



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE  
NACIONAL - PROFLETRAS**

**ROBSON DAVID DE JESUS NERES**

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS  
DO ARGUMENTAR A PARTIR DAS ADI – ATIVIDADES DIDÁTICAS  
INTEGRADAS**

**SANTARÉM**

**2018**

**ROBSON DAVID DE JESUS NERES**

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS  
DO ARGUMENTAR A PARTIR DAS ADI – ATIVIDADES DIDÁTICAS  
INTEGRADAS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS – UFOPA, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras; Área de concentração: Linguagens e letramentos, sob a orientação do Prof. Dr. Heliud Luís Maia Moura.

**SANTARÉM**

**2018**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

- N444g Neres, Robson David de Jesus  
Gêneros textuais e ensino : didatização de gêneros do argumentar a partir das ADI – Atividades Didáticas Integradas / Robson David de Jesus Neres. – Santarém : UFOPA, 2018.  
113 f.: il.  
Inclui bibliografias.
- Orientador: Heliud Luis Maia Moura.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS.
1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Gêneros discursivos. I. Moura, Heliud Luis Maia, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 407

---

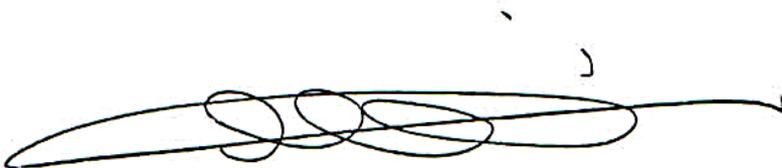
**ROBSON DAVID DE JESUS NERES**

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS  
DO ARGUMENTAR A PARTIR DAS ADI – ATIVIDADES DIDÁTICAS  
INTEGRADAS**

Dissertação de Mestrado, submetida à banca examinadora, pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional- PROFLETRAS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras; Área de concentração: Linguagem e Letramento, da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Conceito: Aprovado

Data de Aprovação: 05 de dezembro de 2018



---

Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)  
Orientador - Presidente da Banca



---

Prof. Dr. Luis Percival Leme Britto (UFOPA)  
Examinador Interno



---

Prof. Dra. Luciane de Paula (UNESP)  
Examinador Externo

*Ao meu primeiro filho, Sebastião Henrique dos Santos Neres (In memoriam), que em sua breve passagem, tanto me ensinou sobre o valor da vida e me alegrou com sua existência. Antes de você, meu filho, papai não sabia a dimensão do amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pois Ele manteve-me forte em todo tempo.

Aos meus pais, Francisca e Raimundo, pelo incentivo.

Aos meus avós, Elzita e Sebastião, de quem sempre recebi imenso carinho.

À minha esposa, Yanna, pelo companheirismo e palavras de incentivo.

Aos meus irmãos, Railana, Ramon e Rosemberg, que sempre estiveram de prontidão a me ajudar.

Aos amigos Luis Carlos e Roseane, pela parceria e proveitosos momentos de compartilhamento de conhecimento.

Ao meu orientador, Professor Doutor Heliud Luis Maia Moura, por sua paciência, sabedoria e por me ensinar a ser um pesquisador e professor melhor.

Aos componentes da banca examinadora, Professor Doutor Luís Percival Leme Britto e Professora Doutora Luciane de Paula, por todas as contribuições para esta pesquisa.

A todos os professores Doutores do PROFLETRAS: Percival, Ediene, Ana Maria, Zair Henrique, Cristina Vaz e Edivaldo Bernardes

Aos alunos participantes desta pesquisa pela parceria e dedicação.

“ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina” Bakhtin

## RESUMO

Este trabalho, além de trazer reflexões acerca do ensino de língua portuguesa na escola, traz estudos sobre os gêneros textuais e seu ensino a partir das Atividades Didáticas Integradas-ADIs. Assumindo a linguagem como interação, bem como sua natureza dialógica, busco demonstrar que as ADIs, propostas por MOURA (2017), constituem alternativa significativa para melhor didatização dos gêneros discursivos, através da verificação dos estudos que conceituam e caracterizam os gêneros; da verificação do conceito e estrutura organizacional das Atividades Didáticas Integradas e do exame de dados coletados de um projeto de intervenção, aplicado para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na zona urbana do Município de Parintins, interior do Estado do Amazonas. A fundamentação teórica desta pesquisa se vale de Bakhtin (2010, 2016), importante teórico para o entendimento da linguagem e, conseqüentemente, da argumentação, leitura, escrita e reflexão linguística. Subsidiariamente, teço reflexões acerca dos estudos de autores que se pautam na teoria Bakhtiniana da linguagem e ajudam na melhor compreensão e conceituação das Atividades Didáticas Integradas. Dentre os quais, destaco Moura (2017), Kock (1987,1997), Geraldi (2012, 1997), Kleiman (2002), Antunes (2003) e Ribeiro (2009). Os dados coletados nesta pesquisa foram obtidos por meio das observações e gravações de áudios feitas por mim durante a aplicação do projeto de intervenção. Este projeto, admitido como método desta pesquisa-participante, me forneceu a possibilidade de interagir com o público-alvo e criticar minha atuação, enquanto docente, de modo a propiciar reflexões sobre as dificuldades, enfrentamentos, práticas bem-sucedidas e também aquelas não exitosas. A partir da análise dos dados coletados, pude concluir que a proposta das Atividades Didáticas Integradas é uma ferramenta didática capaz de auxiliar significativamente o ensino de língua portuguesa, no Ensino Fundamental, à medida que concebe o dialogismo dos gêneros discursivos e opera o ensino dos eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística ciclicamente, propondo a ruptura do ensino sequenciado desses eixos, o que auxilia na formação de sujeitos responsivos-ativos.

**PALAVRAS-CHAVES:** Atividades Didáticas Integradas, Gêneros discursivos, Responsividade, Argumentação, Dialogismo.

## **ABSTRACT**

This work, in addition to bringing reflections on the teaching of the English language in school, brings studies about the textual texts and their teaching from the Integrated Didactic Activities - ADIs. Assuming a language as interaction, as well as its dialogical nature, I seek as by ADIs, proposed by MOURA (2017), being important for a better discourse of the discourses, through the verification of the studies that conceptualize and characterize the genres; The teaching teams and organizational organization of the municipality of Parintins, in the interior of the State of Amazonas. The theoretical foundation of this research is worth Bakhtin (2010, 2016), an important theoretical for the understanding of the language and, consequently, of the argumentation, reading, writing and linguistic reflection. Subsidiarily, you reflect on the studies of authors who are based on the theory of a discipline and a better understanding and conceptualization of didactic activities. Among them, I highlight Moura (2017), Kock (1987, 1997), Geraldi (2012, 1997), Kleiman (2002), Antunes (2003) and Ribeiro (2009). The data found were made with the names of the observations and audio recordings made by me during an application of the intervention project. This project, given the opportunity to interact with the target audience and to criticize my role as a teacher, to reflect on the difficulties, the feelings, the successful practices and also those that do not successful. Based on the analysis of the collected data, we conclude that the integrated didactic activities are a didactic tool capable of assisting the teaching of the English language of origin, not Fundamental Teaching, as the concept of dialogism of the discursive genres and opera of the teaching of the axes: orality, reading, writing and revision of linguistics cyclically, proposing a rupture of teaching of short duration, which assists in the formation of responsive-active leaders.

