar o argumento, quais seriam?
Meu registro	⇒⇒
	As palavras-chave que mencionei para o argumento e para a informação remetem a um mesmo tema/assunto? Se não apresentam, o passo 2 me ajudará a resolver esse impasse.
<b>Passo 2</b>	Se as palavras-chave empregadas no argumento e na informação não remetem a um mesmo tema/assunto devo substituí-las. Pensando em uma ordem de superioridade, o mais indicado é que eu substitua a informação que empreguei por uma que se aproxime mais do argumento que defendo. Qual informação vou empregar?
Meu registro	⇒⇒
<b>Passo 3</b>	Agora só preciso voltar ao meu texto e articular essa informação ao texto.
<b>Passo 4</b>	Rerler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui realizar a substituição da informação apresentada de modo que as palavras-chave da informação e do argumento que defendo remetem ao mesmo tema/assunto? Se sim, posso avançar para a subfase 1.3.	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

O passo 1, presente no Quadro 22, via pergunta problematizadora, solicita, com base na asserção da categoria de há a presença de informação no texto, todavia não há relação entre a materialidade linguística da informação e do argumento, que o estudante se atente aos aspectos semânticos do seu texto, de modo que reflita que vocábulos podem apresentar a essência do argumento e da informação que apresentou em seu texto. Para dar conta disso, o discente demanda situar, em seu texto, argumento e informação. Localizados os vocábulos, o discente é convidado a confrontar o campo semântico estabelecido pelos termos referentes ao argumento ao campo semântico precisado pelos termos tocantes à informação. Os espaços referentes ao registro, auxiliam o discente a visualizar, na materialidade linguística, com precisão, tais campos.

O confronto dos campos semânticos, conduz o estudante a verificar se estão relacionados ou não, o que vem a desenvolver o uso da comparação, enquanto função psicológica superior, no viés de Garcez (1998). Diante de uma verificação negativa, o passo 1 conta com uma assertiva que conduz o estudante ao passo 2. Esse, por sua vez, apresenta uma dica ao estudante, que consiste em uma observação hierárquica: o argumento assume uma posição central em relação à informação, logo, convém substituir a informação<sup>65</sup>. O estudante é problematizado a buscar uma informação. Se ele buscar e encontrar uma informação para tal argumento ele é conduzido aos passos 3 e 4.

<sup>65</sup> Visto que estamos trabalhando com um gênero do campo argumentativo, o argumento, para esse gênero é primordial.

Seguindo o movimento proposto, resgatamos a fase 1.3, que concerne à categoria 1.3, no quadro subsequente:

Quadro 23 – Subfase 1.3

<b>Subfase 1.3</b>	<b>Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.</b>
<b>Passo 1</b>	Tem algo estranho: a informação que apresentei para apoiar o argumento que defendo provém de uma situação contextual diferente que não permite uma aproximação lógica e racional? Confirmo isso?
Meu registro	⇔
<b>Passo 2</b>	Para resolver esse impasse preciso substituir a informação que apresentei para apoiar o argumento. Preciso ativar meus conhecimentos para localizar uma informação que se adeque ao contexto do argumento. Que informação empregarei para dar conta disso?
Meu registro	⇔
<b>Passo 3</b>	Agora, vou substituir a informação que havia apresentado por esta outra que encontrei. Preciso articular isso no meu texto por meio da reescrita.
<b>Passo 4</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui realizar a substituição da informação de modo que ela se adeque ao contexto do argumento que apresentei? Se sim, posso avançar para a subfase 1.4.	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

A categoria 1.3 diz respeito à apresentação de uma informação no texto, entretanto, não há relação entre o contexto dela e do argumento construído. A fim de promover o uso do pensamento abstrato e do raciocínio dedutivo do estudante, o passo 1 atenta-o para observação da possibilidade de aproximação dos contextos das situações em que a informação e o argumento foram utilizados e questiona-o sobre a possibilidade de confirmar ou não a aproximação. Desse modo, o passo 1, também é pautado pelo dialogismo problematizador freireano, pois problematiza uma questão ao estudante, convidando-o ao diálogo com seu próprio texto.

O passo 2 prossegue promovendo o uso das funções psicológicas superiores destacadas no passo 1 e suscita que o estudante desenvolva o uso da memorização ativa, uma vez que é convidado a ativar conhecimentos, de cunho enciclopédico e interacional, para encontrar uma informação que possa substituir a informação apresentada.

No que tange à subfase 1.4, equivalente à categoria 1.4, a qual se detém à apresentação de uma informação baseada em uma experiência pessoal, dispomos o quadro 24:

Quadro 24 – Subfase 1.4

<b>Subfase 1.4</b>	<b>Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.</b>
<b>Passo 1</b>	Mais alguém sabe disso? A informação que apresentei tem origem na minha experiência pessoal, ou seja, foi algo que aconteceu e eu presenciei. Os possíveis leitores do meu texto acreditariam nela?
Meu registro	⇒
<b>Passo 2</b>	Seria interessante que, antes de eu resolver substituir tal informação, eu pesquisasse se ela foi veiculada por algum meio de comunicação. Assim, posso dar maior veracidade à informação.
Meu registro	⇒
<b>Passo 3</b>	Se eu encontrei um meio de comunicação que veicula tal informação, só preciso articular isso ao meu texto por meio da reescrita, caso contrário precisarei substituir a informação e, então, articular a nova informação lembrando de referenciar sua procedência.
<b>Passo 4</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Conseguí encontrar um meio de comunicação que veicula a informação que apresentei ou consegui substituir a informação que havia apresentado inicialmente por uma informação que foi veiculada por algum meio de comunicação? Se sim, posso avançar para a subfase 1.5.	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

O passo 1, problematiza para o estudante, convidando-o a refletir, utilizando a memorização ativa, sobre suas interações sociais e sobre a possibilidade das pessoas com as quais interage ou pessoas desconhecidas terem conhecimento acerca da informação que apresentou em seu texto. A reflexão conduz, ainda, o estudante, a pensar sobre seu público leitor, resgatando, nesse momento, a acuidade com o trabalho com pares.

Por sua vez, o passo 2 mobiliza, no estudante, o uso do pensamento abstrato e da atenção voluntária, uma vez que convida o estudante a consultar um possível meio de comunicação que possa ter veiculado a informação por ele apresentada. Esse passo, sutilmente, sinaliza o dialogismo problematizador freireano, posto que problematiza para o estudante a consulta de outros textos, veiculados pelos meios de comunicação.

No que atine à subfase 1.5, que equivale à categoria 1.5, a qual se refere à apresentação de informações baseada em dados corriqueiros que o estudante pode observar em seu dia a dia, dispomos o Quadro 25, para apreciar os passos:

Quadro 25 – Subfase 1.5

<b>Subfase 1.5</b>	<b>Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.</b>
<b>Passo 1</b>	Apresentei uma informação que diz respeito a eventos corriqueiros que observo no meu dia a dia. Será que os possíveis leitores do meu texto se dariam por convencidos se eu apresentar informações dessa procedência? Se acredito que não, é melhor substituir logo a informação que apresentei por uma que apresente maior credibilidade.
Meu registro	⇒
<b>Passo 2</b>	Vou procurar uma informação que tenha fontes mais seguras e mencionarei a fonte no meu texto, assim meu possível leitor pode ficar tranquilo quanto a veracidade da informação que apresentei para apoiar meu argumento.
Meu registro	⇒
<b>Passo 3</b>	Agora, é só articular no texto por meio da reescrita.
<b>Passo 4</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui encontrar uma informação que demonstre maior garantia de veracidade e consegui articulá-la ao meu texto? Se sim, já posso avançar para a próxima subfase.	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

O passo 1 da subfase 1.5, por apresentar natureza semelhante, ao passo 1 da subfase 1.4, também mobiliza o uso da memorização ativa, posto que para atendê-la, o estudante demanda ativar conhecimentos enciclopédicos e interacionais e também conduz o estudante a pensar no seu público leitor.

O passo 2, por sua vez, apresenta o termo “fontes”, o qual não consta nas categorias e nos passos apresentados e tratados até o momento. Assim, esse passo assume proeminência em relação aos demais, por estabelecer o ponto de encontro entre o conhecimento enciclopédico do estudante e o conhecimento científico. Ao fazê-lo, sugere ao estudante o diálogo entre informação e fonte, deixando o estudante problematizado quanto a essa questão, mobilizando o aprendiz de texto a utilizar a atenção voluntária para perceber tal diálogo e o pensamento abstrato, com foco nas associações, para realizar um possível diálogo entre informação e fonte.

A seguir, passamos ao tratamento da subfase 1.6, concernente à categoria 1.6, na qual tratamos sobre os passos constitutivos dessa categoria. Nesse sentido, dispomos o Quadro 26:

Quadro 26 – Subfase 1.6

<b>Subfase 1.6</b>	<b>Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo AUTOR da redação oral ou escrita NÃO é autoridade no assunto abordado na informação.</b>
<b>Passo 1</b>	Isso está parecendo aquela brincadeira de criança, telefone sem fio. A informação que apresentei para apoiar meu argumento foi veiculada anteriormente por outra fonte, seria bom que eu conferisse isso, pois pode ter ocorrido uma mudança, mesmo que pequena, de sentido na informação. Vou ter que ter um pouco mais de atenção e dar uma de detetive para investigar onde a informação que apresentei já foi veiculada.
Meu registro	⇒
<b>Passo 2</b>	Além disso, preciso verificar quem (pessoa) veiculou essa informação. Para isso vou investigar se essa pessoa tem autoridade para veicular esse tipo de informação, porque comigo é assim, “cada macaco no seu galho”.
Meu registro	⇒
<b>Passo 3</b>	Preciso observar em que meio de comunicação a informação foi veiculada anteriormente. Isso pode interferir, pois se foi um meio de comunicação de menor peso e que os possíveis leitores do meu texto podem desconfiar da validade, é melhor eu investigar um pouco mais.
Meu registro	⇒
<b>Passo 4</b>	Conferi quem veiculou a informação e onde ela foi publicada inicialmente. Agora, preciso articular a informação ao meu texto.
<b>Passo 5</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Encontrei a fonte em que a informação que apresentei foi veiculada anteriormente e ela tem mais validade que aquela que mencionei? Verifiquei a pessoa autora da informação e essa pessoa tem autoridade para divulgar essa informação? Se sim para as duas perguntas e se consegui articular ao meu texto essa nova informação, posso ir para a subfase 1.7.	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

A subfase 1.6, que diz respeito à categoria 1.6, refere-se à apresentação de uma informação veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor não é autoridade no assunto. Essa categoria passa a explorar a informatividade mediante a questão da fonte e autoria da informação. Dessa maneira, as categorias anteriores assumem o papel de ambientar e conduzir o estudante acerca da acuidade quanto à observação da fonte e da autoria da fonte, configurando, o que Vygotsky (1991) compreende como mediação: as categorias anteriores mediarão conhecimentos enciclopédicos do estudante, por meio de um passo a passo, até chegar aos conhecimentos científicos.

Isso é fundamental para o processo de aprendizagem do estudante, pois denota que o processo de ensino e aprendizagem partiu da realidade do estudante e o conduziu, gradativamente, ao acesso ao conhecimento científico, tal como defende o ideal de mediação proposto por Vygotsky (1991) e como propõe Paulo Freire, em suas obras, acerca do método de ensino: partir da realidade do aluno.

Assim, o passo 1 promove o uso na memorização ativa, uma vez que resgata o lúdico, característico do gênero jogo, e, simultaneamente, promove o uso do pensamento abstrato, com foco nas associações, pois mobiliza o estudante a associar a brincadeira “Telefone sem fio” ao

processo de divulgação e veiculação de informações e promove o uso da atenção voluntária, posto que sugere ao estudante atenção quanto ao meio em que a informação foi veiculada.

Por sua vez, o passo 2, utilizando-se do lúdico, segue o passo 1, no que tange, especialmente, à atenção voluntária, dado que sugere a atenção do estudante com a pessoa que escreveu a informação e o meio em que a informação foi veiculada, de modo que o passo 2, configura-se como um prosseguimento do passo 1, apresentado separadamente a fim de não sobrecarregar o estudante “jogador de produção textual” de informações.

O passo 3 resgata o passo 1 e 2, tendo a função de investir no uso da atenção voluntária e destacar ao estudante que é importante conferir a procedência das informações utilizadas. O passo 4 e 5, convidam o estudante à leitura e reescrita do texto.

A subfase 1.7, referente à categoria 1,7, distingue-se da categoria 1.6 por focalizar a informação apresentada não por uma fonte terciária, mas, secundária. Passamos ao tratamento dos passos da subfase 1.7, os quais podem ser visualizados no quadro seguinte:

Quadro 27 – Subfase 1.7

<b>Subfase 1.7</b>	<b>Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.</b>
<b>Passo 1</b>	A informação que apresentei para apoiar meu argumento é de uma fonte boa, quase “saindo do forno”. Mas, preciso conferir quem (pessoa) divulgou essa informação. Se essa pessoa não é autoridade no assunto, está querendo “pular no galho de outro macaco”. Isso não é ético, preciso creditar a pessoa que é autoridade no assunto, então vou investigar quem é autoridade no assunto, assim a informação que apresentei terá mais validade.
Meu registro	⇒
<b>Passo 2</b>	Verifiquei se a pessoa que divulgou a informação tem autoridade no assunto abordado? Se a pessoa tem autoridade, posso ir para o próximo passo, caso contrário preciso investigar mais um pouco e pesquisar se outra pessoa que seja autoridade no assunto tenha divulgado essa informação.
Meu registro	⇒
<b>Passo 3</b>	Agora, preciso articular a informação ao meu texto, aproveitarei para dar os créditos à pessoa autora de tal informação. Assim, meus possíveis leitores vão perceber que não estou brincando em serviço.
<b>Passo 4</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui verificar se a pessoa que divulgou a informação é autoridade no assunto e em quem meio de comunicação tal informação foi veiculada? Se sim e se consegui articular isso no meu texto, posso avançar para a última subfase deste nível.	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

No mesmo movimento dos passos da subfase 1.6, os passos da subfase 1.7 estão organizados. O passo 1, também se utiliza do lúdico, e, por meio dele, problematiza o estudante, novamente, quanto à acuidade com a questão do meio em que é veiculada informação,

mobilizando o estudante a utilizar a atenção voluntária e o pensamento abstrato, visto que solicita atenção orientada a partir de um conhecimento científico – a autoridade no assunto: a pessoa que redigiu a informação mencionada pelo estudante é autoridade no assunto abordado na informação.

O passo 2 tem a função de reforçar o passo de modo que o estudante perceba o quanto é importante a observação da fonte da informação, do seu meio de veiculação. Tal passo pode mobilizar o estudante a usar a memorização ativa no que tange à recuperação de conhecimentos pertinentes à informação, trabalhados até o momento em sala de aula. Os passos 3 e 4 se dedicam ao convite à leitura e reescrita do texto, respectivamente.

A última subfase atinente ao grau baixo de informatividade é a subfase 1.8 ou categoria 1.8. Essa categoria se diferencia das categorias 1.6 e 1.7 pelo fato de a fonte apresentada pelo estudante ser primária. Observamos tal categoria e seus respectivos passos no quadro que segue:

Quadro 28 – Subfase 1.8

<b>Subfase 1.8</b>	<b>Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.</b>
<b>Passo 1</b>	A informação que apresentei é quantíssima! Saiu do forno! Mas tenho minhas dúvidas quanto a pessoa que divulgou a informação, acho que ela não é autoridade no assunto, se não é, é carta fora do baralho, vou procurar uma fonte que veicule uma informação produzida por alguém que tenha autoridade no assunto abordado na informação.
Meu registro	⇔
<b>Passo 2</b>	Encontrei uma pessoa que é autoridade no assunto? Se sim, hora de ir para o texto e articular isso nele. Não encontrei uma pessoa que é autoridade no assunto? Então, vou ter que mobilizar minhas estratégias, que posso fazer para minimizar esse impasse? Fazer uma ressalva no meu texto, dizendo que embora a pessoa que divulgou tal informação não seja autoridade no assunto, posso considerá-la, pois:
<b>Opção 1</b>	Essa pessoa é reconhecida por divulgar informações.
<b>Opção 2</b>	Essa pessoa tem um senso crítico ético.
<b>Opção 3</b>	Essa pessoa está dizendo algo que é aceitável no contexto em que ela está inserida.
<b>Passo 3</b>	Dei conta de resolver o impasse apresentado no “Passo 2”? Se sim, agora preciso articular isso ao meu texto por meio da reescrita.
<b>Passo 4</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui resolver o impasse apresentado nessa fase e articular isso ao meu texto? Se sim, estou apto para avançar para a próxima fase!	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

O passo 1, presente no Quadro 28, reforça o lúdico e problematiza o estudante acerca da questão da fonte ser primária, no então o autor da informação não ser autoridade no assunto. Incitando, o estudante a utilizar a atenção voluntária, o pensamento abstrato com foco em

associações e comparações, para buscar a autoria que seja autoridade no assunto, mantendo a fonte primária.

O passo 2 reforça o passo 1, reiterando a problematização quanto à relação entre a fonte primária e autoria que não é autoridade no assunto. Tal passo conduz o estudante a utilizar a atenção voluntária para o peso que a fonte primária pode exercer e que uma ressalva pode ser proposta para a menção de uma informação de fonte primária, cujo autor não é autoridade no assunto. Assim, o passo 2 convida o estudante a observar as opções 1, 2 e 3 que podem validar a consideração do autor que não apresenta autoridade no assunto. Os passos 3 e 4 estão voltados ao convite à leitura e reescrita do texto.

As categorias 1.6, 1.7 e 1.8 têm foco na questão da veiculação das fontes de informação e, de modo lúdico, conduzem o estudante a centrar sua atenção nesse aspecto. Tais categorias, bem as que tratamos na sequência, enfocam o uso da atenção voluntário pelo estudante.

A fase 2, que contém apenas uma subfase: 2.1, a qual é equivalente à categoria 2.1 diz respeito ao grau médio de informatividade. Nessa subfase, se o estudante a contemplou, já é considerado um “detetive produtor de texto”, pois está buscando informações e seguindo o que defendem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) sobre a relevância da conferência de dados, no nosso caso de informações, a fim de angariar validade a elas. No quadro a seguir, podemos observar os passos dessa categoria:

Quadro 29 – Subfase 2.1

<b>FASE 2</b>	<b>OPERAÇÃO DETETIVE PRODUTOR DE TEXTO - NÍVEL 2 – Grau médio de informatividade</b>
<b>Subfase 2.1</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.
Se eu cheguei nessa fase eu já posso me considerar um bom “detetive produtor de texto”, mas ainda posso melhorar, vou ajustar a lupa e ver no que eu posso melhorar.	
<b>Passo 1</b>	Ajustei a lupa e identifiquei que uma expressão se sobressaiu no enunciado da “Subfase 2.1”: “ <b>fonte terciária de informações</b> ”. Acho que posso melhorar isso e evoluir para uma fonte secundária.
Meu registro	⇔
<b>Passo 2</b>	Se eu encontrei uma fonte secundária dessa informação e considerei, porque eu já passei pelas outras fases, logo aprendi algumas coisas, que a pessoa que divulgou tal informação é autoridade no assunto, posso articular isso ao meu texto.
<b>Passo 3</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui encontrar uma fonte secundária para a informação que apresentei? Se sim e se consegui articular isso ao meu texto posso avançar para a próxima fase	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.



O passo 1, presente no Quadro 29, prossegue no campo semântico do meio investigativo, ilustrado através do lúdico, pelo termo “lupa”. Esse passo conduz o estudante a utilizar a atenção voluntária e a memorização ativa ao identificar o funcionamento das fontes de informação: as fases anteriores se restringiam a fontes terciárias. O passo 1, problematiza essa questão ao estudante e incentiva-o a angariar uma fonte secundária ao seu texto.

O passo 2 trata da fonte secundária e mobiliza o uso da memorização ativa do estudante, pois o conduz a resgatar conhecimentos científicos passíveis de construção pelo trabalho com as categorias anteriores. Já o passo 3 convida o estudante à leitura de seu texto a fim de conferir se teve êxito no trabalho com a fonte secundária.

Após a fase 2, temos a fase 3, subdividida em duas subfases: 3.1 e 3.2, referentes às categorias 3.1 e 3.2, respectivamente. A fase 3 diz respeito ao grau alto de informatividade. No quadro a seguir, podemos observar os passos pertencentes às categorias mencionadas. Pontuamos que, com a elevação do grau de informatividade, reduzimos os passos haja vista que, se o texto do estudante já chegou ao grau alto, apresenta informatividade satisfatória.

*Quadro 30 – subfase 3.1 e subfase 3.2*

<b>FASE 3</b>	<b>OPERAÇÃO DETETIVE PRODUTOR DE TEXTO - NÍVEL 3 – Grau alto de informatividade</b>
<b>Subfase 3.1</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.
<b>Passo 1</b>	Esta é a penúltima subfase da última fase e como já posso me considerar um bom “jogador”, melhor dizendo, um bom produtor de textos, agora fica simples ajustar a lupa para identificar a expressão chave do enunciado da Subfase 3.1 para avançar para a última subfase. A expressão é “fonte secundária de informações”. Então se eu encontrar uma fonte primária da informação que apresentei para defender meu argumento, posso chegar na última fase. Mãos à obra! Hora de investigar!
Meu registro	⇒
<b>Passo 2</b>	Encontrei uma fonte primária para a informação que apresentei? Agora é pôr em prática minhas habilidades de produtor de textos, articulado isso ao meu texto por meio da reescrita.
<b>Subfase 3.2</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.
<b><i>Você é um vencedor!</i></b> <b><i>Posso me considerar um bom detetive e um bom produtor de textos!</i></b>	

Fonte: elaborado pela autora desta dissertação de mestrado.

O passo 1 da categoria 3.1 localiza o estudante acerca das fases do jogo e do grau de informatividade que seu texto e, novamente, incita o uso da atenção voluntária e da memorização ativa acerca dos conhecimentos já construídos no que tange à elevação do grau de informatividade mediante o trabalho com as fontes de informação e a autoria, pautada pela

questão da autoridade no assunto. Em consonância com o trabalho investigativo proposto ao estudante nas fases anteriores, a subfase 3.1, problematiza o estudante a conferir a fonte da informação a fim de validá-la enquanto secundária ou promovê-la a primária por meio dessa checagem investigativa.

O passo 2 da categoria 3.1 indaga o estudante acerca da fonte, promovendo o uso da atenção voluntária, e o convida a angariar a fonte primária. Assim, na subfase 3.1 o jogo finaliza, com a fonte de informação primária, cujo autor da informação é autoridade do assunto. Se o texto do estudante angariou tal categoria, o aprendiz de texto contemplou o grau alto de informatividade e, por conseguinte, valida o Diário de Produção Textual enquanto instrumento mediador que promove o autogerenciamento do estudante na aprendizagem de produção textual argumentativa.

Diante da apreciação analítica dos passos presentes no DPT, podemos asseverar que, dependendo do passo, há proeminência da mobilização do uso de uma ou outra função psicológica superior. Nesse sentido, os passos pertinentes à fase 1 focalizaram o uso do pensamento abstrato, o qual, ora era protuberante no planejamento, ora na comparação e ora na associação, conforme divisão organizada por Garcez (1998). Nas fases 2 e 3, além do pensamento abstrato, o uso das funções atenção voluntária e memorização ativa assumem destaque, pois o estudante demanda ter acuidade para compreender o funcionamento e uso do DPT e o que constitui a informatividade a fim de internalizar conhecimentos sobre seu uso, o qual corrobora com o avanço da escrita argumentativa.

O Diário de Produção Textual e a observação de que o sujeito desta pesquisa atingiu o grau alto de informatividade ao longo de suas produções textuais revela que, ao utilizá-lo para autogerenciar sua aprendizagem acerca da produção textual, S7 utiliza, em uma perspectiva macro, a função psicológica superior referente ao controle consciente do comportamento, conforme propõe Vygotsky (1991). Além disso, em cada uma das escritas, utiliza uma ação conscientemente controlada, no viés de Garcez (1998), posto que delimita a categoria de informatividade que quer ou pode contemplar em consonância com o texto base que trabalhou.

Portanto, podemos sustentar que o DPT corrobora no uso de ações e comportamentos conscientes e controlados de S7, os quais contribuem para que S7 autogereencie seu processo de aprendizagem de produção textual argumentativa. Intrinsecamente ao DPT, seus passos são constituídos, de modo geral, de perguntas problematizadoras, as quais visam convidar o estudante à reflexão. Assim, o DPT se constitui enquanto um instrumento mediador que se utiliza de signos linguísticos para auxiliar o discente a autogerenciar seu processo de aprendizagem de produção textual argumentativa com o uso de informatividade.