**KEYWORDS:** Integrated Didactic Activities, Discursive Genres, Responsiveness, Argumentation, Dialogism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representa a dinâmica cíclica das ADIs.....	37
Figura 2- Texto "O direito de opinar" em seu suporte .....	56
Figura 3 - Atividade de escrita e reflexão linguística.....	61
Figura 4 - Atividade de escrita e reflexão linguística - continuação .....	62
Figura 5 - Recorte de comentários referentes ao vídeo de Walter Ego, postados no endereço: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XgwHN6jkeJg">https://www.youtube.com/watch?v=XgwHN6jkeJg</a> .....	72
Figura 6 - Atividade de reflexão linguística .....	74
Figura 7 - Artigo de opinião para reflexão linguística. Aluno (A27).....	94
Figura 8 - Demonstração da dinâmica cíclica das ADIs do projeto de intervenção.....	102

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Plano de aula: Primeiro ciclo.....	49
Quadro 2 Plano de aula: Segundo ciclo.....	51
Quadro 3 Plano de aula: Terceiro ciclo .....	53
Quadro 4 Plano de aula: Quarto ciclo.....	61
Quadro 5 Plano de aula: Quinto ciclo.....	66
Quadro 6 Plano de aula: Sexto ciclo:.....	71
Quadro 7 Plano de aula: Sétimo ciclo .....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>15</b>
1.1 SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA .....	15
1.2 CAMINHOS TRILHADOS .....	16
1.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA .....	17
<b>2 GÊNEROS DISCURSIVOS E ARGUMENTAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
2.1 PERSPECTIVAS ATUAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	20
2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	22
2.3 DIALOGISMO E GÊNEROS DISCURSIVOS .....	22
2.4 ARGUMENTAÇÃO .....	27
2.5 GÊNEROS DO ARGUMENTAR: TEXTO DE OPINIÃO ORAL E ARTIGO DE OPINIÃO .....	29
2.5.1 Artigo de opinião e texto de opinião oral .....	30
<b>3 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS - ADIs.....</b>	<b>33</b>
3.1. NOÇÕES PRELIMINARES .....	33
3.2 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA .....	36
3.2.1 Contextualização Temática .....	37
3.2.2 Oralidade .....	39
3.2.3 Leitura .....	41
3.2.4 Produção Escrita.....	42
3.2.5 Reflexão linguística.....	44
<b>4 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS .....</b>	<b>47</b>
4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS .....	47
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>108</b>
ANEXO A – TEXTOS PRODUZIDOS - GÊNERO COMENTÁRIO.....	108
ANEXO B – TEXTOS PRODUZIDOS - ARTIGOS DE OPINIÃO.....	111

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa por meio de textos da ordem do argumentar tem sido voltado, principalmente, para o aprendizado de técnicas de produção de gêneros textuais cobrados em exames de aferição da qualidade do ensino, como ENEM e Prova Brasil, normatizados por descritores elaborados por entidades carregadas de ideologia de classes dominantes que sequer contemplam o contexto social ao qual pertence cada aluno.

No Ensino Fundamental, privilegia-se a modalidade escrita e os gêneros escolares (do argumentar), primando mais pela estrutura do texto que por outros aspectos discursivos da argumentação. Como consequência, os alunos não têm contato com importantes aspectos da língua, o que implica o não desenvolvimento em sua vida escolar e nas relações sociocomunicativas que requerem conhecimento apurado da língua.

Tal situação pode ser explicada diante da postura das escolas em se prender a receitas de ensino descontextualizado, com enfoque em aspectos gramaticais. Quando se trata de leitura e produção de texto, a coisa só piora, pois imperam os tradicionais questionários de perguntas a textos – que na maioria das vezes sequer trazem assuntos de interesse dos alunos – do tipo que visam apenas saber quem é autor do texto, ano de publicação, mensagem principal, etc.

Diante da percepção de que a escola, alvo dessa pesquisa, encontra-se nesta perspectiva e atrelada somente a propostas curriculares limitadas fornecidas pelo seu sistema de ensino, onde estas propostas não contemplam, mesmo que minimamente, em seu conteúdo, o estudo da argumentação e do texto enquanto produto socioculturalmente constituído, fruto de um contexto e dinâmico na e pela linguagem, concluí que a escola demonstra que não vem acompanhando as contribuições metodológicas divulgadas já há algum tempo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, muito menos das teorias recentes.

A partir disso, este trabalho parte da seguinte pergunta: Uma metodologia de ensino que propõe a integração entre atividades didáticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística contribui com maior significância para o ensino dos gêneros discursivos-textuais e para a formação de sujeitos responsivos?

Esta pesquisa se pauta em estudiosos importantes no entendimento tanto da argumentação quanto de leitura, escrita, reflexão linguística e a relação destes com a modalidade oral: Moura (2017), Kock (1987,2003), Geraldi (2012, 1997), Kleiman (2002), Antunes (2003, 2009) e Ribeiro (2009).

A pesquisa busca demonstrar que as ADIs<sup>1</sup> podem proporcionar aos alunos/público-alvo melhor compreensão dos gêneros discursivos, a partir do estudo de atividades que envolvem a oralidade, leitura, escrita e análise linguística, de modo a romper com a didática sequenciada, dando lugar a uma dinâmica responsiva, dialógica e, por isso, cíclica.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro, apresenta o tipo de pesquisa, o local de pesquisa e o público-alvo. O segundo capítulo traz reflexões acerca da linguagem, focando aspectos como o dialogismo, a argumentação e os gêneros discursivos. No terceiro capítulo, apresento o que, no percurso desta pesquisa, sob a orientação do Dr. Heliud Moura, foi definido por Atividades Didáticas Integradas. No quarto e último capítulo, apresento a descrição de atividades, análise de dados e os resultados advindos de um projeto de intervenção, aplicado em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da área central do município de Parintins, Amazonas.

---

<sup>1</sup> Proposta de ensino de língua portuguesa idealizada por MOURA (2017). Os estudos que conceituam e caracterizam esta proposta de ensino encontram-se em fase inicial, deste modo, a presente pesquisa é uma extensão desses estudos.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Este capítulo traz três seções que buscam mostrar os procedimentos metodológicos que foram adotados: A primeira sessão trata da metodologia aplicada nesta pesquisa; a segunda descreve uma síntese dos passos trilhados para a realização deste trabalho e a última traz o contexto em que as Atividades Didáticas Integradas foram aplicadas, sendo a caracterização da escola e da turma em que apliquei as ADIs.

### 1.1 SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Levando em conta o proposto nos objetivos desta investigação, que versa no âmbito do ensino de gêneros discursivos, a abordagem é qualitativa e é caracterizada como pesquisa-participante.

A escolha da abordagem qualitativa se justifica porque esta não se prende a interpretações de dados numéricos, ao contrário, visa a compreensão, mais profunda, de dados específicos de determinado grupo social, tentando entender, de forma subjetiva, o porquê das coisas. A pesquisa qualitativa,

compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados por intermédio de atitudes como argumentação, testemunho e/ou depoimentos e dados empíricos. Utiliza-se de depoimentos descritivos que possibilitem analisar as falas, os discursos, os escritos, os dados, de forma a relacionar as informações com a realidade do contexto social. Assim, a pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. (GONÇALVES, et al, P. 34)

Diante da impossibilidade de quantificar os dados subjetivos coletados, me pareceu oportuna a abordagem qualitativa para esta investigação, pois “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 2010, p. 21).

Neste trabalho foi interpretado e analisado os dados coletados de modo subjetivo, a partir do que foi aplicado por meio das Atividades Didáticas Integradas, de modo a romper o paradigma vivenciado pelos alunos-participantes da pesquisa e, sobretudo, flexibilizar o caminho da pesquisa, no sentido de analisar a prática docente através do olhar crítico do pesquisador. Pode-se dizer que isso foi possível, porque

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados a uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e

interpreta os dados inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2010 p. 79).

Neste sentido, cabe justificar, também, minha opção pela pesquisa-participante (ou observação-participante), que segundo Prodanov (2013, p. 128) se concretiza “quando é desenvolvida a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Este tipo de pesquisa possibilita, além de coleta de dados, minha interação enquanto pesquisador com o público-alvo e, conseqüentemente, a possibilidade de melhor observar o desenrolar da pesquisa. Minayo (2010, p. 70) define a observação participante

como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observado, no caso, fica em relação direta com seu interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso o observador faz parte do contexto sob sua observação, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

A partir desta definição de Minayo (2010), compreendo ser a pesquisa-participante a mais adequada para esta investigação, pois tive a oportunidade de tornar fato científico minha atuação docente, de modo a ser o pesquisador-observador de um contexto social, onde já estava inserido antes do início da coleta de dados, e que enxergava este contexto, como mero local de trabalho, sem ter como objetivos, a análise e reflexão da própria prática docente e, sobretudo, sem se dar conta do quanto esta prática pode ser capaz de modificar, não só a relação ensino-aprendizagem dos alunos-participantes, mas também a minha atuação docente.