## 5. CONCLUSÃO

Nesta seção, dedicamo-nos à conclusão desta dissertação de mestrado, organizada a partir dos objetivos. Assim, retomamos cada um deles, de acordo com a ordem em que foram apresentados e dissertamos sobre os pontos reflexivos que o desenvolvimento desta pesquisa permitiu realizar no que tange a cada objetivo. Após, tratamos sobre fragilidades que este trabalho revelou e o que elas sinalizam à pesquisadora autora deste estudo.

O primeiro objetivo apresentado consiste em contribuir com o avanço da escrita argumentativa de alunos concluintes do Ensino Médio noturno utilizando o critério de informatividade. Com base na análise das produções textuais analisadas neste estudo, podemos sustentar que o sujeito desta pesquisa, S7, utilizou o critério de informatividade em suas produções, o que contribui no avanço da escrita argumentativa.

A primeira produção textual (PTD) desenvolvida por S7, mediante as categorias de análise que elaboramos, apresentou grau baixo de informatividade, classificada na categoria 1.5, presente no DPT, e que diz respeito à informação baseada em dados corriqueiros que o escritor observa em seu dia a dia. Progressivamente, ao longo da produção de outros textos, S7 promoveu avanços em sua escrita, de modo que, na última produção textual por ele desenvolvida, PTA3V2, angariou grau alto de informatividade, uma vez que esse texto foi classificado na categoria de análise mais elevada, 3.2, a qual diz respeito à apresentação de informação de fonte primária, cujo autor é autoridade no assunto abordado na informação.

Portanto, S7, em momento inicial desta pesquisa, em sala de aula, desenvolve uma produção textual com baixo grau de informatividade e, ao término, realiza uma produção com grau alto de informatividade. Esse avanço foi angariado por S7, posto que ele utilizou recontextualização teórica de conteúdos pertinentes à informação e informatividade que dispomos em aula, presentes tanto nas discussões atreladas a esses conteúdos como através de recursos didáticos que utilizamos, dentre os quais sobrelevamos os textos base e o Diário de Produção Textual.

Desse modo, entendemos que a Linguística do Texto corroborou no alcance de tal objetivo pelo fato de subsidiar o sujeito desta pesquisa na compreensão do texto enquanto processo, tecido, iceberg e evento comunicativo e do sujeito enquanto ativo. A atividade de produção textual desenvolvida em sala de aula, ao longo de quatro meses, proporcionou que o texto fosse trabalhado e compreendido enquanto processo, pois, por meio dessa atividade, S7 produziu e transformou textos, nos momentos de escrita e reescrita, ao defender sua opinião

sobre os temas polêmicos abordados: “doação de órgãos”, “redução da maioridade penal”, “fenômenos da natureza *versus* ação do homem” e “escolha profissional”.

Assim, as produções de S7 se caracterizam enquanto processuais diante da possibilidade que ele teve em interferir em seu texto nas etapas de escrita e reescrita, mobilizando diferentes estratégias, consoante Koch e Elias (2014), quais sejam: ativação de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, interacionais e textuais; seleção, organização e desenvolvimento de ideias; balanceamento de informações; e revisão de sua escrita orientada pelo princípio interacional proposto com seu possível leitor, situado pelo trabalho com pares.

O uso dessas estratégias foi promovido pelo trabalho com os textos base, os quais exerceram a função de proporcionar ao discente, no caso S7, experiências cognitivas. O trabalho com os textos base, nesta pesquisa, comprova que a sugestão de Manzoni (2007) de proporcionar um material ao estudante para que ele possa buscar e selecionar informações para ampliar seu conhecimento sobre determinado tema o auxilia a aumentar o nível de informatividade em sua produção textual. Isso é constatado nas análises da PTA2v1, PTA2v2, PTA3v1 e PTA3v2, nas quais S7 apresenta informações buscadas nos textos base.

Esse processo de busca demandou que S7 mobilizasse o uso das estratégias anteriormente mencionadas. Ademais, o exercício do processo de busca de informações para construção da escrita revela que S7 as utilizou para construir argumentos na defesa de sua opinião acerca de determinado tema, constituindo-o como um ator social dotado de opinião e voz, capaz de defendê-la por meio da argumentação escrita construída com o uso da informatividade. A estratégia de revisão da escrita, oportunizou que S7 retornasse ao seu texto, avaliasse-o, na posição de leitor crítico, e refletisse acerca dos aspectos que considerou frágeis e passíveis de qualificação com apoio do instrumento mediador construído com base no critério de informatividade, o Diário de Produção Textual.

Todo esse processo de produção textual pode ser representado em apenas um texto, por exemplo, a PTA3v2 de S7, a qual pode ser equiparada a um iceberg, posto que, observando a superfície de sua materialidade linguística, representa ser uma escrita constituída de quatro parágrafos, situada no gênero artigo de opinião, através do qual S7 defende sua opinião sobre o tema “escolha profissional”. É essa mesma superfície da materialidade linguística, o iceberg, que sinaliza e conduz o estudioso do texto a perceber, por meio de uma observação acurada, a gama de atividades mobilizadas para a construção da produção textual.

Ao analisar cada uma das produções textuais de S7, compreendemos a equiparação do texto a um tecido: as ideias de S7, em especial aquelas atinentes aos trechos que desvelam sua opinião, a informação empregada e argumento construído estão de tal modo concatenados que

a análise de um imiscui da análise de outro. A percepção do texto como um tecido, pode, ainda, ser validada por uma necessidade que surgiu ao longo desta pesquisa: a busca de reforços teóricos na Teoria da Argumentação para sustentar a análise dos argumentos presentes nas produções textuais de S7, os quais foram construídos por meio do uso de informações, portanto estavam encadeados. Tal como o tecido, se desmembrado se torna um conjunto de fios, um texto, a exemplo a PTA3v2 de S7, tornar-se-ia um conjunto de frases e orações que circundam o tema “escolha profissional”.

Visto que investigamos a informatividade na escrita argumentativa de estudantes concluintes do Ensino Médio noturno, o processo de busca de informações, seleção, organização e balanceamento delas em uma produção textual, situa o estudante em uma inter-relação complexa entre si e o meio social no qual interage. Isso se deve ao fato de que a informatividade de um texto é orientada pelo viés do leitor, logo, nosso trabalho com pares, e a demanda da consideração de aspectos que não se restringem ao âmbito cotextual, distintamente, prescindem, sobretudo, de aspectos contextuais.

Situando esta pesquisa na alçada da Linguística do Texto, podemos compreender que os processos de ensino e aprendizagem de escrita argumentativa de estudantes concluintes de Ensino Médio noturno pautada pela informatividade, representados pelas produções textuais de S7 e corroborados pelas análises respectivas revelam o funcionamento dos aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais que estão imbricados na construção de um texto, os quais caracterizam um texto como um evento comunicativo.

Diante da nossa compreensão do texto enquanto processo, tecido, iceberg e evento comunicativo e do sujeito enquanto ativo, percebemos a possibilidade de trabalhar a informatividade no viés do ensino e aprendizagem, diferentemente dos estudos, aqui mencionados, que utilizaram a informatividade para avaliar textos enquanto produtos sem dar feedback aos estudantes. Para consolidar essa possibilidade, buscamos subsídios teóricos na Ciência da Informação, a fim de compreender a informação e sua relação com a informatividade. O diálogo que realizamos entre a Linguística do Texto e a Ciência da Informação nos proporcionou perceber o funcionamento da interferência do contexto em que os participantes desta pesquisa estavam inseridos e a estreita relação do contexto com a necessidade de aprendizagem dos estudantes no que atine à produção textual.

Esse diálogo teórico, via recontextualização de conhecimentos teóricos, proporcionou, também, a proposição das nossas categorias de análise que não apenas objetivavam realizar a análise das produções textuais do sujeito desta pesquisa, mas, sobretudo constituir, juntamente com o Diário de Produção Textual, uma ferramenta, pontuamos sua natureza concreta, que

auxiliasse os estudantes a promoverem avanços em suas escritas por meio do autogerenciamento.

Além da Ciência da Informação, para construção das categorias de análise, buscamos apoio teórico na Teoria da Argumentação no que tange à autoridade aural. Assim, houve uma triangulação teórica para a construção das categorias de análise, pois buscamos na Linguística do Texto a informatividade, na Ciência da Informação as fontes de informação e na Teoria da Argumentação a autoridade aural. Afirmamos que, ao expandir o âmbito teórico para outras teorias, no caso as duas últimas mencionadas, pudemos delinear categorias que permitem que o discente e o docente classifiquem a informatividade de um texto com grau baixo, médio ou alto.

Na seção introdutória, citamos estudos nacionais já realizados com a informatividade, os quais se detiveram em apenas uma perspectiva teórica e classificaram o grau de informatividade de produções textuais de estudantes do ensino básico. Visto que a Linguística do Texto não dispõe de recursos voltados à categorização dos graus de informatividade, em certa medida, pode ter restringido tais estudos a perceberem o texto sobretudo como produto, pois os pesquisadores classificaram o grau de informatividade das produções que analisaram sem uma padronização ou categorização precisa, o que limitou suas reflexões à constatação de que o nível de informatividade de textos de estudantes de ensino básico demanda ser aumentado.

Portanto, ao ampliarmos a rede teórica, conseguimos construir categorias, preenchendo essa lacuna no que tange à adoção de um parâmetro para classificar o grau de informatividade. A categorização, além do feedback da classificação, proporcionou o feedback sobre os pontos que ancoraram a classificação, quais sejam, as fontes de informação considerando o meio de veiculação e o autor da informação. Esse trabalho, materializado no Quadro Autoavaliativo de S7, presente do Diário de Produção Textual, propiciou que S7 aumentasse o grau de informatividade e qualificasse a argumentação de sua produção textual.

As categorias conduziram S7 a atentar para o meio em que a informação, por ele buscada no texto base, foi veiculada e para a autoridade que a pessoa que redigiu a informação tem no assunto abordado na informação. Esses dois pontos, consoante Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), atuam na validação do argumento. Assim, ao validar a fonte e a autoria da informação que apresenta, S7 utiliza-a para construir o argumento, angariando maior peso argumentativo a ele e, por conseguinte, tornando o texto mais argumentativo.

O realce na argumentação se tornou mais proeminente no momento de realização das análises, as quais nos conduziram a buscar subsídios teóricos, novamente, na Teoria da

Argumentação. Essa busca foi vista como necessária diante da estreita e saliente articulação que S7 realizou, em suas produções, entre informação e argumentação. O movimento de escrita de S7 nos conduziu a observar qual lugar de argumento ele estava assumindo ao construir seu argumento e, por conseguinte, constatar, via análise, que o lugar de argumento que ele assume é definido a partir do tema do texto e da informação que apresenta.

As categorias de análise elaboradas para o trabalho com a informatividade proporcionaram ao estudante: planejar seu texto; realizar a escrita de seu texto; observar seu texto na posição de leitor crítico; e a refletir acerca desse percurso para a qualificação de aspectos na reescrita do texto ou na escrita de um texto em um novo tema. Esse conjunto de ações revela o trabalho do texto enquanto processo e denota que a triangulação entre a Linguística do Texto, Ciência da Informação e a Teoria da Argumentação estabelece uma parceria com a pesquisa-ação, uma vez que tais ações foram alocadas no ciclo da pesquisa-ação.

Assim, além de alcançarmos o objetivo apresentado, tais reflexões nos permitem defender a necessidade de pesquisas futuras que investiguem a relação entre informação e argumentação e como e se essa relação pode contribuir na consolidação de categorias que auxiliem a acurar o grau de informatividade dos textos, pensando a informatividade para o ensino e aprendizagem de produção textual na escola básica.

O segundo objetivo desta pesquisa consiste em promover o autogerenciamento do estudante terceiranista do Ensino Médio noturno, no que atine à produção textual, a partir do emprego do Diário de Produção Textual que se constitui de um jogo que situa o aluno como avaliador no seu processo de escrita. Tanto as análises das produções textuais de S7 como a análise do Diário de Produção Textual permitem atestar que tal objetivo foi alcançado.

No momento embrionário desta dissertação de mestrado tínhamos como meta atuar com estudantes concluintes de Ensino Médio utilizando um viés em que eles assumissem o papel de atores de sua aprendizagem, desse modo, o estudo da teoria sociointeracionista de ensino e do dialogismo problematizador freireano nos conduziu a realizar reflexões e propor o trabalho com autogerenciamento. Tais estudos nos encaminham a constatar que demandaríamos disponibilizar ao estudante um instrumento concreto para que ele pudesse ter um apoio material para autogerenciar seu processo de aprendizagem de produção textual. Assim, criamos as categorias de análise e elaboramos o Diário de Produção Textual.

Nesse momento, podemos concluir que tanto a criação do DPT como o uso dele pelos estudantes para promover o autogerenciamento da aprendizagem de escrita argumentativa foi passível de concretização pelo alicerce que buscamos no sociointeracionismo e no dialogismo problematizador freireano. Assim, o DPT assume função de instrumento mediador. A

caracterização “instrumento” se deve à natureza concreta e “instrumento mediador”, pois estabeleceu o ponto de encontro entre os conhecimentos científicos, já recontextualizados, pertinentes à produção textual pautada pela informatividade e os conhecimentos enciclopédicos do estudante.

O Jogo de Produção Textual, presente no DPT, ao ser constituído a partir do ideal do dialogismo problematizador freireano, incutido nos passos do jogo por meio de perguntas problematizadoras, proporcionou a atuação na zona de desenvolvimento proximal do estudante. Visto que o gerenciamento do DPT é de responsabilidade do estudante, este, ao utilizar-se do DPT como um instrumento mediador, autogerenciou a atuação em sua ZDP.

Tornando aos ideais de Vygotsky, a atuação na ZDP é realizada por meio da mediação de alguém mais experiente que o estudante: professor ou um colega mais experiente. Isso ocorre nesta pesquisa, de um modo distinto, mediado por meio de um instrumento que utiliza o signo verbal para realizar a mediação. O DPT foi produzido pela pesquisadora professora, portanto tem a intervenção de um indivíduo mais experiente.

A atuação da pesquisadora professora na ZDP do aluno é mediada pelo DPT. Simultaneamente, o DPT proporciona que o estudante atue em sua ZDP, pois ao apresentar as categorias e os passos para avançar de uma categoria a outra para elevar o grau de informatividade do texto, o DPT proporciona que o estudante localize a sua zona de desenvolvimento real, que consiste no que ele é capaz de realizar sozinho, o que pode ser representado pela produção textual diagnóstica e atue na sua zona de desenvolvimento proximal, pois os passos o auxiliam a desenvolver o que ainda não tem capacidade de desenvolver sozinho e as categorias permitem que ele defina qual categoria pretende contemplar no desenvolvimento de uma produção textual.

Ao atuar em sua ZDP, por meio do Jogo de Produção Textual, S7 desenvolveu o uso do pensamento abstrato, com enfoque no planejamento, ao definir qual categoria pretende atingir, na associação, ao desenvolver a produção textual articulando informação e argumento e na comparação, ao comparar, em seu Quadro Autoavaliativo, o avanço do grau de informatividade de suas produções. Assim, asseveramos que os passos do Jogo de Produção Textual promoveram, por meio das perguntas problematizadoras o uso do pensamento abstrato nas três instâncias destacadas: planejamento, associação e comparação.

A teoria sociointeracionista e o dialogismo problematizador freireano constituíram o alicerce teórico e metodológico para a elaboração do DPT e, recontextualizadas no DPT, proporcionaram que S7, ao realizar suas escritas argumentativas, realizasse um controle consciente do comportamento pertinente ao exercício da escrita, o que corrobora o



autogerenciamento da aprendizagem de produção textual argumentativa pautada pela informatividade.

O autogerenciamento de S7 foi passível de efetivação pelo fato de S7 dispor do auxílio do DPT enquanto instrumento mediador. O autogerenciamento, por conseguinte, auxiliou a promover o avanço do grau de informatividade das produções textuais de S7 e da habilidade argumentativa de S7, portanto o DPT viabilizou a contemplação do primeiro objetivo deste estudo.

O terceiro objetivo consistiu em contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de produção textual de caráter argumentativo por meio da pesquisa-ação. Assim, como o objetivo anterior foi atingido, as análises das produções textuais de S7 e a análise do DPT permitem contemplar esse objetivo.

A pesquisa-ação, diante do ideal de trabalho colaborativo entre pesquisador e participante de pesquisa realizado em vários encontros, conduziu-nos a adotar sequências didáticas para sistematizar e organizar a nossa intervenção com os participantes desta pesquisa a fim de atuar traçarmos uma meta de trabalho – o avanço da escrita argumentativa utilizando a informatividade – e executarmos as ações que conduzem ao alcance da meta.

Tais sequências didáticas recontextualizaram o conhecimento científico pertinente ao processo de escrita argumentativa realizado com o uso de informatividade. Assim, as bases teóricas que subsidiaram os conhecimentos que se referem à produção textual são a Linguística do Texto, a Ciência da Informação e a Teoria da Argumentação e as teorias embasaram os conhecimentos atinentes ao processo de ensino e aprendizagem são o sociointeracionismo e o dialogismo problematizador freireano. A pesquisa-ação corroborou na articulação de tais teorias, proporcionando o desenvolvimento desta pesquisa e sinalizando que as teorias poderiam ser amarradas e recontextualizadas em sequências didáticas, em categorias de análise e no Diário de Produção Textual a fim de auxiliar o estudante a angariar informatividade em suas produções.

Portanto, a pesquisa-ação orienta o pesquisador a pensar e desenvolver seu trabalho, observando as teorias em rede, em que uma teoria está ligada a outra, uma teoria interfere na outra e uma teoria depende da outra. Neste estudo, isso procede, o que revela a sua complexidade para a realização da investigação do texto produzido, em sala de aula, por estudantes da escola básica. Assim, constatamos a necessidade de recontextualização da rede teórica para a atuação prática em sala de aula. Elucidamos: nesta pesquisa, ligamos Linguística do Texto, Ciência da Informação, Teoria da Argumentação, proposições bakhtinianas acerca da interação verbal e do dialogismo, as quais se complementam a fim de sustentar o estudo da

informatividade e da produção textual. A essas teorias, o sociointeracionismo enquanto teoria que sustenta o processo de ensino e aprendizagem, exerceu interferência, estando, também, ligada, a elas.

Assim, na construção e desenvolvimento de cada uma das sequências didáticas, de cada uma das atividades das sequências didáticas, tais teorias estiveram presentes. Os ciclos da pesquisa-ação localizaram à pesquisadora quando cada teoria ou um elemento de cada teoria deveria assumir papel proeminente, a fim de promover o desenvolvimento da pesquisa com os participantes.

Ao orientar e promover a sistematização das teorias em questão a partir da identificação de um problema de um grupo social específico – fragilidade na habilidade de produção textual argumentativa de estudantes concluintes de Ensino Médio noturno – e da localização das teorias em seus ciclos, a pesquisa-ação contribui no processo de produção textual argumentativa, pois enquanto metodologia, foi o mote para a criação do DPT, o qual proporcionou que S7 promovesse o aumento do grau de informatividade de seus textos, e por conseguinte, tornasse-os mais argumentativos.

Por fim, concluímos que o desenvolvimento desta pesquisa demandava das três questões de pesquisa apresentadas, haja vista que o alcance de cada um dos objetivos estava relacionado de maneira dependente dos outros dois. Após findar este estudo, percebemos que é possível utilizar a informatividade no processo de ensino e aprendizagem de produção textual argumentativa; que o Diário de Produção Textual se constitui enquanto um instrumento que promove o autogerenciamento da aprendizagem do estudante; e que a pesquisa-ação se constitui enquanto uma metodologia de pesquisa que favorece a investigação científica de produção textual na escola básica, podendo ser, eficazmente utilizada em pesquisas da área de Letras que visam investigar, em contato direto com estudantes, o processo de ensino e aprendizagem de língua.

Embora não tenhamos tratado, ao longo do texto, sobre as percepções da professora regente acerca do desenvolvimento desta pesquisa (o que se justifica pelo fato de não configurar o foco deste estudo), consideramos válido registrar que diante do seu constante acompanhamento da pesquisa, suas observações são de grande valia. No ponto de vista da professora, os estudantes, progressivamente, promoveram avanços em sua escrita argumentativa. E, segundo ela, o anseio dos estudantes em aperfeiçoar a habilidade de produção textual para realizar provas de ingresso no ensino técnico ou superior e a dinâmica adotada em sala de aula (o trabalho com os textos base, o convite ao diálogo reflexivo com os discentes acerca do tema, o uso do Diário de Produção Textual, o feedback proporcionado aos estudantes

sobre suas produções) corroborou na efetivação de avanços nas produções textuais dos terceiranistas.

Esta pesquisa nos deixou, ainda, algumas reflexões, sobre as quais discorreremos. Diante da aplicabilidade e dos resultados positivos revelados pelo emprego do Diário de Produção Textual, sugerimos que professores de língua, da escola básica, possam o utilizar ou até mesmo realizar adaptações de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes com os quais atuam para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem de produção textual.

Posto que, na análise da PTA1v1, concluímos que mais uma categoria de análise poderia ter sido criada a fim de contemplar apenas a menção de fonte, entendemos que as categorias, que aqui elaboramos para parametrizar a classificação dos graus de informatividade, preenchem, parcialmente, uma lacuna na Linguística do Texto.

Entendemos que o critério de informatividade ainda demanda ser estudado, especialmente, com enfoque voltado para categorias, tanto no viés que aqui apresentamos como a partir de outro ponto de vista, a fim de padronizá-las e preencher a lacuna existente na Linguística do Texto, atentando para a preocupação atual da LT: o estudo do texto em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. et al. **Cenas de aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ARAÚJO, A. L. R. B. de. **Produção do gênero artigo de opinião no Ensino Fundamental através de sequências didáticas.** 2015, 194 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.

ARAÚJO, C. A. A. Correntes teóricas da Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.38, n.3, p. 192-204, set/dez., 2009. Disponível em <<http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/1719/1347>>. Acesso em: 14 out. 2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, J.P. **Seqüência didática artigo de opinião.** São Paulo: Secretaria do Estão de Educação de São Paulo. Circulação restrita, 2006.

BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society.** Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.

BEAUGRANDE, R. de.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics.** New York: Longman, 1981.

BENTES, A. C. Lingüística Textual. In: MUSSALIN, F. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** v.1, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-288.

BENVENISTE, E. Da subjetividade da linguagem. In: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística geral I.** 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers.** Cambridge University Press, 1999.

CAPURRO, R. HJORLAND, B. O conceito de informação. Tradução do capítulo publicado no *Annual Review of Information Science and Technology*. Ed. Blaise Cronin. v. 37, cap. 8, p. 343-411. Tradução de Ana Maria Pereira Cardoso; Maria da Glória Achtschin Ferreira; Marco Antônio de Azevedo. **Perspectivas em Ciência da Informação.** Belo Horizonte. v. 12, n.1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em:

<<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/issue/view/27>>. Acesso em: 17 out. 2015.

CARR, W. .; KEMMIS, S.; **Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación/Acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVVEZ, C. (org) **O texto: leitura e escrita.** Campinas, Pontes, 1989.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, F. U. Prefácio à edição brasileira. In: PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: A Nova Retórica.** Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CORDER, S. P. **The Significance of Learner's Errors.** IRAL 5, 161-170. 1967.

COSTA, D. Leitura e competência comunicativa. In: CHARLOTTE, G. ORLANDI, E. P. OTONI, P. (org) **O texto: leitura e escrita.** 3. ed. rev. Campinas: Pontes, 2002, p. 11-30.

CUNHA, M. B da. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia.** Brasília: Briquet, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos da escola.** Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

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

FÁVERO, L. L. A informatividade como elemento de textualidade. **Letras de hoje,** Porto Alegre, v.20, n.2, p. 13-20, jun., 1985. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/813>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Introdução.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, I. **Coerência, informatividade e ensino: Uma reflexão e estudo em textos de professores do Ensino Fundamental.** 2000, 148 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa.** v 31, n.3. set./dez São Paulo, 2005, p. 483-502. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991>>. Acesso em: set. 2016.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. 2 reimp. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIEDERICH, J. A ideia de instrumento psicológico. In: FRIEDERICH, J. **Lev Vygotsky, mediação, aprendizagem e desenvolvimento: Uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012. P. 53-76.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: Diálogo e conflito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora de Brasília, 1998.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GROGAN, D. **Science and technology: na introduction to the literature**. London: Clive Bingley, 1970, p. 14-15.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino na escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HANKS, W. F. **O que é contexto?** In: HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Tradução de Anna Christina Bentes, Marco Antônio Rosa Machado, Marcos Rogério Cintra e Renato C. Rezende. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 169-203.

HARDY-VALLÉE, B. **Que é um conceito?** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2013.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução de Fani Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ILARI, R. Apresentação. In: **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 7-10.

KOCH, I. G. V. Linguística Textual: Retrospecto e perspectivas. **Alfa**. São Paulo, v. 41, p. 67-78, 1997. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012>. Acesso em: 5 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. de O. et al. (org). **O texto e os seus conceitos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2016.

KOLL, M. de O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MANZONI, M. R. Reflexões sobre o papel da informatividade e da organização do pensamento na produção de textos escritos escolares. In: TOLEDO, E. E. de S.; SPEERA, J. M. S. **Linguística Textual: Literatura, relações textuais, ensino**. São Paulo: Arte e Ciência, 2007, p. 185-196.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

MATHEUS, R. F. Rafael Capurro e a filosofia da informação: abordagens, conceitos e metodologias de pesquisa para a Ciência da Informação. **Perspectivas em ciência da informação**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 140-165, jul/dez., 2005. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/341/148>>. Acesso em: 05 set. 2015.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, L. C. Introdução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução de Fani Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORATO, E.; KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: Os (des)encontros entre a Linguística e as Ciências Cognitivas. **Cadernos de Estudos de Linguísticos**. Campinas, v. 44, p. 85-92, jan/jun., 2003. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/issue/view/95>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

MOTTA, V. R. A. **Noticing e consciousness-raising na aquisição da escrita em língua materna**. 2009. 204 p. Tese (Doutorado em Letras)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

NASPOLINI, A. Oficina de textos. In: NASPOLINI, A. **Tijolo por tijolo**: prática de ensino de Língua Portuguesa. Porto Alegre: FTD, 1996.

NÓBREGA, C. M. P. de S. **Anáfora pronominal e repetição lexical**: estudo no contexto da produção textual de 9º ano do ensino fundamental. 2010. 138 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**: A Nova Retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PINTO, J. P. Pragmática. In: In: MUSSALIN, F. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v.2, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 47-68.

RAICK, V. C. A. **A produção do texto argumentativo na sala de aula**: aspectos ligados à informatividade. 2013. 107 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RICHTER, M. G. **Pedagogia de projeto no ensino do português**. [S.l.: s.n.], 1998.

ROJAS, M. A. R. Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor. Semejanzas y diferencias. **Ciência da Informação**, Brasília v. 34, n.2, p. 52-61, mai./ago., 2005. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/628>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações da escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, E. P. J. **Produção textual no Ensino Médio**: uma análise da informatividade. 2002. 131 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. 2 reimp. São Paulo: Cultrix, 2014.

SILVA, S. F da. **Compreensão da leitura**: sob a lente da metacognição. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRANCE, M. GALBRAITH, D. **Knowing what to write**: conpectual processes in text production. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999.

VAL, M. da G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

### Questionário Investigativo

**Escola Básica de Educação Cícero Barreto – 3º ano, Ensino Médio (noturno)**

Idade:

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

1. Há quanto tempo você estuda nesta escola? ( ) meses ( ) anos

2. Estudo à noite porque:

( ) trabalho durante o dia todo ( ) trabalho seis horas por dia

( ) trabalho um turno por dia ( ) cuidado de meus irmãos menores durante o dia

( ) prefiro estudar à noite

( ) outros motivos.....

3. Você considera a relação com os colegas na sala de aula:

( ) boa ( ) regular ( ) ruim ( ) depende do colega

( ) não estabeleço relações com os colegas

( ) outros motivos .....

4. Você acha que a leitura interfere no exercício da escrita?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

5. Você gosta de escrever?

( ) Sim ( ) Não ( ) Somente se o assunto a ser abordado é de meu interesse

6. Você considera a sua escrita:

( ) boa ( ) muito boa ( ) regular ( ) péssima

( ) outra .....

Por quê?

.....  
 .....

7. Em quais situações você costuma escrever? Assinale a(s) alternativa(s) na ordem que você mais escreve, para isso numere-as em ordem decrescente.

- ( ) Quando os professores solicitam ( ) Quando estou utilizando as redes sociais  
 ( ) Costumo escrever sobre assuntos que gosto nos meus momentos de lazer  
 ( ) Escrevo no meu trabalho Se você assinalou esta alternativa, mencione que textos  
 você costuma escrever:

.....

8. Assinale, em ordem de importância, as alternativas que você acredita que auxiliam a escrever um bom texto:

- ( ) ambiente em silêncio. ( ) pesquisar sobre o assunto do texto.  
 ( ) discutir o assunto. ( ) fazer um rascunho.  
 ( ) reescrever textos a fim de aperfeiçoar a escrita. ( ) pedir para alguém ler o seu texto.  
 ( ) ter o hábito de escrever. ( ) seguir as orientações do professor.  
 ( ) analisar/ avaliar a própria escrita.  
 ( ) outro aspecto.....

9. Quais as suas preocupações, em ordem de importância, no momento de redigir um texto?

- ( ) Atender ao gênero textual solicitado. ( ) Grafia correta das palavras.  
 ( ) Distribuição do assunto nos parágrafos. ( ) Desenvolver o tema.  
 ( ) Outra.

Qual?.....

10. Você acha importante dar conta da “defesa de um ponto de vista”?

- ( ) Sim. ( ) Não. ( ) Em parte.

11. Você acha que há uma relação entre o estudo de conteúdos gramaticais e a redação de textos?

- ( ) Sim. Por quê?

.....  
 .....

- ( ) Não. Por quê?

.....  
 .....

12. Durante sua vida escolar, você produziu textos. Com que frequência você reescreveu esses textos?

Frequentemente.                       Às vezes .                       Raramente.

13. Você acredita que o exercício da defesa de um ponto de vista, por meio da redação escrita, pode auxiliar na defesa de suas opiniões tanto no ambiente escolar como fora dele nas mais diversas situações?

Sim.       Não.       Depende, se for o mesmo assunto sim, caso contrário, não.

14. Como você sabe, todo texto apresenta um tema. Em relação ao tema, assinale, em ordem de importância, as alternativas os temas que mais o interessam: Se você preferir, não assinale aqueles que não o interessam.

Saúde.                                       Educação.                                       Política.

Economia.                                       Problemas sociais.                                       Esportes.

Mercado de trabalho.                       Escolha profissional.                       Lazer.

Dentre os temas acima, você gostaria de especificar qual o interessa?                       Não.

Sim.

Qual(is)?.....

Que outros temas, que não foram contemplados aqui, são de seu interesse?

.....  
 .....

15. Você tem o hábito de reescrever textos?

Sim.       Não.       Às vezes.

Em relação à sua escolha, comente-a.

.....  
 .....

16. Você acha que reescrever textos auxilia a melhorar a habilidade de escrita?

Sim.       Não.       Em parte.

Em relação a sua escolha, comente-a.

17. Quando você produz um texto, você considera importante: (Enumere do mais importante para o menos importante.)

O importante é utilizar informações no meu texto, de onde ela provém não vem ao caso.

Saber se as informações que empreguei no texto são verídicas;

Saber em que meio foi veiculada a informação que empreguei no meu texto;

( ) Saber quem (a pessoa) é o autor da informação.

( ) Fatos que observo no meu dia a dia também são informações, embora não veiculadas por nenhum meio de comunicação. Utilizo essas informações em meu texto.

18. Você acha que há uma relação entre argumento e informação? Para responder essa questão, pense/lembre sobre o que você escreve em um texto e como você faz isso.

( ) Sim.      ( ) Não.      ( ) Em parte.

Em relação à sua escolha, comente-a.

.....  
.....  
.....

19. O que você espera das aulas de Língua Portuguesa?

.....  
.....  
.....  
.....

20. Depois de concluir o Ensino Médio, você planeja?

( ) Fazer um curso técnico ou profissionalizante.

( ) Fazer um curso superior.

( ) Trabalhar.

( ) Ainda não decidi.

( ) Outra opção.

**APÊNDICE B – DIÁRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

**ESCOLA BÁSICA DE EDUCAÇÃO CÍCERO BARRETO**

**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**

**Turma 303**

**DIÁRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – PORQUE O  
JOGO É MEU**

**Sujeito desta pesquisa (S7)**

Santa Maria, 2º semestre de 2015.

Para fins de organização do meu *Diário produção textual – Porque o jogo é meu*, preciso saber como este jogo funciona, que aspectos preciso ter esclarecidos para jogar e quais são as regras do jogo.

### **Esclarecimentos:**

- 1- O objetivo desse “jogo” é aperfeiçoar minhas habilidades de produção textual com foco em textos escritos de caráter argumentativo.
- 2 - Este diário contém minhas produções textuais e a estratégia que empregarei (Jogo da produção textual) para avançar nas minhas habilidades de escrita.
- 3 – Para jogar esse jogo, preciso identificar os argumentos no meu texto, pois a argumentação é a habilidade que pretendo aperfeiçoar.

### **Regras:**

- 1- O jogo é composto por fases, contudo não preciso “passar” por todas as fases, posso avançar algumas. Como isso vai funcionar:
  - 1.1 - Primeiro passo: DEVO ler todas as fases antes de iniciar o jogo!
  - 1.2 - Segundo passo: PRECISO identificar em qual fase meu texto está!
  - 1.3 - Terceiro passo: Identifiquei em que fase está meu texto, agora devo identificar em qual subfase ele está.
  - 1.4 – Quarto passo: Identificadas a fase e a subfase em que está meu texto, vou ter que assumir a posição de estrategista, pois posso visar avançar algumas fases. Então, observo qual subfase pretendo atingir e o que ela prescreve, para então, realizar a reescrita do meu texto.
  - 1.5 – Escreverei meus textos com caneta. Se eu errar ou me arrepender de escrever algo colocarei entre parênteses e com um tachado a expressão que quero desconsiderar, por exemplo: “Atualmente, muito se tem discutido sobre as sacolas plásticas utilizadas em supermercados. (~~Alguns supermercados~~) não disponibilizam sacolas plásticas gratuitas aos seus clientes. Isso é uma forma de minimizar a agressão ao meio ambiente.”

### **Dúvidas:**

- 1 – Eu sei o que é uma informação veiculada em fonte terciária?
- 2 – Eu sei o que é uma informação veiculada em fonte secundária?
- 3 – Eu sei o que é uma informação veiculada em fonte primária?

Não preciso entrar em pânico, assistirei uma aula que tratará desse assunto. Vou até anotar na minha agenda para não perder essa aula.

4 – E se eu tiver dúvida em qualquer momento do jogo ou se não entendi algo, o que devo fazer?

- a) Entrar em desespero? NÃO!
- b) Desistir do jogo? NÃO, isso é para os fracos, logo, não é comigo.
- c) Pedir auxílio para um colega? Posso pensar nesse caso.
- d) Pedir auxílio para o administrador do jogo? Isso é uma boa ideia, já que ele administra, deve entender sobre esse jogo.
- e) Quem está administrando o jogo? A professora de Língua Portuguesa.

### **Funcionamento:**

1 – Inicialmente, preciso produzir um texto.

2 – Depois que produzi meu texto, o entregarei para a professora de Língua Portuguesa.

3 – Quando ela devolver o texto, o jogo inicia para mim.

4 – Com o texto em mãos, vou identificar os argumentos que utilizei para defender meu ponto de vista.

5 – Para identificar: Posso sinalizar os argumentos no meu texto com um círculo ou sublinhando-os, fazer uma flechinha e numerar esse argumento. O argumento que identifiquei primeiro será o “Argumento 1”, o segundo o “Argumento 2” e assim sucessivamente.

6 – Identificados os argumentos, posso iniciar o jogo. Para isso lerei todas as fases e subfases e identificarei em qual delas meu “Argumento 1” se encaixa. Assinalarei na tabela com um “X”, agora preciso definir para qual fase posso avançar, se vou para a fase seguinte ou se posso almejar uma fase mais avançada. Feito isso, faço o mesmo procedimento com o “Argumento 2”, para então, partir para a reescrita.

7 – Realizada a reescrita, entrego o texto para a professora.

8 – Quando ela devolver, lerei meu texto, identificarei o “Argumento 1” e o “Argumento 2”, e irei observar em qual fase e subfase eles se encaixam. Feito isso, compararei com a tabela em que assinalo antes da reescrita e observarei se avancei minhas habilidades de escrita ou não.

9 – Se tive avanço, agora é esperar o próximo jogo. Se não tive, seria interessante ter uma conversinha com o administrador do jogo.

10 - Momento “cartas na mesa”: Agora, é aquele momento de avaliar o jogo, em que observarei com maior distanciamento como foi minha atuação no jogo e que aspectos acredito que



interferiram no meu desempenho. Observarei também como foi o desempenho dos meus colegas no jogo. Será que eles tiveram dificuldades? Será que eles têm uma proposta para melhorar o jogo? Será que alguma estratégia adotada por eles pode em auxiliar?

Quadro Autoavaliativo	Subfases		Em qual fase e nível está seu texto?	Indique
<b>FASE 1</b>  <b>Grau baixo de informatividade</b>	<b>Nível 1.1</b>	Não apresentei informação para esse argumento.	<b>Texto Escrita</b> <b>1</b>	
	<b>Nível 1.2</b>	Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	<b>Texto Reescrita</b> <b>1</b>	
	<b>Nível 1.3</b>	Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.	<b>Texto Escrita</b> <b>2</b>	
	<b>Nível 1.4</b>	Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.	<b>Texto Reescrita</b> <b>2</b>	
	<b>Nível 1.5</b>	Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.	<b>Texto Escrita</b> <b>3</b>	
	<b>Nível 1.6</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	<b>Texto Reescrita</b> <b>3</b>	
	<b>Nível 1.7</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.		
	<b>Nível 1.8</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.		
<b>FASE 2</b> <b>Grau médio de informatividade</b>	<b>Nível 2.1</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
<b>FASE 3</b> <b>Grau alto de informatividade</b>	<b>Nível 3.1</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
	<b>Nível 3.2</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		

Agora que você já identificou em que fase você está. Vamos evoluir, subir de fase?

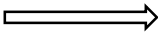
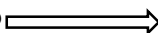
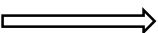
Vamos iniciar pela **FASE 1**:

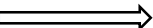
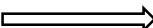
Se você assinalou a subfase 1.1, está na hora de evoluir para a subfase 1.2.

<b>FASE 1</b>	<b>OPERAÇÃO DETETIVE PRODUTOR DE TEXTO - NÍVEL 1 – Grau baixo de informatividade</b>
<b>Subfase 1.1</b>	<b>Não apresentei informação para esse argumento.</b>
<b>Passo 1</b>	Qual é o argumento que apresentei?
Meu registro $\Rightarrow$	
<b>Passo 2</b>	É simples! Basta ativar meus conhecimentos! Que informação pode apoiar o argumento que apresentei?
Meu registro $\Rightarrow$	
<b>Passo 3</b>	Agora só preciso voltar ao meu texto e articular essa informação ao texto.
<b>Passo 4</b>	Rer ler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Conseguir contemplar os itens acima? Sim? Se sim, já posso evoluir para a subfase 1.2.	
<b>Subfase 1.2</b>	<b>Apresentei informação, mas não há uma relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.</b>
<b>Passo 1</b>	Se eu tivesse que escolher duas palavras-chave para o argumento que apresentei, quais seriam?
Meu registro $\Rightarrow$	
	Se eu tivesse que escolher duas palavras-chave para a informação que utilizei para apoiar o argumento, quais seriam?
Meu registro $\Rightarrow$	

	As palavras-chave que mencionei para o argumento e para a informação remetem a um mesmo tema/assunto? Se não apresentam, o passo 2 me ajudará a resolver esse impasse.
<b>Passo 2</b>	Se as palavras-chave empregadas no argumento e na informação não remetem a um mesmo tema/assunto devo substituí-las. Pensando em uma ordem de superioridade, o mais indicado é que eu substitua a informação que empreguei por uma que se aproxime mais do argumento que defendo. Qual informação vou empegar?
Meu registro $\Rightarrow$	
<b>Passo 3</b>	Agora só preciso voltar ao meu texto e articular essa informação ao texto.
<b>Passo 4</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui realizar a substituição da informação apresentada de modo que as palavras-chave da informação e do argumento que defendo remetem ao mesmo tema/assunto? Se sim, posso avançar para a subfase 1.3.	
<b>Subfase 1.3</b>	<b>Apresentei informação, mas não há uma relação entre o contexto dela e do argumento.</b>
<b>Passo 1</b>	Tem algo estranho: a informação que apresentei para apoiar o argumento que defendo provém de uma situação contextual diferente que não permite uma aproximação lógica e racional? Confirmo isso?
Meu registro $\Rightarrow$	
<b>Passo 2</b>	Para resolver esse impasse preciso substituir a informação que apresentei para apoiar o argumento. Preciso ativar meus conhecimentos para localizar uma informação que se adeque ao contexto do argumento. Que informação empregarei para dar conta disso?
Meu registro $\Rightarrow$	
<b>Passo 3</b>	Agora, vou substituir a informação que havia apresentado por esta outra que encontrei. Preciso articular isso no meu texto por meio da reescrita.
<b>Passo 4</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui realizar a substituição da informação de modo que ela se adeque ao contexto do argumento que apresentei? Se sim, posso avançar para a subfase 1.4.	

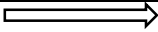
<b>Subfase 1.4</b>	<b>Apresentei informação, mas ela está baseada em uma experiência pessoal.</b>
<b>Passo 1</b>	Mais alguém sabe disso? A informação que apresentei tem origem na minha experiência pessoal, ou seja, foi algo que aconteceu e eu presenciei. Os possíveis leitores do meu texto acreditariam nela?
Meu registro	
<b>Passo 2</b>	Seria interessante que, antes de eu resolver substituir tal informação, eu pesquisasse se ela foi veiculada por algum meio de comunicação. Assim, posso dar maior veracidade a informação.
Meu registro	⇒
<b>Passo 3</b>	Se eu encontrar um meio de comunicação que veicula tal informação, só preciso articular isso ao meu texto por meio da reescrita, caso contrário precisarei substituir a informação e, então, articular a nova informação lembrando de referenciar sua procedência.
<b>Passo 4</b>	Rer ler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Conseguí encontrar um meio de comunicação que veicula a informação que apresentei ou consegui substituir a informação que havia apresentado inicialmente por uma informação que foi veiculada por algum meio de comunicação? Se sim, posso avançar para a subfase 1.5.	
<b>Subfase 1.5</b>	<b>Apresentei informação, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia a dia.</b>
<b>Passo 1</b>	Apresentei uma informação que diz respeito a eventos corriqueiros que observo no meu dia a dia. Será que os possíveis leitores do meu texto se dariam por convencidos se eu apresentar informações dessa procedência? Se acredito que não, é melhor substituir logo a informação que apresentei por uma que apresente maior credibilidade.
Meu registro	⇒
<b>Passo 2</b>	Vou procurar uma informação que tenha fontes mais seguras e mencionarei a fonte no meu texto, assim meu possível leitor pode ficar tranquilo quanto a veracidade da informação que apresentei para apoiar meu argumento.
Meu registro	⇒

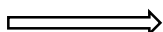
<b>Passo 3</b>	Agora, é só articular no texto por meio da reescrita.
<b>Passo 4</b>	Rerler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui encontrar uma informação que demonstre maior garantia de veracidade e consegui articulá-la ao meu texto? Se sim, já posso avançar para a próxima subfase.	
<b>Subfase 1.6</b>	<b>Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo AUTOR da redação oral ou escrita NÃO é autoridade no assunto abordado na informação.</b>
<b>Passo 1</b>	Isso está parecendo aquela brincadeira de criança, telefone sem fio. A informação que apresentei para apoiar meu argumento foi veiculada anteriormente por outra fonte, seria bom que eu conferisse isso, pois pode ter ocorrido uma mudança, mesmo que pequena, de sentido na informação. Vou ter que ter um pouco mais de atenção e dar uma de detetive para investigar onde a informação que apresentei já foi veiculada.
Meu registro 	
<b>Passo 2</b>	Além disso, preciso verificar quem (pessoa) veiculou essa informação. Para isso vou investigar se essa pessoa tem autoridade para veicular esse tipo de informação, porque comigo é assim, “cada macaco no seu galho”.
Meu registro 	
<b>Passo 3</b>	Preciso observar em que meio de comunicação a informação foi veiculada anteriormente. Isso pode interferir, pois se foi um meio de comunicação de menor peso e que os possíveis leitores do meu texto podem desconfiar da validade, é melhor eu investigar um pouco mais.
Meu registro 	
<b>Passo 4</b>	Conferi quem veiculou a informação e onde ela foi publicada inicialmente. Agora, preciso articular a informação ao meu texto.
<b>Passo 5</b>	Rerler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.

<p>Encontrei a fonte em que a informação que apresentei foi veiculada anteriormente e ela tem mais validade que aquela que mencionei? Verifiquei a pessoa autora da informação e essa pessoa tem autoridade para divulgar essa informação? Se sim para as duas perguntas e se consegui articular ao meu texto essa nova informação, posso ir para a subfase 1.7.</p>	
<b>Subfase 1.7</b>	<b>Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.</b>
<b>Passo 1</b>	A informação que apresentei para apoiar meu argumento é de uma fonte boa, quase “saindo do forno”. Mas, preciso conferir quem (pessoa) divulgou essa informação. Se essa pessoa não é autoridade no assunto, está querendo “pular no galho de outro macaco”. Isso não é ético, preciso creditar a pessoa que é autoridade no assunto, então vou investigar quem é autoridade no assunto, assim a informação que apresentei terá mais validade.
Meu registro 	
<b>Passo 2</b>	Verifiquei se a pessoa que divulgou a informação tem autoridade no assunto abordado? Se a pessoa tem autoridade, posso ir para o próximo passo, caso contrário preciso investigar mais um pouco e pesquisar se outra pessoa que seja autoridade no assunto tenha divulgado essa informação.
Meu registro 	
<b>Passo 3</b>	Agora, preciso articular a informação ao meu texto, aproveitarei para dar os créditos à pessoa autora de tal informação. Assim, meus possíveis leitores vão perceber que não estou brincando em serviço.
<b>Passo 3</b>	Rer ler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
<p>Conseguir verificar se a pessoa que divulgou a informação é autoridade no assunto e em quem meio de comunicação tal informação foi veiculada? Se sim e se consegui articular isso no meu texto, posso avançar para a última subfase deste nível.</p>	
<b>Subfase 1.8</b>	<b>Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.</b>
<b>Passo 1</b>	A informação que apresentei é quentíssima! Saiu do forno! Mas tenho minhas dúvidas quanto a pessoa que divulgou a informação, acho que ela não é autoridade no assunto, se não é, é carta fora do baralho, vou procurar

	uma fonte que veicule uma informação produzida por alguém que tenha autoridade no assunto abordado na informação.
Meu registro $\rightleftarrows$	
<b>Passo 2</b>	Encontrei uma pessoa que é autoridade no assunto? Se sim, hora de ir para o texto e articular isso nele. Não encontrei uma pessoa que é autoridade no assunto? Então, vou ter que mobilizar minhas estratégias, que posso fazer para minimizar esse impasse? Fazer uma ressalva no meu texto, dizendo que embora a pessoa que divulgou tal informação não seja autoridade no assunto, posso considerá-la, pois:
<b>Opção 1</b>	Essa pessoa é reconhecida por divulgar informações.
<b>Opção 2</b>	Essa pessoa tem um senso crítico ético.
<b>Opção 3</b>	Essa pessoa está dizendo algo que é aceitável no contexto em que ela está inserida.
<b>Passo 3</b>	Dei conta de resolver o impasse apresentado no “Passo 2”? Se sim, agora preciso articular isso ao meu texto por meio da reescrita.
<b>Passo 4</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui resolver o impasse apresentado nessa fase e articular isso ao meu texto? Se sim, estou apto para avançar para a próxima fase!	