Dessa forma, enquanto pesquisador, minha atuação não se resumiu a somente observar uma situação social, para em seguida, interpretar resultados, mas de agente modificador desta situação, capaz de interferir, corrigir, avaliar, minhas ações e decisões a respeito do ensino dos gêneros do argumentar, por meio das Atividades Didáticas Integradas e, sobretudo, compreender o contexto da pesquisa e a sua possível modificação. Para que isso fosse possível, utilizei como instrumentos de coleta de dados um diário de bordo e um gravador.

## 1.2 CAMINHOS TRILHADOS

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, composta por 32 alunos, de faixa etária entre 14 e 15 anos de uma escola da rede estadual de ensino do Amazonas, localizada na cidade de Parintins, durante, aproximadamente, oito semanas, entre os meses de setembro e outubro de 2018, totalizando 22 horas/aula, de 60 minutos cada, ministradas durante as aulas da disciplina Língua Portuguesa.

A escolha pelos 32 alunos-participantes da pesquisa se deu porque é o número de alunos matriculados na turma de 8º ano em que a proposta foi aplicada. Todavia, é importante que se diga que a escolha da turma está estritamente ligada à exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que estabelece que o trabalho de conclusão deva ter caráter prático e deve ser aplicado em turmas do Ensino Fundamental, além de ser destinado a esta modalidade de ensino.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que eu sou, ao mesmo tempo, o pesquisador e o professor titular, ministrante da disciplina de língua portuguesa da turma, desde o dia 17 de agosto de 2018. Cabe esclarecer que eu fui lotado na turma no segundo semestre do ano, em virtude de, no primeiro semestre do ano de 2018, ainda estar gozando de licença para aperfeiçoamento profissional, concedida pelo Governo do Estado do Amazonas para cursar o Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS.

Assim que findaram as aulas presenciais do Programa de Mestrado, solicitei a revogação da referida licença, para que fosse possível aplicar a proposta de intervenção desta pesquisa em uma turma em que eu fosse o regente, por acreditar que, embora não tenha sido estabelecido um vínculo entre mim e os alunos desde o início do ano letivo, aplicar a pesquisa nesta condição seria melhor do que em uma turma de outro professor.

Antes de iniciar a aplicação das atividades propostas nesta pesquisa, fiz a exposição do projeto à direção da escola, destacando os objetivos e justificativa. A direção da escola consentiu que eu realizasse a pesquisa e colocou a minha disposição os recursos materiais de que dispunha como xerox, projetor, papel, sala de informática, entre outros.

A pesquisa foi desenvolvida sob as seguintes etapas: Estudo teórico, que durou todo o período de investigação; aplicação em sala de aula de uma proposta de ensino dos gêneros discursivos do argumentar, a partir das Atividades Didáticas Integradas e a descrição/relato da aplicação da proposta, concomitante à análise dos dados e resultados.

### 1.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA<sup>2</sup> E DA TURMA

A escola em que as Atividades Didáticas Integradas foram aplicadas foi criada pelo Decreto Nº 32 GES de 06/02/2012, na gestão do então governador Omar Aziz. Localizada na zona central de Parintins, na Rua Fausto Bulcão nº 1286, bairro de São Vicente. Funciona em

---

<sup>2</sup> Os dados que se referem a infraestrutura foram informados pela direção da escola, através do histórico oficial.

regime de tempo integral, com as modalidades de Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio. É dotada de uma infraestrutura de alto padrão de qualidade. Os estudantes ingressam às 7h, com cinco tempos de aulas de 50 minutos pela manhã e três tempos de sessenta minutos à tarde em atividades escolares que duram até às 16h. Durante a permanência dos alunos na escola, os mesmos tomam café, almoçam e lancham, têm acesso a projetos diferenciados<sup>3</sup>, acompanhamento pedagógico e ações extracurriculares.

A escola foi construída em uma área de dez mil metros quadrados. O espaço físico comporta o complexo de um projeto arquitetônico, que envolve três pavimentos com 96 dependências, com acessibilidade para portadores de necessidades especiais com rampas e adaptadores nos banheiros, 24 salas de aula climatizadas, uma secretaria, uma diretoria uma sala de reunião, 02 salas de professores, 02 salas de coordenação pedagógica, 02 refeitórios com capacidade para 300 alunos, uma cozinha industrial, um auditório com 265 lugares, 02 laboratórios de ciências, um escovódromo, uma sala de videoteca, uma biblioteca com acervo/virtual, uma sala de CPD, uma sala da APMC, uma enfermaria, um consultório odontológico, um laboratório de informática com 40 computadores, sala de dança, de música, uma academia, um ginásio poliesportivo para a pratica multidisciplinar dos esportes, 02 vestuários, uma piscina semiolímpica e um campo de futebol.

Por ser uma escola de infraestrutura diferente das demais, a procura por vagas faz com que as turmas recebam mais alunos do que o ideal, de modo que é possível observar turmas com quantidade superior a 35 alunos. Na turma em que foram aplicadas as ADIs, o número de estudantes matriculados é de 35, sendo que destes apenas 32 frequentam as aulas.

Em conversas informais com a turma, constatei que parte dos alunos são oriundos de famílias de baixa-renda e que o interesse por trás da escolha por esta escola está muito ligado ao interesse dos pais em manter os filhos ocupados o dia inteiro para que não se preocupem enquanto estão no trabalho. Em suma, percebi nas falas dos alunos, que os pais veem a escola como se fosse uma “creche para adolescentes”. A maioria dos alunos se mostrou descontente com o tempo que passam na escola, para eles, é muito tempo e as atividades que a escola dispõe são repetitivas.

Outra constatação importante foi a de que os alunos carregam uma responsabilidade enorme por estudarem nesta escola, isto é, o fato de a escola ser de tempo integral impõe a eles

---

<sup>3</sup> Os projetos diferenciados observados foram: Aulas de teatro, dança, horticultura, reciclagem, coral, informática, música, pintura e balé.

que saibam mais que os outros alunos de outras escolas. Notei que os alunos se sentem pressionados por conta do rótulo de “alta qualidade” da escola. Apesar disso, são adolescentes típicos. Alguns extrovertidos, outros indisciplinados, mas que se mostram atentos no momento das aulas.

A escola oferece ao professor recursos materiais como pinceis, papel A4, projetor, copiadora e computadores com acesso à internet, fato que constitui aspecto positivo, se levarmos em conta a carência destes recursos em outras instituições de ensino da rede estadual.

## 2 GÊNEROS DISCURSIVOS E ARGUMENTAÇÃO

Este capítulo propõe reflexões acerca da concepção de língua abordada nesta pesquisa, bem como a apresentação conceitual sobre gêneros discursivos, dialogia e argumentação. Estes são conceitos chave para a realização deste trabalho. Trago, ainda, neste capítulo, uma breve exposição conceitual acerca de alguns gêneros que foram trabalhados em sala de aula com os alunos, público-alvo.

### 2.1 PERSPECTIVAS ATUAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Persiste na escola o ensino pautado em métodos tradicionais. Muitos professores, mesmo tendo a concepção de que esses métodos são ineficazes, não sabem como fazer a transposição das teorias que rompem com o paradigma de ensino tradicional, para planejamento de aulas que contemplem o que há de novidade capaz de transformar a prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Frente a carência de políticas de valorização profissional e formação contínua, o professor, na maioria das vezes, carrega sozinho a responsabilidade de promover o rompimento, configurando-se um círculo de repetições e reproduções de modelos de ensino com ajustes pontuais que na prática não repercutem de maneira significativa na formação do aluno. Isso pode ser observado no uso costumeiro de questionários, denominados “leitura e estudo do texto”, presentes frequentemente nos livros didáticos, que tratam o texto como produto pronto e acabado, os gêneros como fixos e não exploram o texto com a discursividade necessária.

Este modelo de ensino de língua tem provocado a formação de sujeitos fadados a reproduzir aquilo que lhe é repassado, concebendo a língua como algo alheio à sua realidade, destituída de importância para sua vida. Sobretudo porque, geralmente, o que lê e escreve, não acrescenta quase nada à sua formação, pois são fruto de reprodução e decodificação de textos. Se levarmos em conta as pesquisas sobre o assunto e observações do cotidiano escolar, concluiremos que a fala do aluno, nas atividades escolares, quase sempre é ignorada. A escola privilegia o ensino da modalidade escrita, como se o aluno frequentasse o ambiente escolar apenas com a finalidade de aprender a “escrever”. E “escrever”, quase sempre, é copiar literalmente textos ou discursos alheios, sem a reflexão acerca do que é dito.