<b>FASE 2</b>	<b>OPERAÇÃO DETETIVE PRODUTOR DE TEXTO - NÍVEL 2 – Grau médio de informatividade</b>
<b>Subfase 2.1</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.
Se eu cheguei nessa fase eu já posso me considerar um bom “detetive produtor de texto”, mas ainda posso melhorar, vou ajustar a lupa e ver no que eu posso melhorar.	
<b>Passo 1</b>	Ajustei a lupa e identifiquei que uma expressão se sobressaiu no enunciado da “Subfase 2.1”: “ <b>fonte terciária de informações</b> ”. Acho que posso melhorar isso e evoluir para uma fonte secundária.
Meu registro 	
<b>Passo 2</b>	Se eu encontrei uma fonte secundária dessa informação e considerei, porque eu já passei pelas outras fases, logo aprendi algumas coisas, que a pessoa que divulgou tal informação é autoridade no assunto, posso articular isso ao meu texto.
<b>Passo 3</b>	Reler meu texto para observar se consegui articular a informação no meu texto.
Consegui encontrar uma fonte secundária para a informação que apresentei? Se sim e se consegui articular isso ao meu texto posso avançar para a próxima fase	

<b>FASE 3</b>	<b>OPERAÇÃO DETETIVE PRODUTOR DE TEXTO - NÍVEL 3 – Grau alto de informatividade</b>
<b>Subfase 3.1</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.
<b>Passo 1</b>	Esta é a penúltima subfase da última fase e como já posso me considerar um bom “jogador”, melhor dizendo, um bom produtor de textos, agora fica simples ajustar a lupa para identificar a expressão chave do enunciado da Subfase 3.1 para avançar para a última subfase. A expressão é “fonte secundária de informações”. Então se eu encontrar uma fonte primária da informação que apresentei para defender meu argumento, posso chegar na última fase. Mãos à obra! Hora de investigar!
Meu registro 	
<b>Passo 2</b>	Encontrei uma fonte primária para a informação que apresentei? Agora é pôr em prática minhas habilidades de produtor de textos, articulado isso ao meu texto por meio da reescrita.
<b>Subfase 3.2</b>	Apresentei informação que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.
<p><b><i>Você é um vencedor!</i></b></p> <p><b><i>Posso me considerar um bom detetive e um bom produtor de textos!</i></b></p>	

## APÊNDICE C – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01

<b>1. Tema (ou Tópico):</b> Produção textual – doação de órgãos	
<b>2. Objetivos: (factuais / conceituais, procedimentais, atitudinais)</b>	
<b>Conceituais:</b>	
Compreender o processo de defesa de ponto de vista, por meio do texto escrito, a fim de realizar um diagnóstico sobre a habilidade escrita dos alunos: que aspectos necessitam de mais atenção.	
<b>Procedimentais:</b>	
Realizar produção textual escrita que manifeste opinião e que essa seja defendida.	
<b>Atitudinais:</b>	
Refletir sobre a função da defesa de um ponto de vista, por meio de um texto escrito, a fim de que os alunos percebam que possuem voz ativa no meio social e que ele ganha força se bem argumentada.	
<b>3. Conteúdos:</b>	
Produção textual.	
<b>4. Justificativa:</b>	
Justificamos o desenvolvimento desta sequência didática a fim de diagnosticar as fragilidades na escrita argumentativa dos estudantes e identificar se eles utilizam ou não informações em suas produções textuais, para, então planejarmos nossas próximas ações de pesquisa.	
<b>5. Tempo estimado:</b>	
40 minutos.	
<b>6. Recursos:</b>	
MUC e Datashow.	
<b>7. Avaliação:</b>	
A avaliação deve ser formativa: a participação na discussão e o desenvolvimento do texto constituem uma das etapas do processo de produção textual.	
<b>8. Desenvolvimento*</b>	<b>Tempo</b>

<b>1ª Etapa</b>	<b>5'</b>
<p><b>Provocação</b></p> <p>Perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocês têm acesso à internet?</li> <li>- Já imaginaram como seria a vida de vocês se essa tecnologia, simplesmente, fosse extinta?</li> <li>- Faria falta, não?</li> <li>- Vocês já perceberam que tudo está cada vez mais atrelado à internet? Já perceberam que inúmeras coisas que podiam ser vistas apenas na televisão estão disponíveis na internet? Um exemplo disso são as propagandas, há alguns anos atrás você poderia observar, na televisão, um comercial sobre creme dental, por exemplo, e se achasse interessante e quisesse vê-lo novamente, deveria ficar atendo aos intervalos entre os programas televisivos e torcer para que o comercial fosse divulgado novamente. Pergunte a seus pais se não era exatamente assim.</li> <li>- Hoje em dia não temos mais esse problema, é só acessarmos a internet e pesquisarmos sobre o comercial, por exemplo, que nos interessa e vê-lo novamente quantas vezes quisermos.</li> <li>- Foi o que fiz um dia. Estava vendo televisão, quando em um dos intervalos do Jornal do Almoço, vejo o comercial “Diga que sou doador”. Interessei-me pelo tema, e pesquisei sobre ele na internet e encontrei o comercial na íntegra em um vídeo no youtube. Trouxe este vídeo para compartilhar com vocês:</li> </ul> <p>Ver o comercial, disponível no link:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=B1OAC-QONz0">https://www.youtube.com/watch?v=B1OAC-QONz0</a></p>	
<p><b>2ª Etapa</b></p> <p>Questões para discussão oral sobre o comercial “Diga que sou doador” veiculado pela RBS TV:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocês já conheciam este comercial?</li> <li>- O que acharam sobre a maneira que ele aborda a questão da doação de órgãos?</li> <li>- O que chama atenção neste comercial? Ou nada chama a atenção?</li> <li>- Você acha este comercial convincente? Por quê?</li> </ul>	<b>10'</b>

**3ª Etapa****25'**

Suponhamos que a RBS TV resolveu fazer uma pesquisa sobre a aceitação ou não desta campanha pelos jovens gaúchos. Para isso, a emissora entrou em contato com algumas escolas, dentre elas a Escola Básica Estadual Cícero Barreto e solicitou para que os alunos manifestassem sua opinião sobre a doação de órgãos por meio de um artigo de opinião e enviassem à emissora para estudo de novas campanhas. Escreva um texto, apontando sua opinião a favor ou contra a doação de órgãos.

**4ª Etapa**

Você produziu um texto que tem como tema a doação de órgãos. Em relação ao seu texto, você:

1. Apresentou opinião contrária ou favorável à doação de órgãos?
2. Você acha que defendeu sua opinião?
3. Apresentou informações em seu texto?
4. Apresentou informações de situações que observa no seu dia-a-dia?
5. Apresentou informações que foram retiradas de um meio de comunicação que qualquer pessoa poderia tê-las escrito ou falado?
6. Apresentou informações que foram retiradas de um meio de comunicação que uma pessoa que tem domínio do assunto doação de órgãos escreveu ou falou?

**Avaliação / Observação:****a) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?**

Os estudantes apresentam dificuldade na construção de um texto argumentativo, em defender seu ponto de vista.

**b) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?**

Diante da proposta com o trabalho com informações, entende-se que os estudantes precisam saber buscar, selecionar e balancear informações para desenvolver as ideias em sua escrita argumentativa.

**c) O que precisa ser reforçado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?**

Precisa ser reforçado o trabalho com informações para que assim eles consigam tornar o texto mais argumentativo. Intenta-se contribuir com os estudantes com o trabalho de

busca, seleção e balanceamento de informações por meio de um instrumento que os auxilie a desenvolver o texto utilizando informações e almeja-se contribuir proporcionando a reescrita do texto.

**1. Referências / Bibliografia:**

**2. Consideração Extra:**

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02

**1. Tema (ou Tópico):** Informação

**2. Apresentação:**

A presente oficina foi desenvolvida a partir de reflexões decorrentes da Oficina 01 e do questionário investigativo respondido pelos alunos participantes das oficinas. Esta oficina enfoca o desenvolvimento da percepção de informações em textos de caráter argumentativo e da relação que tais informações apresentam com a força persuasiva e convencional do texto. Assim, no que consta aos objetivos, segue-se o seguinte raciocínio antes da leitura: *Espera-se que o discente possa...*

**3. Objetivos:**

**Conceituais:**

Compreender o que é informação e como ela está presente em textos de caráter argumentativo.

**Procedimentais:**

Identificar como as informações se manifestam na materialidade linguística.

**Atitudinais:**

Refletir sobre a interferência de informações em um texto que tem como objetivo convencer ou persuadir alguém a respeito de alguma coisa.

**4. Conteúdos:**

A informação em textos de caráter argumentativo

**5. Justificativa:**

Justificamos o desenvolvimento do estudo do que é uma informação e da presença dela em textos que tem por objetivo convencer ou persuadir alguém de algo, uma vez que os alunos revelaram por meio de atividades (Oficina 1), em uma intervenção

anterior, que têm dificuldades em identificar e compreender o que é uma informação em um texto e como ela se relaciona com restante do texto e com o propósito do texto.

Ademais, consideramos pertinente o gênero textual carta no desenvolvimento desta oficina, em decorrência das reflexões realizadas a partir da aplicação do “Questionário investigativo”, da Oficina 01 e das intervenções docentes realizadas até o momento com a turma. Tais reflexões levaram a considerar o gênero textual carta mais próximo à realidade dos alunos, poderíamos optar pelo gênero memorando, uma vez que se adequaria mais com a situação comunicativa - enviar uma solicitação formal de alteração de dia da prova -, no entanto este gênero textual seria mais abstrato aos alunos, e como o objetivo desta oficina é envolver ao máximo os alunos nas atividades, optou-se pelo gênero textual carta.

#### **6. Procedimentos:**

A fim de tornar mais esclarecedor e objetivo o desenvolvimento desta oficina, apresentamos, por meio de tópicos, os procedimentos adotados:

- Apresentação da situação: através da verbalização oral;
- Apresentação dos textos: por meio dos slides:
  - Leitura dos textos;
  - Questionamentos;
  - Identificação das informações presentes nas cartas;
- Encaminhamento para a possível solução da situação problema apresentada: através da verbalização oral;
- Redação de uma resposta indicação a resolução da situação problema apresentada;
- Leitura no grande grupo das respostas redigidas;
- Discussão sobre a resposta mais adequada e indagação dos elementos da materialidade linguística que a elevam uma resposta a ser mais adequada.

#### **7. Tempo estimado:**

90 minutos.

#### **8. Recursos:**

MUC, datashow e fotocópias.

#### **9. Avaliação:**

A avaliação será realizada a partir da participação efetiva dos alunos no desenvolvimento da atividade proposta.	
<b>10. Desenvolvimento*</b>	<b>Tempo</b>
<b>1ª Etapa</b>	<b>10'</b>
<p><b>Provocação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Situação problema</b></p> <p>Propor aos alunos uma situação imaginária, que poderia acontecer com eles. A situação é a seguinte: A turma tem prova de Língua Portuguesa na segunda-feira, dia 10-08, e nesse mesmo dia acontecerão oficinas na escola, das quais eles gostariam de participar de uma, denominada “Escolha Profissional”, que é no mesmo horário da prova de Língua Portuguesa. Então, para poder participar, eles precisariam conversar com a professora de Língua Portuguesa para alterar o dia da prova e aí se instaura o problema, a prova já estava marcada há 3 semanas, a professora não se mostra muito favorável a diálogos e ela não tem mais aula com eles antes do dia da prova.</p> <p>Diante dessa situação, os alunos da turma resolvem escrever cartas para a professora apresentando a situação e solicitando a alteração do dia da prova. Como a turma é precavida, os alunos decidem que quatro pessoas irão escrever as cartas e dessas, a mais convincente será enviada à professora de Língua Portuguesa.</p> <p>Os alunos já escreveram as cartas e como eles querem ter um distanciamento e não querem gerar constrangimento na turma, pediram para que pessoas alheias a situação decidissem qual carta deve ser enviada a professora. Então, a nossa missão é decidir qual carta será enviada a professora. Vamos às cartas!<sup>66</sup></p>	
<b>2ª Etapa</b>	<b>30'</b>
<p style="text-align: center;"><b>Cartas de solicitação para troca do dia da prova</b></p> <p>Apresentar, em datashow, quatro textos com níveis diferentes de <i>informatividade</i>. Apresentar um texto por vez, solicitar aos alunos que leiam com atenção, se necessário, pedir para que leiam duas vezes e tomem nota de que se trata nele e outros aspectos que julgarem importante.</p> <p>Textos:</p>	

<sup>66</sup> As cartas são de autoria própria, elaboradas para o desenvolvimento desta oficina.



**Texto 1****Carta de solicitação para a troca do dia da prova**

Professora Olga

Boa tarde professora, escrevemos esta carta para ver com a senhora a possibilidade de troca do dia da prova de Língua Portuguesa. Toda a turma concorda com a troca da prova que está marcada para a segunda-feira (10-08) para a quarta-feira (12-08). Ficaremos gratos se a senhora trocar a data da prova.

Rodrigo, em nome da Turma 302.

**Texto 2****Carta de solicitação para a troca do dia da prova**

Professora Olga

Boa tarde professora, escrevemos esta carta para ver com a senhora a possibilidade de troca do dia da prova de Língua Portuguesa. Conversamos, eu e meus colegas, sobre a data da prova de Língua Portuguesa que está marcada para a segunda-feira (10-08).

Na segunda-feira (10-08) serão ministradas, na escola, algumas oficinas, e queremos participar de uma delas, cujo horário coincide com o horário da aula. Então, pensamos em ver com a senhora se podemos adiar a prova para quarta-feira (12-08). É possível?

Contamos com a sua compreensão.

Vanessa, em nome da Turma 302.

**Texto 3****Carta de solicitação para a troca do dia da prova**

Professora Olga

Boa tarde professora, escrevemos esta carta para ver com a senhora a possibilidade de troca do dia da prova de Língua Portuguesa. Na segunda-feira (10-08) temos marcado com a senhora a prova de Língua Portuguesa, gostaríamos de adiá-la para a quarta-feira (12-08) porque na segunda-feira

estarão acontecendo oficinas na escola e gostaríamos de participar da oficina “Escolha Profissional” que ocorrerá no mesmo horário da aula.

Acreditamos que essa oficina, que será ministrada por um grupo de psicólogos, poderá esclarecer algumas dúvidas sobre profissões e nos auxiliar nas decisões que tomaremos a respeito dos cursos que pretendemos cursar no próximo ano.

A oficina tem duração de 1h30 min, equivalente a dois períodos de aula. Assim, como o 1ª período é de Língua Portuguesa e o segundo é de Biologia, estamos conversando com os professores dessas disciplinas para nos liberarem para participar da oficina “Escolha Profissional”. O professor de Biologia já nos liberou.

A senhora aceita trocar o dia da prova? Ficaremos gratos.

Getúlio, em nome da Turma 302.

#### **Texto 4**

##### **Carta de solicitação para a troca do dia da prova**

Professora Olga

Boa tarde professora, escrevemos esta carta para ver com a senhora a possibilidade de troca do dia da prova de Língua Portuguesa. Sabemos que a prova foi marcada com 3 semanas de antecedência e achamos um tanto indelicado solicitar a alteração do dia da prova de Língua Portuguesa, marcada para a segunda-feira, dia 10-08, mas mesmo assim, gostaríamos de ver com a senhora se há possibilidade de adiarmos ela para a quarta-feira (12-08).

Fomos avisados, somente hoje, quinta-feira, 06-08 (até por isso que escrevemos uma carta e não falamos pessoalmente com a senhora, visto que a senhora não tem aulas conosco nas quintas e sextas-feiras) sobre as oficinas que acontecerão na segunda-feira (10-08) na escola. Dentre elas, tem uma que agradou muito a nossa turma, a oficina “Escolha Profissional” e como a maioria de nossos colegas pretende ingressar em um curso superior ou cursos técnicos ou profissionalizantes, acreditamos que essa oficina possa nos ajudar, pois estamos no terceiro ano do ensino médio e precisamos decidir qual caminho seguiremos no próximo ano.

As oficinas serão ministradas por grupos de profissionais vinculados ao Programa “Orientar” do Ministério da Educação. O grupo que irá ministrar a oficina “Escolha Profissional” é composto por psicólogos.

A oficina inicia no mesmo horário que a aula de Língua Portuguesa, às 19h. Ela terá duração de 1h30 min, se postergando por 45 minutos além da nossa aula. Diante disso, também entramos em contato com o professor de Biologia, o professor Rui, que tem aula após o período de Língua Portuguesa, para nos liberar para participar da oficina. Conseguimos falar pessoalmente com o professor Rui, ele nos liberou para participar das oficinas.

Contamos com a sua compreensão e achamos importante que a senhora também participe ou nos acompanhe nessa oficina, pois assim, podemos fazer alguma atividade relacionada a ela nas aulas de Língua Portuguesa.

Renata, em nome da Turma 302.

#### **Para discutir:**

Temos que auxiliar os alunos da turma 302, decidindo qual das 4 cartas será enviada à professora Olga. Na opinião de vocês, qual carta deve ser enviada à professora? Por quê?

O que vocês observaram nas cartas para decidir qual deve ser enviada à professora de Língua Portuguesa?

O que a carta que vocês elencaram tem que as outras não tem?

Agora que já discutimos, voltamos às cartas para identificar as informações presentes nelas. Retomar os slides, questionando aos alunos sobre as informações presentes em cada um dos textos.

Entregar uma cópia impressa aos alunos e convidá-los a apontar no slide a informação e circulá-la na cópia que receberam. Após eles realizarem a identificação, apresentar a sinalização no slide.

**Atividade “Vai-volta”:** Encaminhada para ser desenvolvida em casa e ser retomada na aula seguinte.

**Emissão de parecer:**

Formule uma resposta formal aos alunos da Turma 302, dizendo qual carta você indica que eles enviem a professora. Não esqueça de justificar a sua decisão.

*Espera-se que os alunos estabeleçam uma relação entre informação e argumentação.*

Após os alunos finalizarem, solicitar para que leiam suas respostas para discutir no grande grupo, qual resposta será enviada aos alunos da Turma 302.

Discutir sobre qual resposta eles consideram mais adequada para ser enviada à turma 302, questionando porquê e que elementos da materialidade linguística elevam a carta a ser escolhida como a mais adequada.

De acordo com os levantamentos que os alunos trouxeram a respeito dos elementos da materialidade linguística, bem como as relações que realizarem, direcionar a reflexão para a discussão sobre a relação entre informação e argumentação se os alunos conseguiram perceber a existência dela. Assim, investir na discussão sobre como ocorre tal relação, refletindo sobre o possível critério que os supostos autores das cartas utilizaram para articular informações e argumentos nas cartas - *Informação* como base para a argumentação.

Se tal discussão for passível de realização, executar o plano A, caso contrário, executar o plano B:

Plano A: \* Questionar aos alunos se suas respostas podem ser melhoradas após a leitura e discussão delas no grande grupo. Deixar livre e observar como os alunos estão se autogerenciando.

Plano B: \* Solicitar aos alunos que reescrevam suas respostas realizando as alterações que julgarem necessárias.

**Avaliação / Observação:****a) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?**

Os alunos revelaram dificuldades na percepção de aspectos frágeis em seu próprio texto na e superficialidade na defesa de seus pontos de vista.

**b) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?**

Os estudantes precisam mensurar a exposição oral de suas críticas, desenvolver a habilidade de automonitoramento e de defesa de ponto de vista.

**c) O que precisa ser reforçado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?**

Acredito que se deve reforçar o trabalho com a defesa de ponto de vista, a fim de que os alunos produzam textos mais argumentativos. A contribuição dar-se-á por meio do estudo do gênero textual artigo de opinião envolvendo escrita, reescrita e análise de textos.

**1. Referências / Bibliografia:**

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezzer. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, Mercado de Letras, 2004, pp. 95-128.

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

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**2. Consideração Extra:**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03**

**Tema (ou Tópico):** Estudo sobre o gênero textual artigo de opinião

**Apresentação:**

Esta oficina foi planejada a partir das reflexões referentes à oficina 02, cujo desenvolvimento revelou que os alunos apresentam um conhecimento prévio acerca do que pode ser considerado informação em um texto, uma vez que não demonstraram dificuldades ao identificá-las nos textos a eles apresentados. Ademais, revelaram assumir a posição de interlocutores dos textos que estavam lendo, pois participaram ativamente, divergindo opiniões a respeito de alguns excertos dos textos: alguns consideram como “informação” ao passo que outros interferiam alegando que tal excerto não se configurava uma informação, mas sim um argumento. Diante de tais reflexões, consideramos que, neste momento, se torna viável aprofundar estudos sobre um gênero de caráter argumentativo, para que, em um momento futuro os alunos possam desenvolver um texto de caráter argumentativo, empregando informações para dar sustentação aos argumentos, dando conta, dessa maneira, do critério de textualidade *informatividade*, foco de análise das produções textuais. Diante disso, planejamos esta sequência didática, cujo objetivo central é desenvolver o estudo sobre o gênero textual artigo de opinião.

**Objetivos: (factuais / conceituais, procedimentais, atitudinais)****Conceituais:**

Compreender que o desenvolvimento de um texto é realizado em um gênero textual de acordo com a situação comunicativa que o envolve.

**Procedimentais:**

Perceber que textos e práticas sociais estão relacionados, pois o texto é produzido por pessoas que estão inseridas em um meio social e que o gênero textual em que o texto é produzido está atrelado à determinada prática social e objetivo que os interactantes sociais tem.

**Atitudinais:**

Refletir sobre a relação entre os textos e os gêneros textuais;

Refletir sobre o contexto de produção de um artigo de opinião e sobre sua produção.

**Conteúdos:**

Gêneros textuais e gênero textual artigo de opinião.

**Justificativa:**

Justifica-se o desenvolvimento desta sequência didática a fim de dar continuidade ao estudo da *informatividade* em textos argumentativos e para isso, selecionamos o gênero textual artigo de opinião para produzir textos, todavia, consideramos pertinente e necessário aos alunos um estudo prévio acerca dos gêneros textuais e do gênero artigo de opinião.

Destarte, esta sequência didática está voltada para: o estudo dos gêneros textuais a fim de proporcionar aos alunos meios para melhor compreender o funcionamento dos gêneros textuais e para: o estudo do gênero textual artigo de opinião a fim de que os alunos compreendam que este gênero proporciona o exercício das habilidades de argumentação, uma vez que, através dele, necessitam defender seu ponto de vista sobre um determinado tema. Ademais, por se tratar de um gênero em que a opinião deve ser manifestada, os alunos podem atribuir maior sentido ao texto ao produzi-lo no gênero em questão, irão mobilizar estratégias para dar conta de defender a sua opinião.

**Procedimentos:**

Para situar o plano organizacional e dinamizador desta sequência didática, apresentamos, topicamente, os procedimentos sequenciais adotados para desenvolvê-la:

- \* Organização da turma em círculo;
- \* Apresentação da situação: não é exposta uma situação problema aos alunos, somente lhes são entregues diferentes textos;  
- Aguçar a curiosidade – não leiam os textos!
- \* Observação dos textos e exposição de apontamentos gerais sobre eles;
- \* Discussão orientada;
- \* Assistência de vídeo;
- \* Discussão orientada;
- \* Trabalho conjunto: apontamento das características do artigo de opinião;
- \* Estudo e análise de texto: mapeando um roteiro para o artigo de opinião.

**Tempo estimado:**

90 minutos.

**Recursos:**

MUC, Datashow e fotocópias.

**Avaliação:**

A avaliação dar-se-á por meio da participação dos alunos no desenvolvimento das atividades.	
<b>9. Desenvolvimento*</b>	<b>Tempo</b>
<b>1ª Etapa</b>	<b>45'</b>
<p><b>Provocação</b></p> <p><b>Mix de textos</b></p> <p>Organizar a turma em círculo a fim de dar maior dinamicidade ao desenvolvimento da atividade.</p> <p>Entregar a cada aluno um texto diferente (em anexo) e solicitar para que deixem o verso da folha visível sobre a mesa a fim de que não visualizem os textos. Finalizada a entrega, solicitar para que tomem conhecimento acerca do material que lhes foi entregue. Ao desenvolverem tal atividade, provavelmente, diante do conhecimento do público, os alunos irão, espontaneamente, expor suas impressões sobre o material que receberam. Diante disso, assume-se a posição de observador a fim de perceber se os alunos identificam os textos através do gênero textual ao qual pertencem ou se percebem que alguns deles receberam situações comunicativas que demandam de um gênero textual para a efetivação do propósito comunicativo evidenciado no texto, ou ainda, que outro apontamento revelam.</p> <p>Após alguns minutinhos, incitar um diálogo com os alunos a partir de alguns questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaram do texto que receberam? Por quê?</li> <li>- O que chamou a atenção no texto? Por quê?</li> <li>- Se identificaram com o texto? Por quê? Ao responderem tal pergunta, incentivá-los a mostrar o texto que receberam aos colegas, a fim de que percebam que textos diferentes foram distribuídos.</li> </ul> <p><i>Ao indagá-los sobre isso, espera-se que, em especial, o aluno que recebeu o artigo científico se manifeste, pois se trata de um gênero que demanda de um interlocutor específico – nem todo texto é para todo leitor.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O texto que receberam é diferente do texto que os colegas receberam? Por quê? Como eles podem afirmar isso? Pedir para que mostrem os textos aos colegas a fim que possam ter conhecimento dos textos dos colegas. <i>Espera-se que os alunos percebam que os textos pertencem a diferentes gêneros textuais. Em relação àqueles que receberam situações</i></li> </ul>	



*comunicativas, espera-se que percebam que seus textos se diferenciam da maioria dos textos dos colegas.*

- Já percebemos que todos os textos são diferentes, mas se fossemos dividi-los em dois grupos, como seria essa divisão?

*Fazer uma divisória no quadro-negro (Grupo 1 – Grupo 2) e anotar em cada grupo os textos que os alunos sugerem – a nota será tomada a partir do gênero textual que eles apontarem, do título do texto ou ainda outro apontamento que eles possam vir a fazer.*

*Espera-se que os alunos aloquem em um grupo os textos que identificaram a partir do gênero textual a quem pertencem e em outro as situações comunicativas.*

- Visualizando a divisão feita no quadro-negro, qual a diferença entre esses dois grupos?  
*Espera-se que os alunos apontem que em um grupo os textos são passíveis de identificação quanto ao gênero textual que pertencem, uma vez que conseguiram nomeá-los. Já no outro grupo a nomeação do texto se torna mais difícil uma vez que ele está apresentando uma situação.*

- Solicitar para que os alunos que receberam os textos contendo situações comunicativas leiam para a turma. Realizada a leitura, questioná-los com que meio poderia se resolver a situação comunicativa apresentada.

*Após os alunos exporem suas contribuições, revelar que as contribuições que eles apresentaram demandam de um texto para a realização e que eles nomearam tais textos e que provavelmente imaginaram como poderia ser conteudisticamente e estruturalmente esse texto, e que o fizeram a partir do conhecimento prévio que tem sobre as diferentes práticas sociais que experienciam. Ademais, observar que apontarem e nomearem como as situações comunicativas podem ser resolvidas, eles identificaram os gêneros textuais a que pertencem os textos.*

- Agora, cada um observando seu texto, pensando em gênero textual, a qual gênero eles acreditam que o texto pertence. Que pistas o texto forneceu para identificar o gênero textual?

- Por que vocês acham que receberam esses textos?

*Espera-se que os alunos revelem suas expectativas em relação à aula e aos textos.*

- Dentre todos os textos que vocês receberam, em qual deles vocês acreditam que poderiam aperfeiçoar suas habilidades de escrita e argumentação? Por quê?

*Espera-se que os alunos selecionem o artigo de opinião, se não revelarem conduzi-los para que cheguem a essa conclusão. Finalizando, dessa maneira, esta etapa, para, na próxima aprofunda o estudo do gênero artigo de opinião.*

## **2ª Etapa**

45'

### **Ajustando a lente – o que é um artigo de opinião?**

Assistir a um dos vídeos que veicula a notícia da morte do menino sírio Aylan Shenu:



Menino sírio que morreu afogado na Turquia é enterrado em Kobane.mov

Após ver a notícia, indagar aos alunos se eles acompanharam a veiculação do caso do menino Aylan pela mídia e o que pensam a respeito. Deixar que exponham suas opiniões, para então, expor que, assim como eles apresentam opiniões sobre esse caso, outras pessoas também tem e que algumas delas se sentiram mobilizadas a expor publicamente sua opinião por meio de um artigo de opinião, como é o caso de Marcelo Meinberg Geraige, que produziu o seguinte artigo de opinião:

Entregar cópia impressa aos alunos e realizar a leitura no grande grupo.

#### ***Aquele menino também é meu filho***

*A imagem que mais me causou tristeza, que mais me chocou, que mais me comoveu (a ponto de me tirar lágrimas dos olhos e de não me deixar dormir em paz) nesses meus quase quarenta anos de vida aconteceu semana passada numa praia da Turquia: as mãozinhas estendidas para trás, o sapatinho sem meia, a cabecinha encostada no chão como se estivesse dormindo, o corpo sem vida. Aylan Shenu, 3 anos, fugia da Síria com seus pais para a Europa e de lá, ao que parece, tentariam chegar ao Canadá.*

*Aylan Shenu fugia da tirania, da pobreza, da fome, do passado, do presente e da ausência de futuro. No mesmo naufrágio que o vitimou, sua mãe e seu irmão também morreram. Seu pai sobreviveu. Sobreviveu mesmo? Tenho sérias dúvidas.*

*Confesso que sequer consigo lembrar daquela imagem. Aylan Shenu poderia ser meu filho. Aliás, o que eu faço por você, meu filho? Já que a resposta a essa pergunta é tão importante quanto complexa, pergunto novamente? O QUE EU FAÇO POR VOCÊ, MEU FILHO?*

*Aylan Shenu morreu porque todos nós descuidamos dele. Cada vez que corrompemos, Aylan Shenu morre; cada vez que insanamente lutamos sem ética para estar no poder, Aylan Shenu morre; cada vez que aceitamos vitórias que beneficiam nosso ego, mas que foram conquistadas de forma desonrosa, Aylan Shenu morre; cada vez que arrogantemente batemos no peito e dizemos que o planeta e tudo sobre ele são nossos, Aylan Shenu morre; cada vez que fecho uma fronteira a um refugiado como se aquele pedaço de chão que ele quer entrar fosse só meu e não fosse de Deus, Aylan Shenu morre.*

*Aylan Shenu poderia ser meu filho. Poderia? Aylan Shenu também é meu filho e por ele eu deveria ter mais respeito e responsabilidade.*

*Marcelo Meinberg Geraige é barretense e advogado em Itumbiara-GO*

Finalizada a leitura, indagar oralmente aos alunos o que eles acharam do artigo de opinião:

- Gostaram do posicionamento do autor?
- O autor empregou argumentos para defender sua opinião? Se sim, sinalize no texto o que você acredita que é opinião.
- Relembrando aulas passadas, em que auxiliamos os colegas da turma 302 a escolher a carta para enviar à professora Olga, observamos que algumas cartas tinham mais informações que outras. Apesar do texto que acabamos de ler não ser uma carta, mas sim um artigo de opinião, vocês acham que existem informações no texto? Se sim, sinalizem.
- Vocês acreditam que as informações empregadas pelo autor do texto auxiliaram na defesa dos argumentos? Tentem simular imageticamente como ficaria o texto se elas fossem suprimidas. O texto poderia se tornar mais frágil quanto à argumentação?
- Na atividade que desenvolvemos anteriormente, discutimos sobre os diferentes gêneros textuais e sobre as práticas sociais a que eles estão vinculados. O texto

<p>que acabamos de ler se trata de um artigo de opinião, é possível mapear o contexto de produção dele?</p> <p>- Dentre os textos que vocês receberam na atividade anterior havia um artigo de opinião, quem está com o texto? Solicitar que o aluno ou algum colega leia-o para a turma e entregar cópia aos demais colegas.</p> <p>- Finalizada a leitura, questionar aos alunos o que há de semelhante entre os artigos. Tomar nota no quadro-negro e solicitar para que os alunos também tomem nota no caderno. Indagar sobre o que há de diferente e realizar o mesmo procedimento.</p> <p>- Qual dos dois artigos vocês gostaram mais? Por quê?</p> <p><i>Espera-se e acredita-se que os alunos apresentem maior preferência pelo artigo que versa sobre a morte do menino sírio, para direcionar a pauta da aula para a questão de quem é o leitor do artigo de opinião. Demarcar que o artigo “Entre a cruz e a espada do reajuste de preços” foi publicado pela Folha de São Paulo, jornal direcionado a um público específico: classe trabalhadora e com alto poder aquisitivo da cidade de São Paulo, os empresários, ao passo que o artigo de opinião “Aquele menino também é meu filho” foi publicado pelo jornal Diário online, jornal da cidade de Barretos, Bahia, o qual tem um peso menor em contraposição à reconhecida Folha de São Paulo e não é direcionado, implicitamente, a um público específico, mas sim a uma abrangência e diversidade maior do público leitor.</i></p> <p><b>2.1ª Etapa</b></p> <p><b>O que eu entendi sobre o artigo de opinião?</b></p> <p>Convidar os alunos a apontar características que identificaram no artigo de opinião. Tomar nota no quadro-negro e solicitar para que tomem nota no caderno.</p>	
<p><b>3ª Etapa</b></p> <p><b>Há uma fórmula para escrever um artigo de opinião?</b></p>	<p>45'</p>

Retomar a atividade anterior em que os alunos apontaram algumas características sobre o artigo de opinião e questioná-los se há uma espécie de fórmula para escrever um artigo de opinião ou um texto pertencente a outro gênero textual. Espera-se que os alunos exponham que não existem fórmulas, mas que alguns passos podem ser seguidos e alguns aspectos podem ser considerados. Nesse sentido, apresentar aos alunos uma espécie de roteiro para a produção de um artigo de opinião:

**Roteiro para redação de escrita de um artigo de opinião:**

- Redação em primeira pessoa;
- Definição do tema em que será escrito o artigo;
- Quem vai ler meu artigo de opinião?
- Apresentação de uma opinião sobre o tema selecionado;
- Apresentação de argumento para a defesa de opinião;
- Emprego de recursos para apoiar meu argumento – informações;
- Apresentação de mais um argumento;
- Apresentação de uma conclusão sobre o que abordei no texto.

Com base no roteiro apresentado, retomar os artigos de opinião trabalhados em momentos anteriores e solicitar para que os alunos tentem identificar se os autores dos artigos de opinião seguiram tal roteiro.

Conferir nos materiais dos alunos se eles conseguiram realizar tais identificações.

**Avaliação / Observação:**

**d) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?**

Os estudantes apresentaram um pouco de dificuldade na realização da atividade em grupo, no que tange à interação e respeito aos momentos em que os colegas falavam.

**e) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?**

Entendemos que as dificuldades no desenvolvimento da atividade em grupo se sobrelevou em relação às dificuldades quanto aos conteúdos. Os estudantes precisam trabalhar a

interação em grupo, especialmente, quando seus lugares costumeiros são alterados na sala de aula, ou seja, quando saem da “zona de conforto”. Acreditamos que precisam, ainda, respeitar os momentos de fala dos colegas, sem desprestigiar o que o colega fala.

**f) O que precisa ser reforçado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?**

Precisa ser reforçado as atividades em grupo a fim de que os estudantes compreendem a proposta de diálogo e discussão em sala de aula. Pretendemos contribuir investindo no trabalho com o dialogismo problematizador, direcionando a problematização à turma, promovendo a interação verbal oral em sala de aula.

**3. Referências / Bibliografia:**

**4. Consideração Extra:**

**Textos disponibilizados aos estudantes na atividade de provocação:**

**Texto 1**

João resolveu arranjar um emprego, seus amigos sugeriram, então, que ele padronizasse a sua apresentação formal em empresas. Assim, João redigiu um documento que continha suas habilidades, sua escolaridade, atividades profissionais e cursos profissionalizantes que fez ao longo da vida. “Deu um branco” na memória de João, ele não lembra como se chama esse documento, você pode ajudá-lo a refrescar a memória dele?

**Texto 2**

Carmem é vendedora representante de uma empresa que vende produtos cosméticos para farmácias. Ela quer comunicar as farmácias clientes (localizadas em diferentes cidades) sobre a chegada de um novo produto a fim de que tais farmácias o comercializem. Como ela pode fazer isso?

### Texto 3

Pedro leu uma notícia no Jornal Diário de Santa Maria sobre o cancelamento do desfile da Semana Farroupilha. Pedro se mobilizou com tal notícia que resolveu expor escrever um texto sobre o tema e enviar ao Jornal em questão para publicarem sua opinião sobre o tema. Como pode ser denominado o texto que Pedro redigiu? E em que seção do jornal o texto pode ser publicado?

### Texto 4

#### **Atividades da rede estadual de educação serão retomadas hoje**

*Uma nova paralisação está marcada para amanhã, quando ocorre protesto unificado dos servidores estaduais contra o parcelamento de salários.*

Por **Carmen Staggemeier Xavier** em 14/09/2015 09:02



Salas de aulas das escolas estaduais volta a receber alunos a partir de hoje, depois de duas semanas de greve (Gabriel Haesbaert / A Razão)

A partir de hoje, cerca de 45 mil alunos da rede estadual de educação retornam às aulas em Santa Maria e em mais 22 municípios que integram a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), após a decisão de suspender a greve tomada na última sexta-feira. No entanto, já nesta terça-feira, dia 15, deve ocorrer nova paralisação, conforme proposta aprovada na assembleia do Cpers.

Os professores querem manter a unidade com mais 43 categorias do funcionalismo público estadual, o Movimento Unificado de Servidores do Rio Grande do Sul. A paralisação de 24 horas marcada para amanhã tem como objetivo pressionar contra a aprovação de projetos de lei do governo estadual enviados para Assembleia Legislativa, como o PL 206, que trata das regras da previdência do funcionalismo, e a proposta de elevação do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Outra paralisação está marcada para 22 de setembro.

Caso haja novo parcelamento de salários, a greve poderá ser retomada. O movimento aponta que, havendo parcelamento no próximo mês, haverá greve unificada de três dias, iniciando dia 30 de setembro e seguindo nos dias 1º e 2º de outubro.

Disponível em: <<https://www.arazao.com.br/noticia/71741/71741/>>. Acesso em: 14 set. 2015.

### Texto 5



Disponível em: <http://www.elo7.com.br/convite-de-aniversario-04/dp/1D143F?selectedWebCode=3E76BE>. Acesso em: 16 set. 2015



## Texto 6

### 'A gente se dedicava ao máximo', diz Neymar em entrevista exclusiva

*Jogador falou sobre a fratura sofrida, falhas na formação de jogadores, chance de casamento com Marqueline e apontou destaques da Copa.*

Neymar em uma entrevista exclusiva! A primeira desde a coletiva que ele deu ainda na Granja Comary, dois dias depois do fatídico jogo contra a Alemanha. No debate nacional que começou com aquela derrota, o melhor jogador brasileiro ainda tenta entender o que aconteceu, reconhece que perdemos espaço para outras seleções e fala também da vida pessoal.

**Tadeu Schmidt:** Neymar, você disse na sua coletiva que a Seleção Brasileira não jogou como Seleção Brasileira na Copa. Por quê?

**Neymar:** Não tem um porque, porque jogamos dessa forma, não existe. Jogamos mal, jogamos regular!

**Renata Vasconcellos:** Que nota mereceu a Seleção nessa Copa do Mundo?

**Neymar:** Eu digo regular, uma nota que passa de ano: um seis, um sete, no máximo.

O Neymar nos recebeu na casa da família em Guarujá, no litoral de São Paulo, para onde ele foi quando sofreu a fratura de vértebra no jogo contra a Colômbia, atingido pelo lateral Zuñiga, que depois se desculpou.

**Neymar:** Eu não vou concordar com o que ele fez, não concordo, mas aceitar desculpa, aceito numa boa. Porque o movimento que ele fez não é de futebol. Quando eu me machuquei, o Marcelo foi me levantar, eu falei: "peraí que está doendo". Aí eu ouvi o médico falar "vou te trocar". Aí eu falei "não, trocar não!" Aí eu fui tentar levantar e não consegui.

### O BRASIL AINDA TINHA CHANCE DE CHEGAR À FINAL.

**Renata Vasconcellos:** Depois que você se machucou, passou pela sua cabeça jogar a final?

**Neymar:** Depois que eu fiquei sabendo que estava fora da Copa, não.

**Tadeu Schmidt:** Mas não tentou um milagre, não?

**Neymar:** Não, não. Não tentamos nenhum milagre.

### QUANTIDADE DE TREINOS NA SELEÇÃO

Foi em 4 de julho, na última vitória de uma Seleção que nunca pareceu muito segura, nem para a torcida nem para especialistas. O jogo seguinte, contra a Alemanha, levantaria de vez o debate sobre o futebol brasileiro.

**Tadeu Schmidt:** Quais foram os erros da Seleção? Foram de tática, de técnica, de preparação, de psicológico? Onde estava o principal erro da Seleção?

**Neymar:** Não tinha principal erro da Seleção. Eu sou um cara que eu não entendo muito de tática. E tinha um comandante, era um dos melhores técnicos brasileiros que já teve. Aconteceu, já passou. Enfim, eu não quero ficar remoendo essa história de Copa do Mundo, o que aconteceu.

**Renata Vasconcellos:** É, mas o momento é de avaliação, de balanço, e muita gente comentou que faltou treinar mais e festejar menos. Você concorda?

**Neymar:** Não, não concordo. A gente sempre treinou. É porque o pessoal que está de fora vê de outra forma, né? A gente que está dentro sabe o tanto que a gente treinou, o tanto que os treinos eram cansativos, porque a gente se dedicava ao máximo.

**Renata Vasconcellos:** Mas onde o Brasil errou? Você como profissional, olhando agora, porque muito se falou que teve um erro de tática?

**Neymar:** Eu não tenho o que falar de erro. Porque se eu começar a falar aqui eu posso comprometer um ou outro, e eu não quero isso. Até porque eu não sou o treinador. Eu sou um jogador, sou comandado pelo técnico. O que ele pedia pra gente, a gente tentava fazer da melhor maneira possível.

**Renata Vasconcellos:** O técnico Luiz Felipe Scolari errou?

**Neymar:** Se ele errou? Depende do quê? Eu não digo que ele errou, que ele foi mal no que fez, foi mal na escalação, não digo isso. Acho que, na minha opinião, eu também escalaria os mesmos 23 que foram para a Copa.

## **TÉCNICO ESTRANGEIRO NA SELEÇÃO**

Segunda-feira, 14 de julho. A Confederação Brasileira de Futebol anunciou o desligamento de Felipão e de toda a comissão técnica. As especulações sobre o novo técnico incluíam nomes estrangeiros.

**Renata Vasconcellos:** Você apoia a ideia de um técnico estrangeiro na Seleção Brasileira?

**Neymar:** É difícil eu apoiar ou não. Isso não é uma decisão que cabe a mim

**Texto 7****Maus bocados – Cristiano Araújo**

*Sei que seu coração falou de mim  
Sei que ele falou que eu tô fazendo falta  
Ele falou também que sem mim tá difícil  
As noitadas e os amigos não tão ajudando*

*Sei que seu coração gritou por mim  
Na última moda sertaneja que o Dj tocou  
Pra piorar era aquela que a gente dançava  
A saudade bateu e você chorou  
É, eu sei, tá difícil  
E se me perguntar  
Como sei tudo isso*

*É que eu também passei  
Por esses maus bocados  
Sofri, chorei, largado  
E não te esqueci, não, não, não, não*

*Também passei  
E te liguei bêbado fora de hora  
Que nem cê tá fazendo agora  
Ligando a cobrar  
Chorando, querendo me amar*

*(Ô que maus bocados eu passei)*

Link: <http://www.vagalume.com.br/cristiano-araujo/maus-bocados.html#ixzz3luXMc1NN>

Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/>. Acesso em 16 set. 2015.

### Texto 8

“O contrabandista português, sem conhecer direito a gíria brasileira, desembarca no Galeão carregado as malas. Ao passar pela alfândega, toca o botão que acende, conforme a sorte de cada um, a luz verde ou vermelha. Deu luz verde, o agente alfandegário sorri, faz sinal para passar e, num gesto de simpatia, levanta o polegar para cima e pergunta: - Tudo jóia? - Não. Metade é vídeo cassete!”

Disponível em: <<http://www.piadasnet.com/piada1294portugues.htm>>. Acesso em: 14 set. 2015.

### Texto 9



## Texto 10

### Entre a cruz e a espada do reajuste de preços

(08/09/2015)

De um lado, aumentos generalizados, entre eles a escalada das tarifas de energia elétrica. Os indicadores econômicos deixam evidente a situação: a inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) acumula alta de 7,36% no ano e de 9,57% em 12 meses, atingindo o maior nível desde dezembro de 2003. Do outro lado, o desemprego chegou a 7,5% em julho, o sétimo avanço seguido e o mais elevado desde março de 2010, quando era de 7,6%. Entre a inflação e o desemprego está o empreendedor, pressionado para reajustar seus preços, mas tendo de enfrentar a perda de poder de compra dos consumidores, muitos sem trabalho e, conseqüentemente, sem renda. Se repassar os aumentos, corre o risco de ver clientes baterem em retirada. Se não remarcar, seu negócio pode ficar inviável. Nessa encruzilhada, o dono de uma micro ou pequena empresa quebra a cabeça em busca de uma solução.

Uma providência a ser tomada se relaciona à formação do preço do produto ou serviço. O empreendedor deve analisar detalhadamente esse aspecto porque, a partir daí, pode ver se existe a possibilidade de reduzir custos. Nessa checagem entram matéria-prima, mão de obra, transporte e lucro pretendido (cuja margem pode ser diminuída), etc. Em caso afirmativo, haverá condições de segurar os valores por mais algum tempo ou fazer um reajuste pequeno, mantendo a competitividade ou mesmo se diferenciando da concorrência. Rever processos operacionais (aqui entra a melhora da produtividade) também é útil para descobrir desperdícios e eliminá-los. Assim, as despesas diminuem, ajudando a contrabalançar o aumento de custos.

Outra medida é negociar com fornecedores para reduzir os preços deles e obter melhores condições de pagamento. Quando o aumento for inevitável, partir para estratégias que ajudem a manter os clientes é fundamental. Promoções, brindes, ampliar as formas de pagamento, ter um atendimento de alta qualidade e diferenciado e utilizar ações de marketing são boas saídas. Esse momento em que o empreendedor fica entre a cruz e a espada não é fácil. Mas ter como objetivo minimizar o impacto no bolso do cliente é um bom norte para definir o reajuste de preços.

Bruno Caetano é diretor superintendente do Sebrae-SP

Disponível em: <<http://www.odiarioonline.com.br/opiniaio/artigos>>. Acesso em 14 set. 2015.

## Texto 11

Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 37, n. 2, 2507 (2015)  
 www.sbfisica.org.br  
 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11173721770>

### Medição de temperatura: O saber comum ignorado nas aulas experimentais *(Temperature measurement: The common knowledge ignored in experimental classes)*

A.B. Vilar<sup>1</sup>, V.L.B. de Jesus, R.G. de Matos,  
 L.C.O. Marques, F.A. Zuim, J.M. de Souza, R.P. Salgado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, Brasil  
 Recebido em 17/12/2014; Aceito em 1/2/2015; Publicado em 30/6/2015

As medições de temperatura em laboratórios didáticos frequentemente não levam em consideração o tempo morto dos sensores e dos sistemas de medição, sejam esses analógicos ou baseados na aquisição eletrônica de dados. Neste artigo são apresentadas medidas e comparações do tempo morto de diferentes tipos de termômetros, bem como algumas possibilidades e estratégias para a adaptação e controle dessa limitação em experimentos que envolvam medidas de temperatura de líquidos.

**Palavras-chave:** instrumentação científica, sensores de temperatura, tempo morto, Arduino.

Temperature measurements in undergraduate laboratories often do not take into account the dead time of the sensors and measurement systems, whether analogic or based on electronic data acquisition. This paper presents measurements and comparisons of different types of dead time thermometers, as well as some possibilities and strategies for adaptation and control of this limitation in experiments involving temperature measurements of liquids.

**Keywords:** scientific instrumentation, temperature sensors, dead time, Arduino.

#### 1. Introdução

Quando as crianças encontram-se em estado febril, os pais repetem os clássicos procedimentos para verificar a temperatura de seus filhos. Dentre estes, o mais relevante é a espera de um algum tempo para que se tenha a leitura correta. Tal conduta justifica-se pelo saber comum de que termômetros clínicos não permitem a informação imediata da temperatura do corpo humano.

O gráfico da Fig. 1 mostra a variação da temperatura em função do tempo detectada por um termômetro clínico [1] que estava a temperatura ambiente de um dia de verão carioca ( $\sim 33^\circ\text{C}$ ) e que foi levado ao contato da axila de um corpo humano.

Tal demora está relacionada ao conceito de tempo morto de um instrumento de medição, que é o tempo mínimo necessário para que o sensor comece a indicar variações da propriedade física estudada. No caso de um termômetro de líquido em vidro trata-se do tempo necessário para que o bulbo entre em equilíbrio térmico com o meio em que está em contato direto e ocorra a dilatação da substância termométrica utilizada.

A prática docente mostra que a conduta de levar em

consideração o tempo morto do sensor de temperatura é ignorada em experimentos de termologia e calorimetria realizados em laboratórios didáticos de nível médio e superior de ensino.

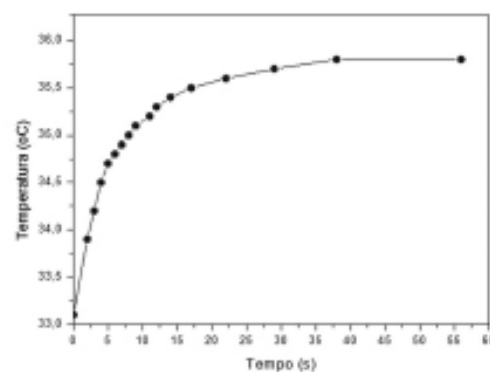


Figura 1 - Evolução temporal da temperatura detectada por um termômetro clínico.

<sup>1</sup>E-mail: [arur.vilar@ifrrj.edu.br](mailto:arur.vilar@ifrrj.edu.br).

Nos estudos de calorimetria, uma das práticas experimentais mais usuais é a mistura de líquidos de temperaturas diferentes com o objetivo de determinar a temperatura de equilíbrio do sistema. Entretanto, o tempo necessário para a obtenção de tal temperatura de equilíbrio pode ser muito menor do que o tempo morto de muitos termômetros ou sensores de temperatura comumente utilizados. Misturando-se, por exemplo, 200 mL de água a 25 °C com 50 mL de água a 80 °C, a temperatura de equilíbrio, segundo a previsão teórica, é de 36 °C, desprezando-se as trocas energéticas com o meio externo e com o calorímetro. Se o termômetro utilizado para a medição da temperatura de equilíbrio tiver sido retirado da água quente diretamente para a mistura de águas há considerável chance de a temperatura final de equilíbrio medida não ser a real e sim uma temperatura maior do que a verdadeira devido ao, não desprezível, tempo para que o bulbo do termômetro varie de 80 °C para 36 °C, associado à transferência de energia da mistura de águas para o meio externo.