O aluno frequenta a escola para socializar com outros alunos, predominantemente, por meio da modalidade oral. É esta modalidade que mais usa no cotidiano intra e extraescolar; no entanto, ao adentrar na escola, parece haver o silenciamento em nome do aprender a escrever “corretamente”. A escola tem como aluno “ideal”, aquele que não fala, que não faz “barulho”;

aquele que se comporta como estátua na sala de aula; aquele que a escola classifica como “aluno disciplinado”. De modo geral, está aí para ensinar uma variedade da língua em detrimento das outras e fazer correções a partir do que se convencionou por “certo”, inclusive, no que se refere a postura comportamental do aluno.

Diante deste cenário, para que tenhamos mudanças significativas, é preciso que a transposição da teoria para a prática pedagógica se concretize, levando os professores de língua portuguesa a considerar a língua na perspectiva interacionista, rompendo com concepções que dão tratamento a linguagem como mero elemento de comunicação e expressão tão presentes nos manuais de gramática e livros didáticos.

Não é incomum ouvir professores de língua portuguesa dizerem que os livros didáticos trazem para a sala de aula os gêneros discursivos. Concordo com isso, afinal há presença dos mais variados gêneros neles, do contrário estes livros nem existiriam. O que não concordo é com a forma como os gêneros são trabalhados no livro didático. Na maioria das vezes, é mero pretexto para o ensino de gramática ou exemplificação de uma ou outra tipologia textual.

Quando a fonte de pesquisa do professor extrapola o livro didático, é comum que elabore atividades com gêneros discursivos com objetivos limitados ao famoso “plano de curso”, estabelecido pelos sistemas de ensino, cujo estrutura organizacional prevê a separação entre atividades denominadas “eixos” de oralidade (que nem sempre está prevista nos planos de curso), leitura, escrita e reflexão linguística. Isto leva o professor a elaborar planos de aula distintos para cada um destes eixos e, conseqüentemente, reproduzir o ensino pautado nas concepções de linguagem que negam a natureza dinâmica da língua.

É quase categórica a adoção de metodologias de ensino que separam por conteúdos: a oralidade da escrita, a leitura da escrita, a escrita da reflexão linguística. As aulas se organizam, em aulas de leitura, aulas de escrita (que se reduzem a produção de redações), aulas de oralidade (prova oral, conversa informal, debates sem planejamento) e aulas de reflexão linguística (quase sempre entendidas como aulas de gramática) de forma isolada, como se uma não dependesse da outra. Destarte, é na limitada noção de concepção de língua e gêneros discursivos, bem como na separação arbitrária das atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, praticadas na/pela escola, que esta pesquisa pretende atuar.

Em síntese, o que pretendo é, a partir da concepção de língua enquanto interação e do caráter dialógico dos gêneros do discurso, demonstrar que a proposta de integração entre atividades didáticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística nos gêneros discursivos,

idealizada por Moura (2017), constitui alternativa metodológica capaz de ampliar a atitude crítico-discursiva, argumentativa, sociorretórica e reflexiva dos alunos, por meio de gêneros da ordem do argumentar: “texto de opinião oral” e “artigo de opinião”.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

O conhecimento das teorias modernas da linguagem se configura como o primeiro passo rumo à emancipação de metodologias tradicionais. Antunes (2003, p.39) diz que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou intuitiva, determinada concepção de língua”. Parte dos educadores não tem a preocupação de se fundamentar teoricamente acerca de que concepção de língua / linguagem que devem adotar para elaborar, planejar e ministrar suas aulas, embora estas tenham fundamentação em alguma concepção.

Temos três concepções de linguagem, segundo Perfeito (2007, p. 825-828):

Linguagem como expressão do pensamento: A concepção de linguagem como expressão de pensamento é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969). Preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada. Assim, a linguagem é considerada a “tradução” do pensamento [...] Na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização. [...] A linguagem, nesse contexto, é o local das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem. Nessa perspectiva, discurso, gênero e texto, e não mais possibilidades de explicação dos fenômenos básicos da frase, passam a ser considerados. Ademais, a questão do sujeito é retomada em várias áreas de estudo.

A linguagem como interação é a mais oportuna para fundamentar, não só a proposta pedagógica que integra esta pesquisa, mas toda e qualquer atividade de língua portuguesa que objetive a boa formação de alunos. Antunes (2003, p. 41) postula que a língua é vista “enquanto atuação social, enquanto atividade e atuação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização”. Deste modo, a concepção interacionista parece a mais adequada para fundamentar qualquer atividade de ensino de língua portuguesa.

## 2.3 DIALOGISMO E GÊNEROS DISCURSIVOS

A orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de ensinar língua portuguesa a partir de gêneros do discurso, objetivou mudar a forma didático-pedagógica de ensino de língua que privilegiava o ensino de gramática normativa.

Realizamos a todo instante atividades típicas do dia a dia: vamos ao trabalho, à escola, à igreja, a um restaurante. E, no percurso dessas ações, usamos a língua de acordo com a conveniência relativa a cada um destes ambientes. No escritório, falamos de assuntos típicos da função que se desempenha nele, gêneros discursivos diferentes dos que se usa em uma igreja. É mais comum redigir ou ler um memorando no escritório do que na igreja, porque produzimos os enunciados que proferimos dentro de determinado contexto, isto é, não se produzem enunciados sem uma finalidade dentro de um contexto de produção.

Bakhtin (2016) formulou o conceito de gêneros discursivos que revolucionou o campo dos estudos linguísticos. Os gêneros do discurso são relativamente estáveis, infinitos e dinâmicos, exatamente porque são infinitas as possibilidades de atividade humana. O homem pode desenvolver durante seu cotidiano infinitas ações e para cada uma usa um gênero do discurso, por serem infinitas essas atividades, infinitos são os gêneros.

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN 2016, p. 38)

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2010, p.302), “organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais”. Moldamos o discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos alguém falar, adivinhamos qual gênero a pessoa está usando desde as primeiras palavras, pois reconhecemos no discurso sua construção composicional e, mesmo que não saibamos o nome do gênero em questão, interagimos. O usuário da língua constrói e desconstrói conceitos e, quando isso acontece, abre-se a possibilidade de aparecimento de novos gêneros ou alteração de gêneros já existentes. E, ao conceber novos gêneros, o enunciatador passa a conceber novas maneiras de ver a realidade.

Os gêneros do discurso são classificados por Bakhtin (2016) entre primários, que são produzidos em situações de interação verbal simples, espontâneas, próprios de esferas de comunicação social cotidianas e privadas, como em uma conversa informal, piada, o bate-papo ou uma carta; e secundários, que surgem em situações de interação que se constituem em esferas sociais mais privilegiadas e formais. Diferentemente dos gêneros primários, são mais complexos e se materializam a partir de um nível mais avançado, como em um artigo científico, uma tese ou um seminário acadêmico. Bakhtin (2016) ressalta que os gêneros secundários absorvem e modificam os primários sendo, portanto, frutos destes.

Para Bakhtin (2016) os gêneros são compostos por conteúdo temático, composição e estilo. O tema, apesar de que o termo possa induzir a denotação simplista, não é somente o assunto, trata-se, sobretudo, do campo temático que o locutor se apropria para discorrer; por exemplo: um julgamento no tribunal do júri, que versa sobre determinado crime, abordará da temática jurídica, porém o assunto seria o crime em si.

A construção composicional é o modo como o gênero se organiza e se estrutura, a materialidade da composição linguística. A estrutura do e-mail é diferente da de uma receita de bolo; a estrutura composicional do gênero receita se vale de elementos linguísticos não usados na estrutura composicional do gênero e-mail. O leitor destes gêneros logo de cara perceberá, que se trata do gênero receita e e-mail, sem precisar que ninguém o instrua sobre isso. Ao passo que o gênero e-mail está ancorado em um tempo, espaço, veículo e relação de interlocução ligada a informática, o gênero receita está ancorado na noção de peso, medidas, instrução.