## 2. Instrumentação científica

A partir da década de 1970 intensificou-se a pesquisa a respeito da utilização de experimentos de baixo custo no ensino de física [2]. Em paralelo, ocorreu um grande avanço na acessibilidade a produtos tecnológicos e na facilidade de utilização dos mesmos; principalmente nos grandes centros urbanos. Opções de desenvolvimento de sistemas de aquisição eletrônica de dados de baixo custo para aplicações didáticas surgem com regularidade desde então [3,4]. Tais propostas exigiam, principalmente do professor, conhecimentos de eletrônica analógica e digital [3]. Esta defasagem é, até hoje, um grande empecilho para a implementação dessa estratégia pedagógica. A partir de 2005, a plataforma Arduino [5] surge como uma interessante solução para este problema por ser uma plataforma livre, com estruturas eletrônicas e conexões simples e por disponibilizar um ambiente de programação amigável. A diversidade de sensores e o considerável número de materiais de apoio e de projetos eletrônicos tornam o Arduino uma plataforma intuitiva e facilmente utilizada como ferramenta de ensino e pesquisa no âmbito das Ciências. Em relação a sistemas de medição de temperatura utilizando-se a plataforma Arduino, três sensores se destacam pela frequência de utilização, quais sejam: o LM35 [6], o sensor DS18B20 encapsulado [7] e os termistores [8].

Neste trabalho, a principal metodologia utilizada foi baseada na técnica de aquisição eletrônica de dados. Esta opção traz como vantagens a automação do processo e a taxa de aquisição de dados experimentais, já que com o sistema desenvolvido é possível obter até dez medidas de temperatura por segundo; taxa impossível com a metodologia tradicional em que o experimenta-

dor faz a leitura manualmente e a anota em seu caderno de laboratório.

Os blocos funcionais do sistema projetado estão representados na Fig. 2.

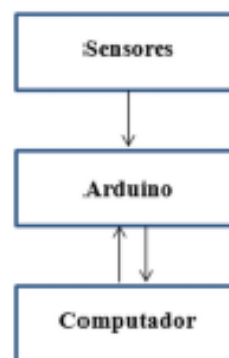


Figura 2 - Blocos funcionais do sistema desenvolvido.

Os sensores de temperatura enviam sinais analógicos (corrente elétrica) para a plataforma Arduino. Esses sinais, que estão diretamente relacionados ao fenômeno físico estudado, são convertidos em sinais digitais (níveis lógicos) por um conversor analógico digital (ADC) de 10 bits que faz parte do microcontrolador ATMEGA328, o cerne do sistema eletrônico utilizado. Já o sensor DS18B20 encapsulado, atua enviando a informação em pacotes de sinais digitais que são decodificados por uma biblioteca específica na programação do microcontrolador que transforma esses pacotes de informação em valores de temperatura. Os sinais digitais são enviados para o computador que também pode desempenhar a função de controle ao interferir em parâmetros como taxa de aquisição, armazenamento de dados, início e término do processo de medição.

Muitos sensores utilizados em instrumentação científica não são caracterizados. Dessa forma, os dados experimentais apresentados ao usuário do sistema de aquisição não estão em graus Celsius (no caso de sensores de temperatura) e sim em canais ou contagens de ADC. No caso de um conversor de 10 bits, tem-se 1024 ( $2^{10}$ ) canais possíveis com valores de 0 a 1023. Faz-se, portanto, imprescindível a caracterização do sistema para que os dados apresentados aos usuários sejam inteligíveis.

O sistema de aquisição utilizado foi desenvolvido no Laboratório de Eletrônica do campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). O primeiro sensor conectado ao sistema foi um modelo comercial, encapsulado, do termômetro digital modelo DS18B20, que apresenta as vantagens de poder ser mergulhado em líquidos e de retornar ao usuário o valor da temperatura sem a necessidade de caracterização. Outro sensor utilizado foi

um termistor do tipo NTC (*Negative Temperature Coefficient*) modelo NTCLE100E3103JB0 [9]. Diferente do sensor encapsulado, o termistor precisa ser caracterizado e não pode ser mergulhado em água já que a resistência característica daquela porção de líquido interfere consideravelmente na resistência do termistor. Há também o problema de oxidação do componente. Tais adversidades foram solucionadas isolando-se os terminais do NTC com esmalte de unha de secagem rápida.

A caracterização do sistema Arduino-termistor foi realizada entre 0 °C e 100 °C. Para cada valor de temperatura foram adquiridos 300 dados que compunham uma curva normal, como aquela apresentada na Fig. 3, da qual foi obtido um valor médio de canal. Dessa maneira, foram obtidas as curvas de caracterização mostrada nas Figs. 4, 5 e 6.

Como o sensor apresenta duas regiões com comportamentos levemente distintos [9], utilizou-se duas caracterizações distintas, mostradas nas Figs. 5 e 6.

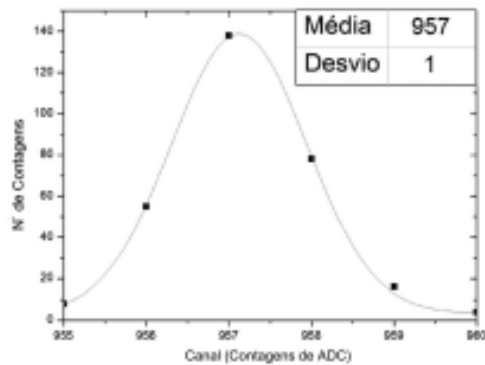


Figura 3 - Curva gaussiana com trezentas contagens para a temperatura de 100 °C.

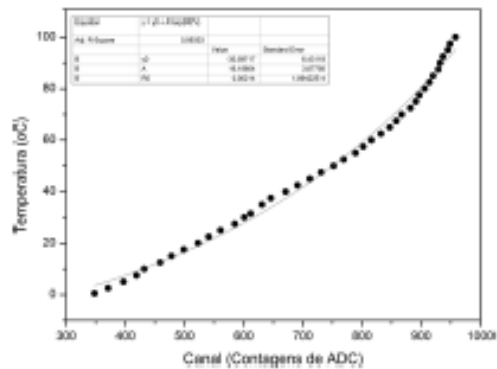


Figura 4 - Curva de caracterização do sistema de aquisição com termistor entre 0 °C e 100 °C.

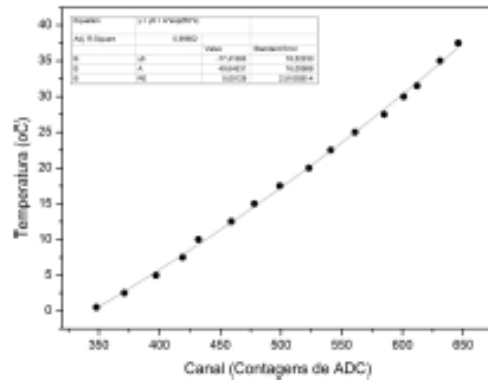


Figura 5 - Curva de caracterização do sistema de aquisição com termistor entre 0 °C e 40 °C.

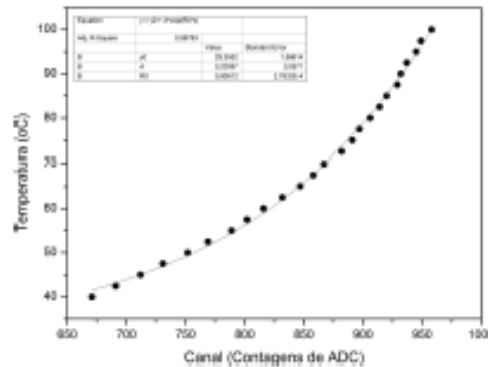


Figura 6 - Curva de caracterização do sistema de aquisição com termistor entre 40 °C e 100 °C.

Foi desenvolvido um programa para implementar o protocolo de comunicação serial entre o sistema de aquisição e o computador, permitindo a coleta dos dados e o envio das instruções de controle para o sistema. Optou-se pela linguagem C# proporcionando uma interface amigável onde o usuário possa ter acesso aos dados e à gráficos de temperatura em tempo real.

### 3. Estudo do tempo morto dos sensores

Mergulhando-se um sensor encapsulado, à temperatura  $T$ , em um líquido à temperatura  $T_0$  (banho térmico), haverá um fluxo de energia entre os sistemas. Supondo-se que a imersão no banho térmico é feita de forma súbita, pode-se aproximar a mudança de temperatura por uma função degrau. Admitindo-se que o coeficiente de transmissão de calor ( $h$ ) e que a temperatura do banho sejam constantes, tem-se como balanço de energia, em um pequeno intervalo de tempo  $dt$ , o fato da variação da energia interna do encapsulado ser igual ao fluxo de calor do banho térmico para o encapsulado, ou



seja [10]

$$-cpVdT = hA(T - T_0) dt, \quad (1)$$

sendo  $c$ ,  $V$ ,  $A$  e  $\rho$  o calor específico, o volume, a área e a densidade do encapsulado, respectivamente.

Integrando-se entre  $T_i$  e  $T$ , sendo  $T_i$  a temperatura do sensor quando  $t = 0$  s e  $T$  a temperatura do sensor em um instante de tempo  $t$

$$\int_{T_i}^T \frac{dT}{(T - T_0)} = -C \int_0^t dt. \quad (2)$$

A constante de tempo do encapsulado,  $C$ , é dada por

$$C = \frac{hA}{cpV}.$$

A integral resulta em

$$\Delta T(t) = \Delta T_i e^{-Ct}, \quad (3)$$

sendo  $\Delta T_i = T_i - T_0$  e  $\Delta T(t) = T(t) - T_0$ .

O gráfico da Fig. 7 mostra a variação da temperatura apresentada pelo sensor encapsulado em função do tempo. As medidas foram feitas utilizando-se a plataforma Arduino. O termômetro estava inicialmente mergulhado, em equilíbrio térmico, em um dado volume de água a uma conhecida temperatura  $T_i$  e depois foi levado à uma mistura de água e gelo em fusão.

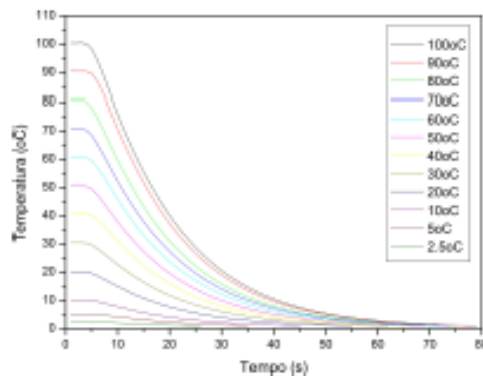


Figura 7 - Variação da temperatura em função do tempo para diferentes temperaturas iniciais.

Pode-se definir o tempo morto ( $t_{\text{morto}}$ ) como o tempo necessário para que a temperatura do sensor encapsulado atinja um valor  $\delta T$  próximo do valor ideal (0 °C). Nesse caso  $\delta T$  representa a incerteza de medição do sistema. O valor de corte foi definido como sendo aquele em que o sensor mostra 1 °C. Dessa forma, utilizando a Eq. (3)

$$t_{\text{morto}} = \frac{1}{C} \ln \left( \frac{\Delta T_i}{\delta T} \right). \quad (4)$$

O gráfico da Fig. 8 mostra o tempo morto em função da variação de temperatura para as diferentes medidas apresentadas no gráfico da Fig. 7. Os parâmetros  $C = (0,076 \pm 0,001) \text{ s}^{-1}$  e  $\delta T = (0,27 \pm 0,03) \text{ }^\circ\text{C}$  são obtidos a partir do ajuste da Eq. (4) aos dados experimentais. De fato, o valor da constante de tempo está em razoável acordo com as curvas mostradas na Fig. 7. O valor mínimo  $\delta T$  pode ser interpretado como sendo a incerteza aleatória e sistemática combinadas do sistema de medição utilizado [11].

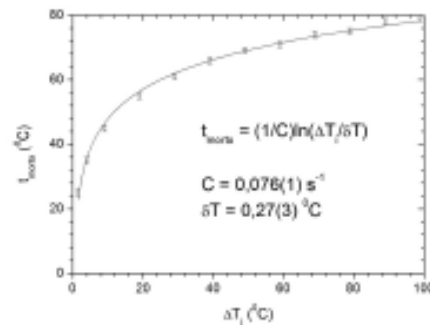


Figura 8 - Ajuste logarítmico da variação do tempo morto em função da variação de temperatura.

O gráfico da Fig. 9 apresenta a comparação do tempo morto do sensor encapsulado e do NTC para uma diferença de temperatura de 100 °C. O tempo morto do termistor foi de aproximadamente 2 s; um valor 30 vezes menor que o tempo morto do sensor encapsulado (ver gráfico da Fig. 7). Pelo gráfico a seguir também é possível perceber, no intervalo de tempo entre 0 ms e 12000 ms, que os dois sensores são acurados, porém o sensor encapsulado apresenta maior precisão que o termistor.

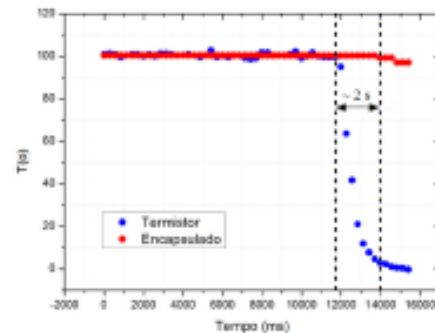


Figura 9 - Comparação entre os tempos mortos do sensor encapsulado e do termistor.

#### 4. Considerações finais

O desenvolvimento do sistema de aquisição de dados permitiu a realização de procedimentos de testes com dois dos sensores de temperatura mais comumente utilizados com a plataforma Arduino. Mostrou-se que os tempos mortos dos sensores estudados devem ser um fator não desprezível, já que os dados obtidos podem não refletir o real fenômeno físico estudado. Embora a utilização da plataforma Arduino seja extremamente amigável e amplamente documentada, esta ferramenta didática não deve ser encarada como um conjunto de blocos de *hardware* conectáveis e de fácil utilização. Os sensores devem ser estudados em uma análise isolada e, principalmente, em conjunto com tal plataforma atentando-se para a verificação da funcionalidade do sistema frente ao problema físico a ser estudado.

#### Agradecimentos

Os autores agradecem ao professor Alexandre Mendes pelas valiosas discussões. O autor A.B. Vilar agradece ao IFRJ pelo financiamento da pesquisa através dos programas PROCIENCIA, PIBICT e PIVICT. O autor V.L.B. de Jesus é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Brasil.

#### Referências

- [1] Tech Line – Termômetro digital Clínico. Disponível em: [http://www.teclarise.com.br/manuais/ts\\_101.pdf](http://www.teclarise.com.br/manuais/ts_101.pdf). Visualizado em 08/02/2014.
- [2] F.L.A. Pena e A.Ribeiro Filho, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências 9, (2009), disponível em <http://revistas.11.usp.br/rbpec/articlos/view/20>.
- [3] M.A. Cavalcante e C.R.C. Tavoraro, Revista Brasileira de Ensino de Física 22, 247 (2000).
- [4] M.A. Cavalcante, C.R.C. Tavoraro e H. Molinari, Revista Brasileira de Ensino de Física 33, 4503 (2011).
- [5] Arduino, disponível em <http://www.arduino.cc>. Visualizado em 13/11/2014.
- [6] LM35 Precision Centigrade Temperature Sensors, disponível em <http://www.ti.com/lit/ds/ty9110ky.tss.pdf>. Visualizado em 13/11/2014.
- [7] DS18B20 programmable resolution 1-wire digital thermometer. <http://datasheets.maximintegrated.com/en/ds/DS18B20.pdf>. Visualizado em 13/11/2014.
- [8] Thermistor, disponível em <http://playground.arduino.cc/Component4b/Thermistor>. Visualizado em 13/11/2014.
- [9] NTCLE100E3, disponível em [http://www.fairchildsemi.com/dsp\\_rice\\_sdn/files/ntcle100.pdf](http://www.fairchildsemi.com/dsp_rice_sdn/files/ntcle100.pdf). Visualizado em 13/11/2014.
- [10] Frank Kreith, *Princípios de Transmissão do Calor* (Ed. Edgar Blücher, São Paulo, 1977).
- [11] J.R. Taylor, *Introdução à Análise de Erros* (Ed. Bookman, São Paulo, 2012), 2ª edição.

## Texto 12

### Nutricionista dá dicas de alimentação específicas para o mês de setembro

*Alimentação saudável é prioridade do gaúcho.*



Começou o mês mais importante do planeta. Em setembro temos duas datas importantes: 7 de setembro, conhecida como descoberta do RS, e 20 de Setembro, data da Revolução Farroupilha. Para tocar o barco e não perder um minuto de festa, a nutricionista Fabiana McDonald montou o prato ideal para o gaúcho perder a forma.

– O segredo está nas porções de carne branca. Tenho recomendado aos meus clientes toucinho assado – explica a profissional.

Adepto da dieta da nutri Fabiana, João das Couves tem verde só no nome. Natural de Ijuí, para ele, setembro é a Oktoberfest da gauchada.

– Eu bebo, fumo palheiro, como tudo o que quero. Por isso tenho esse corpinho de violão... celo – brinca o gaudério.

***Confira a dieta recomendada pela nutricionista Fabiana McDonald:***

#### **Café da manhã**

- Sonrisal acompanhado de café preto
- Primeiro mate do dia
- Comer 300 gramas de morcilha

#### **Almoço**

- 900 gramas de costela bovina gorda  
(costela uruguaia na grelha é proibido)

- 400 gramas de feijão tropeiro
- 400 de arroz de carreteiro
- 6 porções de aipim cozido com bacon
- Canha à vontade

### Café da tarde

- 200 gramas de toucinho
- Cinco fatias de pão com banha

### Janta

- Costelão 12h
- Linguiça apimentada
- Cerveja à vontade

Disponível em: <http://obairrista.com/>.

Acesso em: 16 set. 2015.

## Texto 13

Receita de bolo

### INGREDIENTES

- 2 xícaras de açúcar
- 3 xícaras de farinha de trigo
- 4 colheres de margarina bem cheias
- 3 ovos
- 1 e 1/2 xícara de leite aproximadamente
- 1 colher (sopa) bem cheia de fermento em pó Dr. Oetker

### MODO DE PREPARO

- Bata as claras em neve
- Reserve
- Bata bem as gemas com a margarina e o açúcar
- Acrescente o leite e farinha aos poucos sem parar de bater
- Por último agregue as claras em neve e o fermento
- Coloque em forma grande de furo central untada e enfarinhada
- Asse em forno médio, preaquecido, por aproximadamente 40 minutos
- Quando espetar um palito e sair limpo estará assado

Disponível em: <<http://www.tudogostoso.com.br/receita/29124-bolo-simples.html>>. Acesso em 16 set. 2015

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04

### **10. Tema (ou Tópico):** Produção textual: artigo de opinião

#### **11. Apresentação**

Esta oficina foi planejada a partir das reflexões decorrentes da oficina 03 que tinha como objetivo desenvolver o estudo sobre o gênero artigo de opinião. Nesse sentido, o conjunto de oficinas configura um todo organizacional, em que, as ações particulares de cada sequência didática estão articuladas a ações anteriores com vistas a ações futuras. Assim, após estudar o gênero artigo de opinião no seu plano estrutural e composicional com um viés analítico, objetivamos, com esta sequência didática desenvolver uma produção textual no gênero artigo de opinião, envolvendo as etapas de escrita e reescrita, em que o “Diário de produção textual” será empregado como instrumento de registro de tais produções e de suporte para auxiliar no avanço das habilidades escritas por meio do gerenciamento e autogerenciamento.

#### **12. Objetivos: (fatuais / conceituais, procedimentais, atitudinais)**

##### **Conceituais:**

Compreender que um artigo de opinião é desenvolvido a partir do posicionamento do sujeito, no caso o aluno, sobre um determinado tema, geralmente de caráter polêmico, em que a opinião deve ser manifestada e defendida por meio de argumentos.

##### **Procedimentais:**

Desenvolver um artigo de opinião.

##### **Atitudinais:**

Refletir sobre o processo de produção textual do artigo de opinião que inicia na apresentação de uma situação inicial sobre um tema polêmico, em que os alunos necessitam adotar um posicionamento antes de iniciar a redação escrita do artigo de opinião, para, posteriormente redigi-lo, defendendo sua opinião. Processo que continua com a reescrita, após uma observação dos aspectos textuais que podem ser melhorados.

#### **13. Conteúdos:**

Produção textual: artigo de opinião.

#### **14. Justificativa:**

Justificamos o desenvolvimento desta sequência didática por ela integrar o conjunto de oficinas guiadas metodologicamente pela pesquisa-ação. Assim, esta sequência didática está interligada com as ações presentes nas sequências anteriores e com ações futuras. Nesse sentido, esta sequência didática é dedicada ao exercício de produção textual

referente ao gênero textual artigo de opinião, cujo tema selecionado para a escrita foi sugestão dos alunos: redução da maioria penal. No que consta ao gênero textual selecionado para o exercício da produção textual, justificamo-lo devido ao seu caráter argumentativo, o qual devido à especificidade do gênero artigo de opinião, proporciona ao autor do texto a exposição de sua opinião, bem como a defesa dela a respeito de um determinado tema. Tal procedimento conduz à construção do aluno como um sujeito ativo que constrói o texto e por ele é construído.

**15. Tempo estimado:**

6 períodos de 45 minutos.

**16. Recursos:**

MUC, Datashow e fotocópias.

**17. Avaliação:**

A avaliação será realizada por meio da contemplação das duas escritas da produção textual: escrita e reescrita. Assim, será avaliado o avanço de uma produção para a outra de acordo com a contemplação de alguns critérios, tais como:

- 1 – Articulação com o tema proposto;
- 2 – Concordância com a norma culta padrão (aspectos gramaticais);
- 3 – Defesa de ponto de vista – aspecto a ser avaliado de acordo com as categorias de análise.

**18. Desenvolvimento\***

**Tempo**

**1ª Etapa – No que consta às estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2014), equivalemos esta etapa à estratégia de “ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa” .**

**30’**

**Provocação**

Apresentação do tema para a produção textual:  
Leitura de três textos por meio da apresentação em power point, duas redações e um artigo de opinião – com níveis diferentes de informatividade.

Texto 1:

***Redução da maioria penal, grande falácia***

*Diuturnamente o Brasil é abalado com a notícia de que um crime bárbaro foi praticado por um adolescente, penalmente irresponsável nos termos do que dispõe os artigos 27*

*do CP, 104 do ECA e 228 da CF. A sociedade clama por maior segurança. Pede pela redução da maioria penal, mas logo descobrirá que a criminalidade continuará a existir, e haverá mais discussão, para reduzir para 14 ou 12 anos. Analisando a legislação de 57 países, constatou-se que apenas 17% adotam idade menor de 18 anos como definição legal de adulto.*

*Se aceitarmos punir os adolescentes da mesma forma como fazemos com os adultos, estamos admitindo que eles devem pagar pela ineficácia do Estado, que não cumpriu a lei e não lhes deu a proteção constitucional que é seu direito. A prisão é hipócrita, afirmando que retira o indivíduo infrator da sociedade com a intenção de ressocializá-lo, segregando-o, para depois reintegrá-lo. Com a redução da menoridade penal, o nosso sistema penitenciário entrará em colapso.*

*85% dos menores em conflito com a lei praticam delitos contra o patrimônio ou por atuarem no tráfico de drogas, e somente 15% estão internados por atentarem contra a vida. Afirmer que os adolescentes não são punidos ou responsabilizados é permitir que a mentira, tantas vezes dita, transforme-se em verdade, pois não é o ECA que provoca a impunidade, mas a falta de ação do Estado. Ao contrário do que muitos pensam, hoje em dia os adolescentes infratores são punidos com muito mais rigor do que os adultos. Apresentar propostas legislativas visando à redução da menoridade penal com a modificação do disposto no artigo 228 da Constituição Federal constitui uma grande falácia, pois o artigo 60, § 4º, inciso IV de nossa Carta Magna não admite que sejam objeto de deliberação de emenda à Constituição os direitos e garantias individuais, pois se trata de cláusula pétrea.*

*A prevenção à criminalidade está diretamente associada à existência de políticas sociais básicas e não à repressão, pois não é a severidade da pena que previne a criminalidade, mas sim a certeza de sua aplicação e sua capacidade de inclusão social.*

Dalio Zippin Filho é advogado criminalista.

Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/reducao-da-maioridade-penal-grande-falacia-ems1jrgy501486ya77d8wzb66>. Acesso em 01 out. 2015.

Texto publicado na versão impressa da gazeta do Povo em 10 de junho de 2013.