No que se refere ao estilo, Bakhtin (2016) considera que consiste na seleção que o locutor faz de meios linguísticos (lexicais, gramaticais, semânticos) em função do entendimento do interlocutor ou da presunção de compreensão responsiva ativa do enunciado por parte do interlocutor. Assim, os gêneros são compostos de estilos mais formais (requerimentos, ofícios, discurso parlamentar), outros menos formais (conversas informais, fofocas,).

em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma função (científica, técnica, publicista, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção de conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro. (BAKHTIN (2016, p. 18)

Os escritos de Bakhtin evidenciam a impossibilidade de contabilizar ou catalogar os gêneros, dado sua extrema volatilidade composicional, heterogeneidade de forma, infinidade de variedade e contextos de produção. Os gêneros do discurso não são estanques, mas dinâmicos e constituídos historicamente a partir do contexto de produção que inclui aspectos sociais, culturais, ideológicos e políticos. Isso significa que os gêneros não podem ser concebidos de nenhuma normatividade, pois são tipos relativamente estáveis de enunciados e isso indica imprecisão das características típicas e das fronteiras históricas. Implica, portanto, inferir que o gênero romance, produzido no contexto do século XIX, se difere do produzido no século XXI, pois a sociedade em sua dinâmica natural passou a incorporar outro pensamento, outras concepções filosóficas e científicas.

Bakhtin apresenta o conceito de que há na sociedade gêneros mais flexíveis e gêneros mais estereotipados. Estes últimos ligados às atividades da vida cotidiana que são consagrados no próprio uso. Os gêneros mais flexíveis possuem singularidade frente aos gêneros estereotipados: o estilo individual. A esse respeito, Bakhtin (2016, p. 17-18) afirma que

todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às reformas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também qualquer campo da comunicação discursiva - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve) isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual [...] as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. [...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem as condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Para Bakhtin (2016, p. 21), “onde há estilo há gênero. A passagem de um estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero”. a problemática de conceituar, caracterizar e delinear a estrutura temática, composicional, estilística, ideológica, política, social, interativa e estável dos gêneros do discurso encontra fundamentação no conceito de dialogismo, a língua, em sentido estrito, concreto, viva (dinâmica) em uso real, é dialógica.

As relações dialógicas da língua não devem ser entendidas levando em consideração um cenário que remeta ao sentido de diálogo como uma conversa entre enunciadores cara a cara; pelo contrário, qualquer enunciado na dinâmica da comunicação, são dialógicos. Nessa dinâmica, há diálogo interno da palavra, que perpassa sempre pela/por meio da palavra do outro, isto é, a apropriação da palavra por um locutor é antes de tudo a palavra de outro. Isso significa que um enunciador, ao construir um discurso, inevitavelmente, leva em conta (se apropria) do discurso que já foi dito. Não há, portanto, enunciado virgem no processo de comunicação, sendo o dialogismo, as relações de sentido estabelecidas entre dois enunciados.

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro de opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também no discurso sobre ele. (BAKHTIN 2016, p. 61)

A teoria bakhtiniana procura explicitar a noção de enunciado e sua exteriorização semiótica e linguística evidenciando a forma como qualquer objeto do mundo interior e exterior se mostra entrelaçada a ideias gerais, pontos de vista, correntes, teorias, submetidos a julgamentos de outros interlocutores. Todo discurso que contemple um objeto não está envolto da realidade em si, mas dos discursos que circulam no meio social. Em consequência disso, há sempre o diálogo de uma palavra com outra, de um discurso com outro. Portanto, diferentemente dos sons, palavras, frases e orações, que são unidades da língua, os enunciados são caracterizados como sendo as unidades reais de comunicação.

Bakhtin diz em sua teoria que os enunciados não são passíveis de repetição, visto que são acontecimentos singulares. Em cada evento enunciativo há um acento, uma apreciação própria do contexto sócio-histórico, político, ideológico e cultural.

Os conceitos de gêneros do discurso, enunciado e dialogismo formulados pelo filósofo russo tem servido de parâmetro para a elaboração de várias diretrizes e metodologias voltadas ao ensino de língua portuguesa, justamente porque abarca o conjunto político, ideológico, cultural e social dos falantes da língua em situações de interação. Os PCNs (1998: p.21) são exemplos de influência das teorias bakhtinianas ao considerarem, por exemplo, que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam”. Isso torna evidente a tentativa de inserir no contexto escolar brasileiro a noção de ensino de língua portuguesa por meio de gêneros discursivos.

Atrelados a esta concepção de gênero discursivo, estão vários outros estudiosos, dentre os quais destaco Wachowicz (2012), Schneuwly e Dolz (2004) e Koch (2003).

Nesta perspectiva, Wachowicz postula que

pensar no texto como discurso significa pensar na ideologia histórica que o institui. Isso quer dizer que não se pode analisar um texto como uma fotografia congelada de formas gramaticais fixas, que justifiquem o trabalho com a gramática, como aparece em um grande número de livros didático. (WACHOWICZ 2012: p.23)

Na mesma perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004, p. 63-64) se valem da teoria bakhtiniana para elaboração das sequências didáticas. Os autores “partem da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”. Assim, “O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos” (KOCH, 2003, p.55).

## 2.4 ARGUMENTAÇÃO

Um aspecto importante a ser destacado nos gêneros discursivos é a argumentação, primeiro por que é necessário entender que entre as variadas formas de manifestação linguística, o uso da língua é o meio mais habitual e eficaz de estabelecer comunicação, pois dá ao homem a possibilidade de se relacionar com outros falantes em qualquer contexto social, de modo que as práticas de linguagem alcancem sua finalidade, que é de propiciar múltiplos propósitos comunicativos. Todavia, junto com a troca de informações que ocorrem nessas práticas comunicativas, as manifestações da língua apresentam outro importante aspecto, que é o de expressar juízo de valor, isto é, a exposição da opinião do produtor do discurso dirigida a um interlocutor ou a si mesmo, pois “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízo de valor” (KOCH, 1987, p. 19). Por estar inscrito nesta constância, em todos os enunciados proferidos haverá presença da argumentação em maior ou menor grau.

A argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto como fator básico não só de coesão, mas principalmente de coerência textual. (KOCH, 1987, p. 23)

Segundo Ribeiro (2009), os estudos da argumentação, enquanto ato de persuasão, vêm sendo feitos desde a Antiguidade (Retórica Clássica) por estudiosos de diversas áreas do saber, da Filosofia à Linguística. Esta última, desde a década de 70, passou a exercer papel fundamental nos estudos da Teoria da Argumentação.

A linguística, bem como outras áreas do conhecimento, partiu da teoria já conhecida desde a antiguidade. Ribeiro (2009) postula que, na Retórica Clássica, a argumentação era concebida como técnicas pedagógicas, cujo o objetivo seria dar condições para que as pessoas acessassem conhecimento estabelecido, isto é, técnicas para chegar ao saber, um modo de convencer alguém sobre determinada verdade ou uma tomada de decisão. Neste momento histórico, segundo a autora, a argumentação atuava no campo da lógica e da razão pura.

Na perspectiva da linguística, a argumentação é vista como ato linguístico fundamental de características eminentemente linguísticas e interior à linguagem, de modo que a argumentação passa a ser considerada intrínseca à linguagem. Koch (1987) explica que a semântica argumentativa

postula uma pragmática integrada à descrição linguística, isto é, com um nível intermediário entre o sintático e o semântico, considerando, portanto, os três níveis como indissolivelmente interligados. Em decorrência, postula que a argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua. (KOCK, 1987, p. 21)

Partindo do pressuposto de que a argumentação não é exterior à língua, há de se reconhecer que a língua dispõe de elementos sintáticos e semânticos responsáveis pela orientação argumentativa: os operadores argumentativos. Estes funcionam a partir de duas noções básicas, segundo Koch (1987): as de escala argumentativa e classe argumentativa. Esta última se define por um conjunto de argumentos que têm a mesma força argumentativa para levar a uma conclusão; enquanto que a primeira representa uma gradação na força argumentativa dos enunciados para se chegar à conclusão.

Koch (1987, p. 104-110) elenca os seguintes operadores argumentativos:

- ✓ Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até / mesmo / até mesmo/ inclusive.
- ✓ Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e / também / ainda / nem / não só... mas também/ tanto... como / além de... / além disso... / a par de...
- ✓ Operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto / logo / por conseguinte / pois / em decorrência / consequentemente.
- ✓ Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou / ou então / quer... quer / seja... seja.
- ✓ Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão: mais...que / menos...que / tão...quanto.
- ✓ Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque / já que / pois
- ✓ Operadores que introduzem pressupostos no enunciado: já / ainda / agora
- ✓ Operadores distribuídos em escalas opostas: afirmação parcial ou total ou negação parcial ou total: quase / apenas
- ✓ Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas / porém / contudo / todavia / no entanto / embora / ainda que / apesar de (que)

Esta classificação de operadores argumentativos confirmam a perspectiva de que a argumentação dispõe de elementos interiores à língua, que são organizadores da própria linguagem, isto é, do discurso, por isso, cabe inferir que a argumentação é linguisticamente constituída, portanto, “uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos” (Koch, 1987, p.159). Segundo esta concepção, os conectivos, assim como outros elementos da gramática, funcionam como elementos operadores do discurso argumentativo, que são capazes de encadear e determinar o valor dos enunciados, levando-nos a concluir que a própria língua possui atributos para operar a argumentatividade.

A argumentação se fundamenta em fatos e valores pessoais, assumindo no cotidiano das práticas sociais de linguagem as mais variadas formas, os gêneros textuais. Portanto, a linguagem se constitui num suporte fundamental para a sua construção, e,

nesta construção, estão subjacentes mecanismos da própria língua, indicando a sequência argumentativa do enunciado que nem sempre se apresenta da mesma maneira, nem com os mesmos objetivos. (RIBEIRO, 2009, p. 34)

Nesse sentido, na interação social, acionamos os mecanismos que a língua possui para estabelecer as relações argumentativas, por meio de sua natureza dialógica, pois como postula Bakhtin, “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida” (BAKHTIN, 2010 p. 174), ou seja, nossa vida é constituída de tomada de juízo valorativo para toda e qualquer ação, se posicionar diante de discursos reificados. Trata-se de relações discursivas que se desenvolvem naturalmente entre interlocutores e consigo mesmo, nos processos de interação. Nesta perspectiva, postula Bakhtin

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes, já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2010, p. 290)

À medida em que o diálogo se processa, estes operadores argumentativos fluem com objetivos de dizer algo, concordar com algo, refutar algo ou acrescentar alguma informação ao discurso do interlocutor, a argumentação se processa naturalmente por meio de elementos interiores à linguagem nas relações dialógicas. Por tanto, a argumentação é uma atividade fruto da interação e da necessidade que o homem tem de compartilhar e defender suas ideias e opiniões. Desse modo, argumentatividade é a representação da língua/linguagem nos variados contextos sociais, “o que significa dizer que a situação discursiva e o contexto de produção organizam e direcionam novas estratégias argumentativas por parte dos interlocutores, agentes dessa interação social” (RIBEIRO 2009, p. 31).

Diante disso, e a partir da concepção de gêneros discursivos enquanto materialização da língua exposto na seção que precede a esta, cabe expandir tal discussão, de modo mais particular, na próxima seção, onde será exposto o conceito e estrutura composicional dos gêneros “Texto de Opinião oral” e “Artigo de Opinião”.

## 2.5 GÊNEROS DO ARGUMENTAR: TEXTO DE OPINIÃO ORAL E ARTIGO DE OPINIÃO

Dadas as especificidades da argumentação, é necessário observar como ela se materializa nos gêneros textuais. Por questões metodológicas<sup>4</sup>, escolhi o gêneros *texto de opinião oral* e *artigo de opinião*, que costuma ser ensinado no contexto escolar.

---

<sup>4</sup> Gêneros que foram objeto de ensino-aprendizagem na proposta de intervenção que compõe esta pesquisa.

Antes de expor as particularidades de cada um destes gêneros, cabe, mesmo que brevemente, atentar para o modo como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) agrupam os gêneros textuais a partir das capacidades dominantes dos sujeitos. Segundo estes, “os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (Dolz, et al 2004, p. 101) e apresentam este agrupamento nas seguintes ordens: relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações ou instruir ou prescrever ações.

Dentre os agrupamentos apresentados, nos interessa o agrupamento dos gêneros da ordem do argumentar que, “diz respeito à discussão de problemas controversos. O que se busca é a sustentação de uma opinião ou sua refutação, tomando uma posição” (KOCHE, BOFF, MARINELLO, 2014, p. 13). Embora haja essa categorização tipológica na proposta de Dolz, et al (2004), é bom que se esclareça que estes autores postulam que

Os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta [...] no máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. (DOLZ et al, 2004, p. 101-102)

Diante disso, os gêneros texto de opinião oral e artigo de opinião se enquadram, segundo o modelo de agrupamento proposto por Dolz et al (2004) como pertencentes a ordem do argumentar. Porém, isso não significa que esses gêneros sejam estanques, pelo contrário, a classificação proposta é de caráter metodológico para a escolarização dos gêneros, portanto, não se deve tomá-la como maneira absoluta de caracterização destes. Para Ribeiro (2009, p. 41), “O mais interessante nesta proposta de agrupamento é que ela oferece possibilidade ao aluno de conhecer e se apropriar das especificidades tipológicas e características individuais dos gêneros contemplados no estudo”.

### **2.5.1 Artigo de opinião e texto de opinião oral**

O artigo de opinião pertence à ordem do argumentar, pois o sujeito enunciador assume posição frente a um assunto polêmico e a defende. Este gênero discursivo se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa.

O artigo de opinião é um gênero de texto escrito que circula usualmente na esfera jornalística: jornal, revista e, também, na web. É um texto assinado, por meio do qual o autor apresenta e defende uma opinião sobre determinada questão polêmica, buscando sustentá-la, não só com base em impressões pessoais, mas em argumentos de base factual. (BARROSO, 2011, p. 145)

No que se refere a estrutura composicional do artigo de opinião, Koche et al. (2014), esclarecem que é necessário, antes de qualquer coisa, que haja um problema a ser discutido e uma proposta de solução ou avaliação, para Koche et al. (2014, p. 34), o artigo de opinião pode ser estruturado da seguinte forma:

- ✓ **situação-problema:** coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado por meio de afirmações gerais e/ou específicas.
- ✓ **Discussão:** expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada;
- ✓ **Solução-avaliação:** evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado.

Além de expor a estrutura composicional deste gênero discursivo, Koche et al. (2014) alertam que a consistência argumentativa do artigo de opinião depende da utilização de diferentes tipos de argumento, dentre os quais o argumento de autoridade, argumento de consenso, argumento de provas concretas e argumento de competência linguística.

Com relação ao texto de opinião oral, Ribeiro (2009) postula que possui em suas variações múltiplas uma representação linguística centrada em torno de um ponto de vista ou um posicionamento pessoal, orientada pela interação discursiva entre os interlocutores. Nesta esfera, encontra-se o texto de opinião oral,

gênero do discurso do argumentar em que o locutor apresenta um posicionamento oral acerca de uma determinada questão, utilizando-se de estratégias argumentativas [...] estamos tomando como nossa a denominação texto de opinião oral e a caracterização atribuída a este gênero. (RIBEIRO, 2009, p. 46).

Como se pode notar, o texto de opinião oral conceituado e caracterizado por Ribeiro (2009) é fruto de adaptação do já consolidado artigo de opinião, só que na oralidade. Segundo a autora, “fica evidenciado, portanto, nesta definição que é possível recriar os gêneros, considerando que os discursos se moldam em função das situações sociais de comunicação” (RIBEIRO, 2009, p. 46). Não se pode dizer, portanto, que Ribeiro (2009) criou um gênero, mas categorizou a partir de outro gênero, confirmando o que prega a teoria bakhtiniana de que os gêneros discursivos são infinitos, dinâmicos e relativamente estáveis.