Texto 2:

### ***Crianças e jovens: responsabilidade do Estado***

*Toda vez que o país se vê diante de mais um crime brutal cometido por menores, como o que ocorreu recentemente em São Paulo, em que um jovem prestes a completar 18 anos assassinou um universitário por causa de um celular, há uma comoção da opinião pública no sentido de reduzir a maioridade penal no Brasil.*

*Mas é preciso antes de tudo refletir se diminuir a maioridade penal de 18 para 16 anos seria a melhor escolha, levando em consideração a situação econômica e social do país e seus índices ainda insatisfatórios no que concerne a educação infantil e o ensino médio nas escolas públicas. Afinal, a maioridade penal existe na grande maioria dos países para garantir que o Estado zele por todas as crianças e jovens independente de classe social.*

*Além disso, convém refletir sobre o sentido maior da justiça. Seria a expressão coerente da justiça trancafiar um criminoso e deixá-lo padecer nas condições desumanas em que se encontram as prisões brasileiras?*

*A respeito da redução da maioridade penal, o presidente nacional da OAB, Marcos Vinícius Furtado, confirma: "Seria um retrocesso para o país, além de transformar o menino num delinquente sujeito à crueldade das prisões."*

*Na verdade, a discussão despertada pelos eventos e pela mídia levam a uma reflexão muito mais urgente para o país, referente às condições enfrentadas por muitos jovens brasileiros que os levam a recorrer às drogas e à violência, além das condições das prisões brasileiras. Afinal, justiça nunca foi nem nunca será fechar os olhos e cabe aos cidadãos e ao Estado rever as condições em que a justiça pode ser feita.*

Autor não identificado

Disponível em <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/brasil-um-pais-de-todos-.jhtm>. Acesso em: 01 de out. 2015.

Texto 3:

#### ***Brasil. Um país de todos?***

*Na mídia muito tem se falado sobre a redução da maioridade penal em nosso país. O que deixa a população mais revoltada com isso tudo é que esses criminosos não são punidos como se deve ser, só pelo motivo de ainda não terem completado 18 anos.*



*Muitas pessoas – crianças, adolescentes, adultos, idosos – morrem na mão desses criminosos. Eles, os criminosos, sabem que não são presos e por isso, muitas vezes, cometem o crime. Alguns dias atrás mais uma mãe chorava, agoniadamente, pela morte de sua filha, 13, que foi morta por um garoto, 16, que tinha roubado um carro, e foi com esse carro que ele atropelou a garota “acidentalmente”. E como de costume, ele está livre.*

*O Brasil tem uma Constituição onde são os criminosos que ganham e são as vítimas que perdem. Portanto, uma lei que reduza a maioria penal tem de existir.*

Autor não identificado

Disponível em <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/brasil-um-pais-de-todos-.jhtm>. Acesso em: 01 de out. 2015.

Discussão, no grande grupo, sobre os textos, a fim de atuar na ativação de conhecimentos, guiada por questionamentos, quais sejam:

- 1 - Qual o tema dos textos que lemos?
  - 2 - Gostaram dos textos?
  - 3 - Qual dos três textos os convenceu mais? Por quê?
  - 4 - É possível identificar opinião nos textos? Vamos observar rapidamente um por um. É favorável ou contrária?
  - 5 - Vocês acreditam que os autores dos textos conseguiram defender suas opiniões?
  - 6 - Se conseguiram defender suas opiniões, como o fizeram?
  - 7 - Os autores utilizam algo para apoiar os argumentos que apresentam? Os argumentos são simplesmente lançados ao texto sem nada que os dê sustentação?
  - 8 - Você se sente convencido quando somente lhe apresentam um argumento e não o comprovam?
  - 9 – O que pode ser empregado para apoiar os argumentos no texto? Em relação aos textos que lemos, todos os autores utilizam algum recurso para apoiar seus argumentos?
- Em aulas anteriores, observamos que o artigo de opinião é escrito em primeira pessoa. Algum dos textos está escrito em primeira pessoa? Explicar o contexto de produção dos textos, que o primeiro deles, apesar de não ser escrito em primeira pessoa é um artigo de opinião ao passo que os outros dois são redações de vestibular.
- Finalizar a discussão.

**2ª Etapa – Quanto às estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2014), consideramos que esta etapa pode ser equiparada à “seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão”. Ademais, outra estratégia que pode estar presente nesta etapa consiste no “balanceamento entre informações explícitas e implícitas; entre informações ‘novas’ e ‘dadas’, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita. Tais estratégias são pertinentes de execução nesta etapa, pois nela se propõe a produção de um texto.**

90'

Apresentar no Datashow:



67

<sup>67</sup> Esta tira é de autoria do cartunista Glauco Villas Boas, que criou uma “família de tipos”, sendo uma delas a do personagem Facadinha: “Ele é um menor abandonado que nunca conheceu pai nem mãe. Criado pelo facão, perigoso traficante do jardim perifa, virou avião do tráfico e vive sendo perseguido tanto pela polícia quanto por grupos de extermínio, eles adoram dar uma matadinha no faquinha que insiste em não morrer, faquinha formou sua gang, o comando bananinha, e invadiu um morrinho abandonado no jardim perifa, passou a traficar bosta de vaca pros mauricinhos que vão até a favela comprar fumo, a bosta de vaca fez sucesso e a cabeça da galera, tornando nosso mini-meliante famoso.” Fonte UOL: <http://www2.uol.com.br/glauco/queme.shtml>.

<p>O tema da redução da maioria penal é pauta de discussões fervorosas no Brasil há alguns anos. Opiniões estão divididas, há aqueles que defendem a redução da maioria penal e há aqueles que são contrários a ela. E VOCÊ, é a favor ou contra a redução da maioria penal?</p> <p>Defenda sua <b>opinião</b> por meio de um <b>artigo de opinião</b>, pensando que seus possíveis leitores compartilham com você a realidade escolar.</p>	
<p><b>3ª Etapa – No que diz respeito às estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2014) esta etapa pode ser equiparada à “revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor”. Essa estratégia envolve esta etapa e as outras duas posteriores presentes nesta sequência didática.</b></p>	45’
<p>Apresentação, por meio do power point e material impresso, do “Diário de produção textual aos alunos”.</p> <p>Vamos tentar jogar?</p> <p>Entregar em material impresso aos alunos o texto 3, “Brasil. Um país de todos?”, apresentado na 1ª etapa desta sequência didática, ler o texto oralmente e solicitar para que identifiquem, de acordo com seus conhecimentos prévios, em que “fase do jogo” – grau de informatividade – está o texto em questão. Identificada a fase, solicitar para que identifiquem em que subfase está o texto.</p> <p>Realizar o mesmo procedimento com o texto 1 e 2. Espera-se que os alunos manifestem curiosidade e necessidade de ter entendimento sobre as fontes primárias, secundárias e terciárias.</p>	
<p><b>4ª etapa – 45’</b></p>	
<p>Aula sobre as fontes: pautada por meio de discussão com os alunos.</p> <p>Construindo saberes em conjunto: Indagar os alunos se eles têm alguma noção do que possam ser fontes primárias, secundárias e terciárias. A partir do que eles expuserem, conduzir a aula por meio de diálogo e explicações no quadro-negro.</p>	

<p>Fonte primária: a origem da fonte;</p> <p>Fonte secundária: a partir da origem da fonte, alguém a reinterpreto;</p> <p>Fonte terciária: a partir da fonte secundária, alguém a reinterpreto;</p> <p>Realizar associação com a brincadeira infantil denominada “Telefone sem fio”, pois quanto mais distante da fonte de origem, maior a probabilidade de reinterpretações do enunciado primeiro.</p>	
<p><b>5ª etapa – 45’</b></p>	
<p>Entregar as produções textuais aos alunos e iniciar o “Jogo da produção textual”.</p>	
<p><b>Avaliação / Observação:</b></p> <p><b>g) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?</b></p> <p><b>h) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?</b></p> <p><b>i) O que precisa ser reforçado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?</b></p>	
<p><b>5. Referências / Bibliografia:</b></p>	
<p><b>6. Consideração Extra:</b></p> <p>Julgamos pertinente enquadrar nesta seção a observação sobre o desenvolvimento da etapa inicial desta sequência didática, uma vez que tal observação não está atrelada a dificuldades encontradas, ao contrário disso, se referem às habilidades demonstradas pelos alunos. Na aula em que foi desenvolvida a etapa inicial, alguns alunos mostravam sinais de cansaço, diante dessa percepção, decidimos inserir e acentuar a discussão após a leitura de cada texto, mobilizando a exposição da opinião dos alunos na discussão, a fim de tornar a aula mais dinâmica e interativa. Ao longo da discussão e dos questionamentos apresentados nesta sequência didática, os alunos revelaram compreensão sobre o estudo dos textos, pois conseguiram distingui-los e responder com objetividade aos questionamentos. Ademais, revelaram um comportamento favorável ao ambiente de ensino: o respeito à opinião do colega.</p>	

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05

**19. Tema (ou Tópico):** Produção textual: artigo de opinião

**20. Apresentação:**

Esta oficina foi planejada a partir das reflexões decorrentes das oficinas anteriores e, assim como a oficina anterior que deu conta da produção textual de um artigo de opinião, esta também se dedica à produção textual desse gênero textual, aprofundando alguns aspectos que necessitam de mais atenção, conforme as produções textuais dos alunos realizadas na oficina 04 revelaram. Nesse sentido, centramos a atenção na etapa de pré-leitura, na qual exploramos a estratégia de ativação de conhecimentos dos alunos a fim de incitar a seleção de um argumento para a defesa de seu ponto de vista e da seleção uma informação que comprove tal argumento. Ademais, sobrelevamos, ainda, a organização conteudística e estrutural do texto, que auxiliará na organização harmônica da ideia que o autor defende (sua opinião sobre determinado tema), dos argumentos e respectivos recursos comprobatórios e da conclusão.

Diante do que foi exposto, objetivamos atuar tanto na etapa de escrita como na de reescrita, mobilizando as estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2014). Para guiar o avanço das habilidades escritas, empregaremos, como na oficina anterior, o *Diário de produção textual – Porque o jogo é meu*, em que alunos analisarão seus textos de acordo com os critérios dispostos no diário de produção textual, e partir disso, promoverão avanços em seu texto a partir das orientações do jogo imbricado no *Diário de produção textual – Porque o jogo é meu*, atrelado aos bilhetes orientadores anexados aos textos pela professora na etapa de escrita. Diante disso, esta oficina organiza sistematicamente as atividades a serem desenvolvidas com os alunos e, à guisa de esclarecimento, no que consta aos objetivos, eles estão direcionados para atuar na ZDP dos alunos, de modo que previamente à leitura deles podemos inserir a expressão *Esperamos que os alunos possam*.

**21. Objetivos: (factuais / conceituais, procedimentais, atitudinais)**

**Conceituais:**

Compreender o funcionamento conteudístico do artigo de opinião e peso argumentativo característico de tal gênero textual.

**Procedimentais:**

Produzir um artigo de opinião, verificar a classificação dele de acordo com as categorias de análise dispostas no *Diário de produção textual – Porque o jogo é meu* e promover avanços no texto a partir da orientação do Diário de produção textual e dos bilhetes orientadores na etapa de reescrita.

**Atitudinais:**

Refletir sobre a efetivação ou não efetivação de avanços da habilidade de escrita no artigo de opinião durante o processo de produção textual.

**22. Conteúdos:**

Produção textual: artigo de opinião.

**23. Justificativa:**

Justificamos o desenvolvimento desta sequência didática por ela integrar o conjunto de oficinas guiadas metodologicamente pela pesquisa-ação, assim como já postulamos nas sequências didáticas anteriores. Nesse sentido, esta sequência didática é composta por atividades que visam aprofundar a habilidade de produção textual no campo argumentativo por meio do gênero textual artigo de opinião, especialmente no que consta à organização contedúística e estrutural do texto, visto que as produções textuais produzidas pelos alunos na oficina anterior revelaram fragilidades nesses aspectos, e acreditamos que por meio deles, com base nas estratégias de produção textual de Koch e Elias (2014) podemos explorar a organização harmônica da ideia que o autor defende (sua opinião sobre determinado tema), dos argumentos e respectivos recursos comprobatórios (informações) e da conclusão do autor sobre tal tema a partir do que apresenta em seu texto.

**24. Tempo estimado:**

5 períodos de 45 minutos.

**25. Recursos:**

MUC e fotocópias.

**26. Avaliação:**

A avaliação será realizada por meio do avanço dos alunos de uma produção textual para outra (da escrita para a reescrita), guiada pelas categorias de análise presentes no *Diário de produção textual – porque o jogo é meu*. Para fins de registro escolar cada versão terá o peso de 50 pontos, totalizando, dessa maneira, 100 pontos.

**27. Desenvolvimento\***

**Tempo**

**1ª Etapa – No que consta às estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2014), equivalemos esta etapa à estratégia de “ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa”.**

30'

### Provocação

A atividade de provocação desta sequência didática consiste em:

1 – Entregar a seguinte tirinha impressa aos alunos (solicitar para que colem no caderno):

### Caco



Figura 1 – Tirinha: COALA, F. **Caco**. Disponível em: <<http://mentirinhas.com.br>>. Acesso em 26 out. 2010.

2 – Questionar oralmente aos alunos:

- a) Quantos personagens a tirinha tem? O que cada um deles representa?
- b) É possível compreender a tirinha observando somente a fala dos personagens ou somente as imagens? – Discutir brevemente sobre o recurso da linguagem visual atrelada à linguagem verbal para a comunicação humana, especialmente para a produção de efeito de sentido em alguns gêneros textuais, dentre eles as tirinhas e as charges.
- c) Diante do que podemos observar, qual seria o tema tratado na tirinha?
- d) O tema abordado na tirinha, em especial o fenômeno da natureza representado, lembra algum fato que você presenciou nos últimos dias e semanas? – Esperamos que os alunos tragam à pauta a questão do excesso de chuva e demais eventos pertencentes a esse campo semântico (temporais, chuva de granizo, ventos fortes, etc.) e consequências da ocorrência desses fenômenos naturais na cidade de Santa Maria, especialmente, nos meses de setembro e outubro de 2015.
- e) Vocês sabem o porquê da ocorrência desse fenômeno da natureza? – Esperamos que os alunos levantem algumas questões a respeito do descuido humano com o meio

ambiente e que mencionem o El Niño. Se os alunos não mencionarem tal fenômeno da natureza, conduzir a discussão para que possam inferir que se trata desse fenômeno.

Haja vista que estamos buscando promover o avanço da habilidade escrita dos alunos por meio da informatividade, em que os alunos podem empregar informações como recurso para comprovação de argumentos no gênero artigo de opinião, apresentamos aos alunos um texto de caráter informativo acerca do El Niño e outro sobre a ação do homem sobre o meio ambiente a fim de que, em etapa posterior os alunos possam ter tais textos como recursos para a produção de artigos de opinião. Lembrando que tal associação não será exposta aos alunos a fim de promover a ativação de conhecimentos e atuar no autogerenciamento dos discentes.

O texto que versa acerca do El Niño consta no site Infoescola e foi selecionado devido à linguagem adequada e acessível ao público em questão, discentes terceiranistas do Ensino Médio noturno de uma escola da rede estadual de educação. Entregar material impresso aos alunos:

#### *El Niño*

*O El Niño é um fenômeno causado pelo aquecimento das águas do Pacífico além do normal e pela redução dos ventos alísios na região equatorial. Sua principal característica é a capacidade de afetar o clima a nível mundial através da mudança nas correntes atmosféricas.*

*O nome “El Niño” foi escolhido pelo fato do fenômeno de aquecimento das águas na costa do Peru acontecer em dezembro, próximo ao Natal, e faz referência ao “Menino Jesus” ou, em espanhol “Niño Jesus”. O fenômeno já era conhecido entre os pescadores da região por causar diminuição na oferta de pescados nesse período, mas, só ganhou fama mundial após o período de 1997 a 1998 quando alcançou seu período de maiores efeitos.*

*O El Niño provoca o enfraquecimento dos ventos alísios na região equatorial, ou seja, nos ventos que sopram de leste para oeste, provocando mudanças nas correntes atmosféricas que irão acarretar em precipitações e secas anormais em diversas partes do globo, além de aumento ou queda de temperatura, também anormais.*

*Os ventos alísios ao soprar no sentido leste-oeste, resfriam a superfície do mar próxima ao litoral do Peru e, de certa forma, “empurram” as águas mais quentes na direção contrária, caracterizando uma diferença de temperatura entre as duas regiões.*



Então, na região de águas mais quentes ocorre a evaporação mais rápida da água e a formação de nuvens. Para isso, ou seja, para formar as nuvens, o ar quente sobe ao mesmo tempo em que o ar mais frio desce na região oposta, formando o fenômeno que os meteorologistas chamam de “célula de circulação de Walker”. A ocorrência deste outro fenômeno forma outro, conhecido como “ressurgência”, ou, afloramento das águas frias do oceano à superfície, dando continuidade ao ciclo.

O El Niño é justamente a ocorrência anormal desses fenômenos ocasionada pelo superaquecimento das águas do Pacífico.

Ao se tornar mais quentes que o normal, as águas oceânicas do Pacífico tendem a evaporar mais rapidamente e em uma região, ou superfície, mais extensa, e não apenas na parte oeste como ocorreria normalmente.

Os principais impactos causados pelo fenômeno no Brasil são:

- Secas na região norte, aumentando a incidência de queimadas;
- Precipitações abundantes na região sul, principalmente nos períodos de maio a julho e aumento da temperatura;
- Aumento da temperatura na região sudeste, mas sem mudanças características nas precipitações;
- Secas severas no nordeste;
- Tendência de chuvas acima da média e temperaturas mais altas na região centro-oeste.

Na Colômbia há a redução das precipitações e na vazão dos rios, no Equador e noroeste do Peru ocorre justamente o contrário, enquanto que na região do altiplano da Bolívia e do Peru o el Niño causa secas intensas.

O fenômeno do El Niño vem sendo registrado desde 1877, tendo alcançado seu pico no período de 1997 a 1998, quando houve o maior número de catástrofes. O El Niño ocorre periodicamente com variação de 1 a 10 anos entre cada ocorrência.

Outro termo para se referir ao El Niño é a sigla “ENOS” de “El Niño Oscilação-Sul” que designa a interação atmosfera-oceano, associada às alterações nos ventos alísios e nos padrões normais de Temperatura da Superfície do Mar (TSM).

Fonte empregada pelo autor do texto: <http://www.cptec.inpe.br>\*

\*A sigla CPTEC se refere ao Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos, o qual está vinculado ao INPE, Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais.

Fonte do texto: *FARIA, C. El Niño. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/geografia/el-nino/>>. Acesso em 26 out. 2016.*

Fonte primária    Fonte secundária    Fonte terciária

Realizada a leitura, no grande grupo, do texto, indagar, oralmente, aos alunos:

1 – Acharam o texto de fácil ou difícil compreensão? Por quê?

2 – Há informações no texto? Sim? Não? Vamos sublinhar somente as informações que são NOVAS para mim, ou seja, aquelas informações que eram desconhecidas por mim até o momento da leitura do texto. Solicitar para que voltem ao texto e sublinhem individualmente as informações que ainda não conheciam até o momento da leitura do texto.

3 – Já estudaram o El niño em algum momento da vida escolar? Em aula de qual disciplina? O que vocês lembram sobre as aulas que trataram de tal fenômeno? Trataram das mesmas questões que estamos tratando agora?

4 – Solicitar aos alunos para mencionarem as informações que ainda não conheciam a fim de discutir a respeito da diversidade de conhecimentos, os quais variam de pessoa para pessoa visto a experiência vivencial de cada um e que algumas informações são comuns visto o grupo social em que estão inseridos.

5 – Vamos voltar ao texto e observar em que meio de comunicação (jornal, revista, órgão institucional, site, etc.) ele foi publicado. Se tivéssemos que classificar a fonte em que o texto foi veiculado, qual fonte seria?

Fonte primária    Fonte secundária    Fonte terciária (Solicitar para que sinalizem no material que receberam.

6 – Indagar qual a fonte que eles assinalaram e indagar por que a assinalaram? Discutir a respeito e questionar se há alguma pista no material que receberam para indicar a fonte do texto. Solicitar para que observem com atenção o texto. Esperamos que os alunos encontrem logo ao fim do texto a fonte em que a autora do texto se baseou para redigir o texto informativo sobre o El niño, caso contrário conduzi-los para que a identifiquem.

7 – A partir do nosso conhecimento prévio de que o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) é responsável por gerenciar pesquisas a respeito do clima e do tempo e do nosso novo conhecimento de que o CPTEC contribui com o INPE com os estudos sobre

clima e tempo, podemos dizer que o seguinte texto informativo, publicado pelo CPTEC é de fonte primária, secundária ou terciária? Solicitar aos alunos para que assinalem no material impresso que receberam.

***FENÔMENO EL NIÑO ATUA COM ATIVIDADE MODERADA NO OCEANO PACÍFICO EQUATORIAL***

*O fenômeno El Niño-Oscilação Sul (ENOS) persiste na região equatorial do Oceano Pacífico, com anomalias positivas de Temperatura da Superfície do Mar (TSM) de 4°C nesta última semana. De forma pontual, entre as longitudes 80°W/90°W, as anomalias positivas chegam a 5°C.*

*As previsões dos modelos oceânicos para o Oceano Pacífico indicam que houve um aumento do Índice negativo de Oscilação Sul (IOS), que passou a -1.6 em setembro passado, e do índice oceânico de anomalia de TSM, que passou a 2.8 no último trimestre. Segundo os modelos de previsão climática sazonal a atuação do fenômeno El Niño deve ocorrer pelo menos até o final do verão de 2015/2016.*

*Texto atualizado em 21/10/15.*

Fonte: CPTEC. Disponível em: <<http://enos.cptec.inpe.br/>>. Acesso em: 26 out 2015.

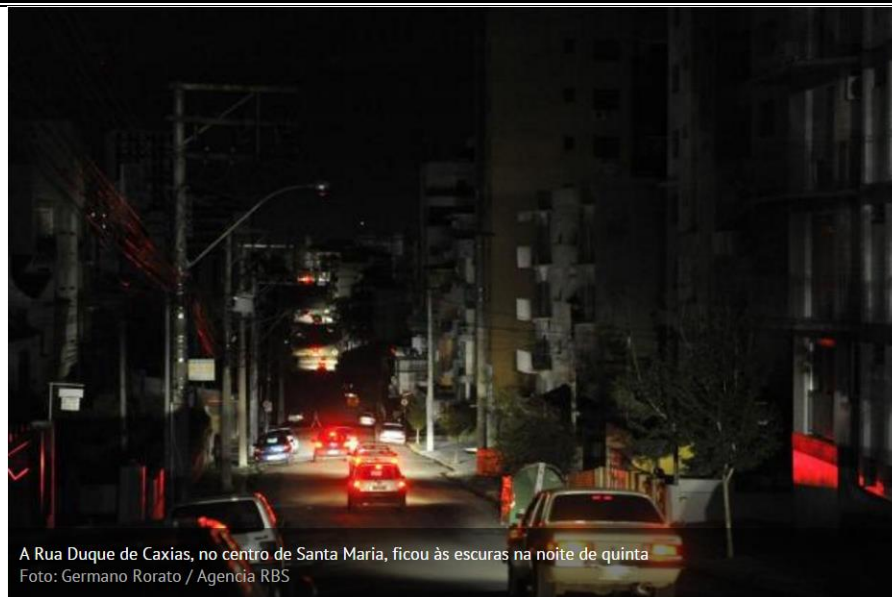
**2ª Etapa**

**60**

Agora que já discutimos conceitualmente sobre o El Niño, vamos observar algumas consequências que podem ser atribuídas a esse fenômeno da natureza. Entregar Material impresso aos alunos.

***AES Sul não dá previsão para normalizar o fornecimento de energia***

*Na manhã desta sexta-feira, 39 mil clientes permaneciam sem luz em Santa Maria*



A Rua Duque de Caxias, no centro de Santa Maria, ficou às escuras na noite de quinta  
Foto: Germano Rorato / Agência RBS

*É preciso ter paciência. Para quem já sofre com a falta de energia elétrica há mais de 24 horas, as notícias não são animadoras: a AES Sul, concessionária responsável pelo abastecimento na região, não dá previsão de quando a situação será normalizada.*

*"O restabelecimento da energia se dá de forma gradativa e contínua, conforme os consertos e a reconstrução da rede vão sendo concluídos", divulgou a empresa em nota oficial emitida no final da manhã desta sexta-feira.*

Notícia adaptada. Fonte: Diário de Santa Maria. Disponível em: <  
<http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policial/noticia/2015/10/aes-sul-nao-da-previsao-para-normalizar-o-fornecimento-de-energia-4879650.html>>. Acesso em: 26 de out. 2015.

Na notícia que acabamos de ler, observamos que a cidade de Santa Maria, na noite de 16 de outubro, estava às escuras por conta do vendaval ocorrido na madrugada do dia 15 de outubro, conforme todos nós presenciamos e podemos depreender pela data de publicação da notícia. Podemos inferir, como observamos, que o vendaval pode estar associado à ocorrência do El Niño. Nesse sentido, qual a sua opinião, como jovem cidadão, sobre as consequências de fenômenos naturais como esse, podemos, nós humanos tomar medidas de precaução ou não há nada que se possa fazer? O que você tem a dizer sobre isso

<p>para outros jovens como você? Defenda sua opinião por meio de um artigo de opinião, não esqueça de apresentar argumentos para defender seu ponto de vista.</p>	
<p><b>3ª Etapa</b></p>	<p><b>45'</b></p>
<p>Entregar aos alunos um texto sobre a <i>informatividade</i> a fim de instaurar uma possível reflexão sobre a percepção dos alunos sobre a <i>informatividade</i> de seus textos.</p> <p>Ler o texto no grande grupo e discuti-lo, indagando os alunos a respeito da compreensão do texto e se já pensaram que as informações presentes em textos podem ser balanceadas previsíveis ou não e que isso pode ser uma estratégia do autor do texto para qualificar seu texto.</p> <p>Texto:</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Informatividade</i></b></p> <p>Há algum tempo, estamos produzindo textos, nos quais pretendemos qualificar nossas habilidades de escrita por meio da defesa de nossa opinião sobre um determinado tema, por exemplo, a doação de órgãos, a redução da maioria penal, dentre outros temas. Para defender nossa opinião, precisamos apresentar argumentos, em nosso texto, a fim de convencer o leitor sobre a nossa opinião.</p> <p>Sabemos que apresentar nossa opinião sobre um determinado tema não é suficiente para convencer um possível leitor, necessitamos ir além, empregamos argumentos e isso ainda não tem sido suficiente. Fomos mais além, estamos trabalhando na tentativa de inserir informações que comprovem os argumentos.</p> <p>Ao apresentar as informações, estamos considerando quem (pessoa) veiculou e em que meio de comunicação elas foram veiculadas a fim de dar maior credibilidade ao que estamos apresentando. Isso é bem importante, mas também há outros aspectos que podemos observar, vamos aos exemplos.</p> <p>Em aulas anteriores, lemos e estudamos um texto informativo sobre o El Niño. Após a leitura, desenvolvemos uma atividade: identificação, no texto em</p>	

questão, somente das **informações que eram novas para nós**. Durante o desenvolvimento dessa atividade, percebemos que algumas informações eram **novas** para alguns colegas e para outros eram **dadas**, isso se deve a nossa vivência, pois, embora somos colegas e compartilhamos do mesmo ambiente em sala de aula, em momentos anteriores já estudamos em outras escolas, estivemos em contato com outros colegas e outros professores. Além disso, trabalhamos em locais diferentes, convivemos com pessoas diferentes. Lembrando ainda que a nossa maneira de pensar, de aprender é única.

Diante dessas constatações, podemos dizer que o texto sobre “El niño” continha tanto informações novas como informações dadas. Isso é muito interessante, pois se o texto tivesse apenas informações dadas não nos ajudaria em nada, o texto até se tornaria entediante. Se, ao contrário disso, tivesse só informações novas, o texto seria complexo, o que dificultaria nossa compreensão do texto. Logo, o ideal é que haja um balanceamento de informações novas e dadas no texto.

Outro aspecto interessante que podemos observar sobre as informações é a questão da previsibilidade. Funciona assim: quando uma informação já é domínio comum, todas as pessoas sabem, por exemplo que o fenômeno El Niño afeta o clima, ou seja, é uma informação previsível, logo ela não tem tanto impacto e não é tão interessante às pessoas. Por outro lado, se dissermos que o fenômeno El Niño afeta o clima a nível mundial, temos uma informação menos previsível, pois nem todas as pessoas sabiam disso, logo essa informação é bem mais importante que a anterior.

O ideal, portanto, é que os textos, inclusive os nossos, tenham um balanceamento de informações para que o leitor não abandone o texto por excesso de informações dadas, até porque ninguém está disposto a ler um texto que não apresenta nenhuma novidade, nem por excesso de informações novas, pois ninguém se dispõe a ler um texto muito complexo. Também é interessante observar a previsibilidade das informações do nosso texto. Assim, quando o texto contém informações, as quais são balanceadas e atentamos para a previsibilidade delas, isso se denomina *informatividade*.

Nos textos que estamos produzindo, estamos atentando para a questão das fontes das informações, o que também é *informatividade*. Quando

<p>argumentamos algo no texto e apresentamos uma informação baseada em experiências pessoais tem menos <i>informatividade</i> do que apresentarmos uma informação baseada em uma fonte secundária de informações em que o autor da informação é autoridade no assunto.</p>	
<p><b>4ª etapa</b></p>	<p><b>45'</b></p>
<p>Vamos jogar!</p> <p>Entregar as versões de escrita aos alunos, com os devidos bilhetes orientadores e solicitar para que cada um, tendo em mãos seu texto e seu <i>Diário de Produção textual – Porque o jogo é meu</i>, identifique em qual fase está seu texto, em qual nível e assinale na tabela de registro (presente no <i>Diário de Produção textual – Porque o jogo é meu</i>). Feito isso, solicitar para que observem qual nível pretendem avançar, observar os passos que tal nível prevê, tomar registros a respeito e realizar a reescrita do texto de acordo com os passos e com orientações presentes nos bilhetes orientadores.</p> <p>Entregar a versão reescrita.</p>	
<p><b>5ª etapa</b></p>	<p><b>45'</b></p>
<p>Entregar a versão reescrita aos alunos, solicitar para que observem no diário de produção textual em qual fase e nível seu texto se adequa, posteriormente, solicitar para que comparem na tabela a fase e o nível que assinalaram para a versão escrita e para a versão reescrita, na sequência solicitar para que observem as duas versões (escrita e reescrita) e questionar se consideram que houve avanço de uma versão para outra.</p> <p>A partir disso, dar início à discussão sobre a percepção deles na versão de escrita e reescrita, sobre a validade ou não do <i>Diário de produção textual – porque o jogo é meu</i>, sobre críticas e sugestões para o jogo.</p>	
<p><b>Avaliação / Observação:</b></p>	
<p>j) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?</p>	

k) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?

l) O que precisa ser reforçado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?

7. Referências / Bibliografia:

8. Consideração Extra:

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA 06

**28. Tema (ou Tópico):** Produção textual: artigo de opinião

### 29. Apresentação:

Esta oficina segue o ciclo pautado pela pesquisa-ação, já evidenciado pelo movimento organizacional e processual das oficinas anteriores. Diferentemente das anteriores, esta oficina tem a função de fechar o ciclo, uma vez que devido à proximidade do fim do ano letivo, as atividades desenvolvidas em sala de aula com os participantes da pesquisa se extinguem.

Nesse sentido, a produção textual, envolvendo as etapas de escrita e reescrita, proposta por esta sequência didática, tem como tema “Escolha profissional” a fim de incitar os participantes da pesquisa quanto ao futuro, visto que estão findando uma etapa importante de suas vidas, a conclusão do ensino básico. Assim, pretendemos promover a reflexão dos alunos sobre quem são, como veem o mundo e como se impõe como cidadãos críticos na materialidade linguística por meio do gênero textual artigo de opinião.

Para sustentar teoricamente o direcionamento de tal proposta, nos apoiamos nas estratégias de produção textual de Koch e Elias (2014). E, assim como nas oficinas anteriores, empregamos o *Diário de produção textual – Porque o jogo é meu*, em que os alunos analisarão seus textos e a partir das constatações que realizarem, promoverão avanços em seu texto a partir das orientações presentes no jogo imbricado no *Diário de produção textual – Porque o jogo é meu* por meio da reescrita. Ademais, os bilhetes orientadores anexados à primeira versão do texto dos alunos pela professora contribuem no processo de reescrita.

Diante do exposto, esta oficina apresenta atividades organizadas sistematicamente a fim de promover a produção textual – escrita e reescrita – dos alunos, com vistas a atuar



na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos discentes. Assim, na sequência seguem os objetivos aos quais esperamos que os alunos contemplem.

### **30. Objetivos: (fatuais / conceituais, procedimentais, atitudinais)**

#### **Conceituais:**

Compreender a instauração da manifestação da opinião por meio da materialidade linguística, a qual inscreve o participante de pesquisa como sujeito crítico.

#### **Procedimentais:**

Produzir um artigo de opinião, verificar a classificação dele de acordo com as categorias de análise dispostas no *Diário de produção textual – Porque o jogo é meu* e promover avanços no texto a partir da orientação do Diário de produção textual e dos bilhetes orientadores na etapa de reescrita.

#### **Atitudinais:**

Refletir sobre a instauração da opinião na materialidade linguística, a qual pode caracterizar ou não o participante de pesquisa como um sujeito crítico e que a articulação da produção textual interfere nessa observação.

Refletir sobre a efetivação ou não efetivação de avanços da habilidade de escrita no artigo de opinião durante o processo de produção textual.

### **31. Conteúdos:**

Produção textual: artigo de opinião.

### **32. Justificativa:**

Justificamos o desenvolvimento desta oficina como integrante do conjunto de oficinas desenvolvidas ao longo de meados do ano letivo escolar, a qual tem a função de fechar um ciclo. Em vista disso, justificamos a escolha do tema do artigo de opinião para esta oficina, “Escolha profissional”, pois os participantes da pesquisa estão findando o ensino básico e diante de revelações dadas por eles em sala de aula, há uma preocupação com o futuro no que consta à escolha da profissão a ser seguida, o que implica a opção por um ou outro curso de formação técnica ou superior. Assim, a partir do tratamento do tema em questão, pretendemos explorar a habilidade de produção textual dos alunos, com foco em aspectos que os alunos ainda revelam dificuldades. Assim, visto que os alunos apresentaram uma evolução, ainda que singela, nos textos, percebemos a necessidade, em consonância com as categorias de análise da pesquisa à qual esta e as demais oficinas estão

vinculadas, de pontuar a relevância da exposição na materialidade linguística no texto da referência à fonte autoral da informação que os discentes empregaram em seus textos.

**33. Tempo estimado:**

4 períodos de 45 minutos.

**34. Recursos:**

MUC, fotocópias e material audiovisual (vídeo).

**35. Avaliação:**

A avaliação será realizada por meio do avanço dos alunos de uma produção textual para outra (da escrita para a reescrita), guiada pelas categorias de análise presentes no *Diário de produção textual – porque o jogo é meu*. Para fins de registro escolar cada versão terá o peso de 50 pontos, totalizando, dessa maneira, 100 pontos.

**36. Desenvolvimento\***

**Tempo**

**1ª Etapa – No que consta às estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2014), equivalemos esta etapa à estratégia de “ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa” .**

**45 ’**

**Provocação**

Indagar aos alunos:

1. Vocês já decidiram o que fazer no próximo ano ou se ainda têm dúvidas?
2. Vocês discutem com sua família sobre a escolha profissional que pretendem seguir?
3. A maioria de vocês já trabalha. A família de vocês apoia o local em que escolheram para trabalhar?
4. Aos que trabalham, pensam em trocar de ramo no próximo(s) ano(s)?
5. Vocês já buscaram auxílio profissional para decidir qual carreira seguir?

Promover discussão a partir desses pontos, deixando que os alunos exponham suas experiências. Na sequência, entregar a eles o texto *Escolha profissional* elaborado pela psicóloga Rosângela Martins, que atua com o público adolescente. Realizar a leitura no grande grupo.

***A escolha profissional***

*A maioria dos jovens encontra dificuldades em fazer a sua escolha profissional.*

*É um momento de perdas e ganhos. Com a escolha o jovem sabe que irá ganhar, mas também sabe que irá perder.*

*O que perde o jovem ao escolher a profissão?*

*Ele se sente perdendo antigos projetos, sonhos infantis, outras profissões que estavam na sua lista de preferência, colegas do Ensino Médio, etc.*

*Por ser um momento difícil, o jovem se utiliza muitas vezes de sonhos e idealizações sobre a profissão que pretende exercer com o objetivo de desenhar previamente um lugar ainda desconhecido que se vê prestes a ingressar.*

*Um problema que surge neste momento é que os jovens muitas vezes não conhecem a profissão que lhe interessa, ou tem ideias fantasiosas ou idealizadas sobre a profissão pretendida, sendo uma escolha muitas vezes mais imaginário do que real.*

*A família, neste momento, tem um papel importante, pois os jovens se espelham muitas vezes nos pais para fazerem suas escolhas profissionais. Às vezes estes pais têm projetos para seus filhos ou os filhos desejam através de sua profissão ser importante para seus pais. Estes jovens podem ficar confusos sem saber se é seu o desejo de determinada escolha profissional ou não. Às vezes escolhe em função de seus familiares e se frustra. Porém podem escolher uma profissão igual a do pai ou da mãe e isto poderá ser bom ou não. Para ser uma boa escolha, dependerá da condição de ter sido realizada com autonomia, de estar de acordo com a realidade e se esta profissão também lhe interessa e lhe motiva.*

*A família que tem um bom entrosamento vai promover autoestima e autoconfiança do jovem ensinando seus filhos a escolher e não ser o que escolher.*

*A melhor escolha será sempre a que poderá integrar seus desejos com a realidade.*

*Existem algumas condições que podem levar a uma escolha desajustada. São elas:*

- Quando a decisão é determinada por um único fator, tal como: o econômico, status social desprezando os demais fatores referentes à profissão.*
- Quando a escolha profissional ocorre por acaso, para aproveitar alguma oportunidade.*
- Quando a escolha é feita com base em habilidades específicas. Ex. Ser bom em desenho e escolher arquitetura sem considerar outros fatores envolvidos na profissão.*
- Quando o jovem confunde hobby com escolha profissional. Ex. Gosto por esportes levando-o a escolher Educação Física como profissão.*
- Um recurso que o jovem pode utilizar quando a escolha profissional lhe é difícil é a orientação vocacional.*

*A orientação vocacional é realizada na média em 5 encontros com duração de 50 minutos cada encontro. Utiliza-se de algumas técnicas que objetivam buscar o*

*conhecimento acerca das características pessoais, familiares e sociais da pessoa a fim de que se indague sobre as motivações para realizar determinada escolha profissional, com o objetivo de chegar a uma decisão autônoma.*

Rosângela Martins

Psicóloga

CRP 07/05917

MARTINS, R. **Escolha profissional.** Disponível em: <  
[http://www.rosangelapsicologa.com/site\\_pagina.php?pg=textos&texto=30](http://www.rosangelapsicologa.com/site_pagina.php?pg=textos&texto=30)>. Acesso em:  
 22 nov. 2015.

### **Pit stop para discussão.**

O texto que acabamos de ler foi produzido por uma pessoa que tem autoridade para tratar do assunto **escolha profissional**. Diante disso e da observação em que o texto foi veiculado, o texto pode ser considerado de fonte:

( ) Fonte primária      ( ) Fonte secundária      ( ) Fonte terciária

Discussão sobre o texto promovida a partir de questionamentos:

- 1 – O que vocês acharam do posicionamento da autora?
- 2 – Vocês acreditam que ela pode contribuir na decisão da escolha profissional?
- 3 – A autora traz dicas na parte final do texto, o que vocês acharam das dicas?

Consideraram válidas? Por quê?

4 – Vocês conhecem outros profissionais que atuam no auxílio da escolha profissional? Vocês consideram esses outros profissionais autoridades no assunto? Discorram sobre.

**2ª Etapa - Quanto às estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2014), consideramos que esta etapa pode ser equiparada à “seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão”. Ademais, outra estratégia que pode estar presente nesta etapa consiste no “balanceamento entre informações explícitas e implícitas; entre informações ‘novas’ e ‘dadas’,**

45'

**levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita. Tais estratégias são pertinentes de execução nesta etapa, pois nela se propõe a produção de um texto.**

Agora que já discutimos um pouco sobre a escolha profissional, vamos ouvir um poema, para pensar um pouco sobre nossas vidas.

Ouvir o poema “E agora, José?” de autoria do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade.

*E agora, José?*

*A festa acabou,*

*a luz apagou,*

*o povo sumiu,*

*a noite esfriou,*

*e agora, José?*

*e agora, você?*

*você que é sem nome,*

*que zomba dos outros,*

*você que faz versos,*

*que ama, protesta?*

*e agora, José?*

*Está sem mulher,*

*está sem discurso,*

*está sem carinho,*

*já não pode beber,*

*já não pode fumar,*

*cuspir já não pode,*

*a noite esfriou,*

*o dia não veio,*

*o bonde não veio,*

*o riso não veio,*

*não veio a utopia*

*e tudo acabou*

*e tudo fugiu*

*e tudo mofou,  
e agora, José?*

*E agora, José?  
Sua doce palavra,  
seu instante de febre,  
sua gula e jejum,  
sua biblioteca,  
sua lavra de ouro,  
seu terno de vidro,  
sua incoerência,  
seu ódio — e agora?*

*Com a chave na mão  
quer abrir a porta,  
não existe porta;  
quer morrer no mar,  
mas o mar secou;  
quer ir para Minas,  
Minas não há mais.  
José, e agora?*

*Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse  
a valsa vienense,  
se você dormisse,  
se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!*

*Sozinho no escuro*

*qual bicho-do-mato,  
sem teogonia,  
sem parede nua  
para se encostar,  
sem cavalo preto  
que fuja a galope,  
você marcha, José!  
José, para onde?*

*Carlos Drummont de Andrade*

O poeta Carlos Drummont de Andrade indaga, em seu poema *E agora, José?*, um sujeito sobre inúmeros coisas. Imaginemos que Drummont tivesse feito o poema para você, substituindo *José* pelo seu nome – *E agora, fulano?*. Faça essa pergunta a você, “e agora, fulano?”. E agora fulano, o ensino médio está acabando, o futuro está ali, bem pertinho, o que você vai fazer? Escreva um artigo de opinião revelando sua opinião favorável ou contrária sobre a decisão da escolha profissional nessa época da sua vida. Você acredita que a profissão que você vai seguir deve ser definida nesse momento da sua vida? Apresente argumentos em seu texto, comprove-os com informações, pois sua opinião é importante para outros jovens que ainda estão indecisos.

<p><b>3ª Etapa - No que diz respeito às estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2014) esta etapa pode ser equiparada à “revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor”. Essa estratégia envolve esta etapa e as outras duas posteriores presentes nesta sequência didática.</b></p>	45'
<p>Vamos jogar!</p> <p>Entregar as versões de escrita aos alunos, com os devidos bilhetes orientadores e solicitar para que cada um, tendo em mãos seu texto e seu <i>Diário de Produção textual – Porque o jogo é meu</i>, identifique em qual fase está seu texto, em qual nível e assinale na tabela de registro (presente no <i>Diário de Produção textual – Porque o jogo é meu</i>). Feito isso, solicitar para que observem qual nível pretendem avançar, observar os passos que tal nível prevê, tomar registros a respeito e realizar a reescrita do texto de acordo com os passos e com orientações presentes nos bilhetes orientadores.</p> <p>Entregar a versão reescrita.</p>	
<p><b>4ª etapa</b></p>	45'
<p>Findada a etapa de reescrita, realizar uma roda de avaliação a fim de ouvir os alunos sobre as produções textuais desenvolvidas, guiada por algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 – Qual dos temas de produção de artigo de opinião gostaram mais (redução da maioria penal, fenômenos da natureza e escolha profissional);</li> <li>2 – Qual dos temas proporcionou maior acessibilidade de escrita?</li> <li>3 – Em relação ao <i>Diário de produção textual – Porque o jogo é meu</i>, você acredita que ele te auxiliou a pensar sobre seu próprio texto?</li> </ol>	
<p><b>Avaliação / Observação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>m) <b>Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram?</b></li> <li>n) <b>O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada?</b></li> <li>o) <b>O que precisa ser reforçado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?</b></li> </ol>	



**9. Referências / Bibliografia:**

DRUMMONT, C. D. **E agora, José?**. Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond14.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

DRUMMONT, C. D. **E agora, José?** Por ALira poemas que enCANTAM. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CTTr69Gy0v0>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

**10. Consideração Extra:**

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

8ª. COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA BÁSICA ESTADUAL "CÍCERO BARRETO"

RUA SERAFIM VALANDRO, 385 – CEP: 97010-480 FONE (55) 3221 45 60 FAX: (55) 3223 68 38  
SANTA MARIA – RS

Eu, Tânia Regina Oliveira, abaixo assinado, responsável pela Escola Básica Estadual Cícero Barreto, autorizo a realização do estudo Monitoria e automonitoria no processo de produção textual no Ensino Médio noturno, a ser conduzido pelos pesquisadores Vaima Regina Alves Motta (Prof. Orientador) e Aline Rubiane Arnemann (Mestranda aplicadora).

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

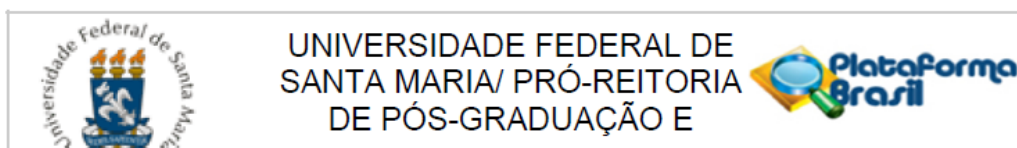
Santa Maria, 22 de abril de 2015.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

  
Tânia Regina Oliveira  
DIRETORA  
-1451910/02

## ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Monitoria e automonitoria no processo de produção textual no ensino médio noturno

**Pesquisador:** Vaima Regina Alves Motta

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 45087515.1.0000.5346

**Instituição Proponente:** Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.149.197

**Data da Relatoria:** 25/06/2015

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto de dissertação de mestrado tem como objetivo central potencializar, por meio da pesquisa-ação, a habilidade de produção textual de alunos concluintes do ensino básico que cursam o Ensino Médio no turno da noite (especificamente na escola Estadual Cícero Barreto, com um número total de 17 participantes). Nesse sentido, definiu-se, dentre os critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981), o critério de informatividade como foco de análise nas produções textuais. Para dar conta disso, a fundamentação teórica está apoiada perspectiva sociointeracionista e na Linguística Textual (LT), cujos principais representantes desta teoria, em âmbito nacional, são Koch (2003) e Marcuschi (2008), ao passo que a metodologia está sustentada na pesquisa-ação proposta por Thiollent (1996). Aliada à essas pressuposições teórico-metodológicas, está a Teoria da Atividade de Leontiev (1978) para orientar o autogerenciamento dos participantes da pesquisa no que consta ao estudo do texto, e, para tornar esse processo mais concreto para eles, propõe-se diários de análise.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: potencializar, por meio da pesquisa-ação, a habilidade de produção textual de alunos concluintes do ensino básico que cursam o Ensino Médio no turno da noite.

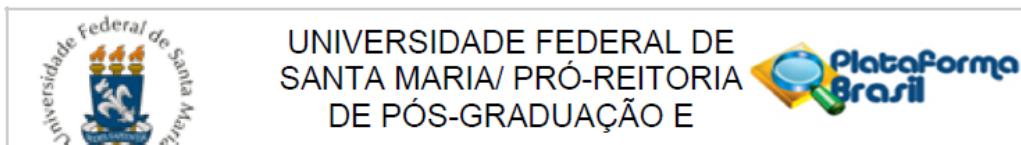
**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970

**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA

**Telefone:** (55)3220-9362

**E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.149.197

**Objetivo Secundário:**

Investigar se, por meio da pesquisa-ação, o aluno pode aperfeiçoar e ampliar suas habilidades de produção textual; Investigar se o trabalho colaborativo a partir da monitoria e automonitoria é capaz de possibilitar ao aluno avanços no domínio da habilidade de escrita; Investigar se o estudo da função do emprego de uma informação na defesa de um argumento pode auxiliar aluno a ampliar as habilidades de defesa de ponto de vista.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: tendo em vista que os participantes da pesquisa pertencem ao turno noturno e que, em alguns casos, desenvolvem atividades empregatícias durante o dia, o desconforto consiste em, algum momento da pesquisa, os participantes terem que desenvolver algumas atividades extraclasse.

Benefícios: os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar aos participantes consistem no aprimoramento das habilidades de escrita, especialmente no que consta à defesa de ponto de vista.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O presente projeto apresenta todos os termos obrigatórios adequadamente.

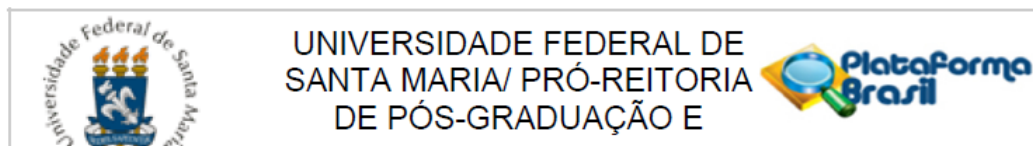
**Recomendações:**

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. Acompanhe as orientações disponíveis, evite pendências e agilize a tramitação do seu projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar	
Bairro: Camobi	CEP: 97.105-970
UF: RS	Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362	E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.149.197

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

SANTA MARIA, 14 de Julho de 2015

---

Assinado por:  
CLAUDEMIR DE QUADROS  
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970  
UF: RS Município: SANTA MARIA  
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com