Outra justificativa apresentada por Ribeiro (2009) para conceituar e caracterizar o texto de opinião oral é a “ideia de que a composição do artigo de opinião tem heterogeneidade como uma de suas características, o que significa dizer que esta composição pode ser marcada pela presença de outros gêneros” (RIBEIRO, 2009, p. 47)

Segundo a autora, o texto de opinião oral mantém traços de semelhança com o artigo de opinião, pois é um gênero essencialmente opinativo que se insere geralmente na entrevista, na

reportagem, nas enquetes e em outros exemplos do jornalismo falado e multimídia (veiculado pela internet). Entretanto, ocorre com maior frequência em circunstâncias diversas do cotidiano, como no bate-papo que pode ocorrer em casa, no trabalho, na internet, na escola ou em qualquer outro ambiente de convivência grupal.

Os elementos discursivos e linguísticos que configuram a estrutura composicional do texto de opinião oral, segundo Ribeiro (2009, p. 48) são:

- a) sequência tipológica: argumentativa
- b) estratégias discursivas: deliberação, explicação, demonstração
- c) estratégias enunciativas: marcas do autor e do destinatário
- d) estratégia argumentativa: tese, argumentos e conclusão
- e) organização linguística:
  - presença de verbos introdutórios do tipo: eu penso, eu acho
  - discurso quase sempre em primeira pessoa
  - articulação coesiva por operadores argumentativos
  - predominância de conectivos de encadeamento (em primeiro lugar, e, depois, em seguida, finalmente...) e conectivos lógicos (assim, é por isso, ...)
  - predominância de orações afirmativas
  - uso do presente do indicativo, como marcador temporal.

Estes gêneros textuais não só podem como devem ser ensinados na escola na busca de melhor formação dos alunos no que se refere à ampliação de suas capacidades crítico-argumentativas nas modalidades oral e escrita da língua; no entanto, como redundantemente foi discutido, a escola, por estar presa aos moldes de ensino tradicional, prima pelo ensino de língua em que gêneros textuais são usados apenas como pretexto para ensinar prescrição gramatical ou para que o alunos os aprenda com o único objetivo de “treiná-los” para o vestibular. Não se vê na escola movimento de busca por métodos de ensino que privilegie os saberes dos alunos, a fim de ampliá-los.

É nesse contexto de necessidades de metodologias de ensino de língua portuguesa capazes de promover a ruptura com métodos tradicionais de ensino, que insistem em conceber o texto como pretexto para o ensino de gramática, que proponho apresentar o conceito e a estrutura organizacional das Atividades Didáticas Integradas de MOURA (2017).

### 3 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS - ADIs

Este capítulo, em que apresento as Atividades Didáticas Integradas- ADIs, é fruto de várias atividades de orientação, do curso de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS. As atividades de orientação realizadas pelo professor Dr. Heliud Moura, foram por mim gravadas e transcritas para melhor aproveitamento quanto ao entendimento da parte conceitual e da dinâmica das ADIs.

A proposta das ADIs é de Integrar de forma cíclica oralidade, leitura, escrita e análise linguística, por conta disso, trago neste capítulo, sessões que tratam de cada um destes eixos de ensino, com o objetivo de demonstrar concepções teórico-metodológicas que as Atividades Didáticas Integradas propõe diálogo, no sentido de se firmar enquanto proposta de ensino de língua portuguesa. A divisão em subseções não devem ser entendidas como eventual sequência estrutural ou cronológica das ADIs. Estas estão dispostas dessa forma por fins meramente didáticos.

#### 3.1. NOÇÕES PRELIMINARES

Bakhtin (2010, p. 348) postula que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida”. Se todas as atividades/ações humanas são dotadas de dialeticidade, se os enunciados interagem, no que Moura (2017) chama de “jogos intencionais de linguagem” e se os gêneros do discurso, que são a materialização da língua, são dialógicos, por que são comum na escola atividades didáticas que tratam a língua como estanque, mera exteriorização do pensamento ou como mero sistema de signos linguísticos, cuja a função se reduz em estabelecer comunicação entre um emissor e um receptor? Diante destes questionamentos é que se funda a primeira premissa das Atividades Didáticas Integradas: as Atividades Didáticas Integradas devem ser construídas dialogicamente e, por isso, Integradas (MOURA, 2018)<sup>5</sup>.

Essa perspectiva de integração se opõe a prática comum da escola de separar em diferentes atividades o trabalho com a oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística. A

---

<sup>5</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em março de 2018.

integração desses quatro eixos<sup>6</sup> em uma dinâmica cíclica, se configura como objetivo principal das ADIs.

É comum ouvir, no início de uma aula de língua portuguesa, o professor proferir: “hoje é dia de leitura” ou “hoje é dia de redação”. Parece já estar sacramentado que na aula programada/planejada para o ensino de leitura só se trabalhar leitura, não havendo a admissão para que se trabalhe em conjunto a produção de texto, reflexão linguística e oralidade. Se o carro chefe for redação, é comum o professor dar um tema para ser desenvolvido sem contextualização. As aulas de produção, na maioria das vezes, são desprovidas de qualquer conversa prévia sobre o tema, reflexão linguística, muito menos precedidas de leitura.

É neste cenário que a proposta das ADIs pretende atuar, de modo que traga opção de trabalhar, se não simultaneamente, esses quatro eixos, mas pelo menos que o planejamento de ensino de língua portuguesa e de gêneros textuais possa contemplar indivisamente a oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística.

Outra proposta das ADIs está ligada “à perspectiva de intervenção dos indivíduos nas diferentes práticas de linguagem, constituindo-se propriamente como agentes e não como sujeitos participantes destas” (MOURA, 2017, p. 1). Entendo que as atividades didáticas aplicadas na escola devem ser confeccionadas a partir deste pressuposto, visando, sobretudo, à formação de agentes da linguagem capazes de se posicionar frente a um contexto, de argumentar, refutar ou concordar com ideias, ideologias e atividades sociais típicas que lhe são dadas todos os dias. Nesta perspectiva, se constituem em sujeitos de discurso e de linguagem por meio de “um agir responsivo”, tomando atitude de responsabilidade responsável, conforme ratifica Moura (2017)

os indivíduos se reconhecem, primeiramente, como significando-se em sentido e em discurso, por meio de uma prática autorreflexiva/autoavaliativa do que dizem e que se constroem por uma relação de alteridade conduzida e/ou mediada. Por esse viés, postulo ser a noção de ato responsivo, conforme proposto por Bakhtin, uma atitude de responsabilidade responsável na/pela qual os indivíduos, construídos nas ações de linguagem, são capazes de intervir/inferir nas diferentes práticas sociolinguageiras em mobilização no universo cultural. (MOURA, 2017, p.2)

Na teoria do agir comunicativo (HABERMAS, 2012), os indivíduos baseiam suas ações a partir de validações socialmente aceitas, convencionadas, mas isso não significa que estes não possam contestar tais validações. Habermas postula que

---

<sup>6</sup> Este termo que se refere às atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística também é o mesmo que os PCNs de língua portuguesa do 2º ciclo laçam mão para designar as atividades de escuta, leitura, escrita e análise linguística. Dada a proximidade de referência para designar “objetos” semelhantes, o adotei nesta pesquisa.

o conceito do agir comunicativo pressupõe a linguagem como médium de uma espécie de processos de entendimento ao longo dos quais os participantes, quando se referem a um mundo, manifestam de parte a parte pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas. (HABERMAS, 2012, p. 191)

A noção do agir comunicativo traz à tona o sujeito submetido as validações sociais – como todos nós somos, afinal essas validações estão intimamente ligadas as convenções sociais – mas que também é capaz de refutar, invalidar, negar as pretensões de validade.

o agir comunicativo, embora regulado pelo mundo social, é também mobilizado pelas experiências dos indivíduos, que submetem seus juízos de valor, intuições e posicionamentos subjetivos às regulações sociais e institucionais, mesmo que isso possa levar a enfrentamentos, discordâncias e conflitos. (MOURA 2017, p.4)

Dado o exposto, fica claro que os discursos não trazem verdades absolutas. O indivíduo pode sempre se apropriar deles, isso dependerá de sua atitude responsiva, do juízo de valor que fará para decidir sobre a validade de determinado discurso, por isso, deve a escola ensinar diferentes planos de “verdade” para que o aluno valide responsivamente uma.

A partir da teoria do agir comunicativo e da noção de responsividade de Bakhtin (2010, 2016), dá-se a segunda premissa das ADIs: As Atividades Didáticas Integradas devem ser formuladas visando a formação de sujeitos responsivos Moura (2018)<sup>7</sup>.

A formação de alunos deve primar pela não aceitação de tudo que é dito, reificado e socialmente validado. Os alunos devem ser instigados, por meio de atividades orais, escrita, leitura e reflexão linguística, a não validar qualquer discurso como verdade pré-fabricada ou pré-condicionada, mesmo porque os discursos podem ser do tipo construídos de plenitude ideológica de grupos historicamente hegemônicos e economicamente dominantes, o que diverge da realidade das escolas públicas. Devem, pois, os alunos ser ensinados a validar os discursos depois do devido exame e julgamento. Neste contexto, postula o idealizador desta proposta de ensino que

como os indivíduos não nascem plenamente capazes de uma atitude crítico-argumentativa e discursiva, é preciso que os espaços educacionais propiciem instrumentos para isso. Assim, é na dimensão da responsividade, pleiteada e realizada nos espaços educacionais, que os indivíduos poderão se colocar à altura das exigências das práticas sociais. (MOURA, 2017, p. 7)

Durante a elaboração de atividades, deve se estabelecer o diálogo entre os quatro eixos: oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, tendo como ponto de partida um tema de relevância na formação crítico-discursiva dos alunos. A importância disso se dá porque os gêneros do discurso são, como dito anteriormente, constituídos por conteúdo de domínio

---

<sup>7</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em março de 2018

temático e se os gêneros se organizam em torno de um campo temático, as ADIs devem ser constituídas em torno de um conteúdo temático significativo.

Nesse sentido, o professor deve mapear o conhecimento prévio dos alunos acerca de um tema/assunto a ser discutido, a fim de conhecer o “nível” de domínio que tem sobre este, pois os estudantes trazem saberes de sua comunidade para a escola. É certo que estes saberes podem não estar presos ao senso comum, mas estão fundamentados na perspectiva de sua vivência e do significado que determinada coisa tem em sua comunidade; por isso, faz-se necessário, antes da confecção de qualquer Atividade Didática Integrada, entender a visão que o aluno tem sobre a temática a ser discutida. Diante disso, a escola deve, não só absorver os saberes prévios trazidos pelos alunos, como sistematizá-los de modo que sempre os tenha como ponto de partida para o ensino, conforme orientam os PCNs.

considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL 1997, P. 20)

Nesse mesmo raciocínio, Freire (1996, p. 30) diz que “ensinar exige respeito aos saberes do educando”. Para o filósofo da educação, principalmente os alunos das classes populares chegam à escola com saberes socialmente constituídos na prática comunitária e que a escola tem o dever de discutir com os educandos “a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

O momento de investigação acerca do conhecimento prévio do aluno é uma ótima oportunidade de o professor, por meio de gêneros orais, como, por exemplo, o texto de opinião oral e o debate, introduzir a oralidade na sala de aula, não de forma descompromissada, como se costuma fazer, mas com planejamento, instigando o aluno ao debate e levando a ele contextos, conceitos e visões de mundo que lhe é negado fora do contexto escolar, para que ele com atitude responsiva responda a estes questionamentos e valide-os de acordo com a sua realidade social.

### 3.2 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

As Atividades Didáticas Integradas propõem o diálogo entre os eixos oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística. A ideia é integrar, por meio de um gênero do discurso, partindo de um tema predeterminado, esses quatro eixos sem que nenhum deles seja negligenciado.

A intenção dessas Atividades está representada na figura 1, que tenta ilustrar melhor como se dá a sua dinâmica.



*Figura 1- Representa a dinâmica cíclica das ADIs*

Pensando as Atividades Didáticas como dinâmicas e interativas e ao mesmo tempo fugindo dos modelos que tratam o ensino dos gêneros textuais a partir de sequências, onde, na maioria das vezes, um ou outro eixo acaba sendo mais privilegiado, Moura (2018)<sup>8</sup> propõe que as ADIs se materializem em dinâmica cíclica, como demonstrado na figura 1, tendo como ponto de partida a escolha de um gênero a ser trabalhado, respeitando as especificidades da turma, seguido da contextualização do tema, para a partir daí, executar atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística em torno do (s) gênero (s) escolhido (s) e devidamente introduzido (s)/contextualizado (s), considerando, sempre, que os quatro eixos têm o mesmo grau de importância. É claro que é impossível quantificar a aplicação dos quatro eixos, mas é possível reconhecer que esses 4 eixos possuem a mesma importância de/no ensino aprendizagem.

Para melhor entendimento, trago, na sequência, as fundamentações teórico-metodológicas sobre esta contextualização temática, bem como de produção oral, produção escrita, leitura e reflexão linguística.

### **3.2.1 Contextualização Temática**

<sup>8</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018.

O ponto de partida para a elaboração das ADIs é a definição dos gêneros do discurso a serem trabalhados e, conseqüentemente, do tema que este gênero traz em seu campo temático, seguido da devida contextualização deste. Moura<sup>9</sup> postula que não se pode pensar ADIs sem a devida contextualização e introdução do tema. O tema pode ser contextualizado a partir de gêneros orais, como a roda de conversa ou debate, mas para chegar a isso é necessário que o professor parta da leitura de textos que versem sobre um tema/assunto escolhido para o ensino-aprendizagem, que traga aos alunos informações que não dispunham, para que agreguem a seus conhecimentos prévios do tema/assunto, a fim de fundamentá-los discursivamente para o debate. Essa leitura pode ser de um texto simples ou um texto complexo, vai depender das especificidades do campo temático dos gêneros, da turma e da abrangência do tema/assunto de que tratam os textos definidos para a leitura.

É preciso que o professor se livre do pré-conceito de que o aluno não possui experiência discursiva advinda do seu cotidiano enquanto aluno/comunitário/cidadão e já neste primeiro momento procure intercambiar essa experiência prévia do aluno com os saberes trazidos pelo texto usado na leitura contextualizadora.

Para esta leitura, é importante se valer das postulações de Kleiman (2002, p. 16), no entendimento de que para “grande parte dos alunos a leitura é difícil de mais, justamente porque ela não faz sentido” e é difícil porque a tradição escolar quase que os obriga a lerem com objetivos ligados à procura de classes gramaticais, por exemplo. Objetivos, estes que estão aquém do enriquecimento do conhecimento de mundo do aluno. Importante destacar, que não nego a importância do ensino de gramática, a negativa consiste no privilégio que se dá a esta, a ponto de privilegiar apenas uma das muitas variedades da língua, negligenciando as demais, de modo a se quer reconhecer a importância destas.

A leitura contextualizadora, apesar de prévia e introdutória, procura situar o aluno na temática que será debatida, analisada, pesquisada, estudada, retextualizada, por isso, trata-se, neste primeiro momento, de uma leitura inicial, mas fundamentadora no tocante ao desenvolvimento das atividades que envolverão o trabalho com os gêneros orais como introdutórios para se chegar à modalidade escrita da língua ou vice-versa .

O “sucesso” nessa primeira etapa de aplicação das ADIs influenciará diretamente no resultado das demais etapas, pois é aqui que o professor terá a oportunidade de instigar tanto a espontaneidade do aluno, quanto a criatividade na formulação de textos orais e escritos que não

---

<sup>9</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018.

precisam, necessariamente, estar carregado de formalidade, por se tratar de um contexto de produção informal. Portanto, a proposta é de que desde esta primeira etapa seja propiciado um ambiente em que o aluno se sinta à vontade para falar, expor ideias, sentimentos e entendimento sobre o campo temático dos gêneros a serem estudado e o tema/assunto que os textos destes gêneros abordam.

Contudo, segundo Moura (2018)<sup>10</sup> o tema/assunto não precisa ser, necessariamente, introduzido ou contextualizado por meio de leitura de textos, este trabalho pode ser realizado por intermédio de filmes, músicas, documentários, palestras e outras formas de manifestação da linguagem, quem em certos casos assumem maior eficácia no que se refere à introdução ao tema.

### 3.2.2 Oralidade

No que se refere ao tratamento da oralidade em Atividades Didáticas Integradas, Moura (2018)<sup>11</sup> esclarece que o objetivo não é o de “corrigir” desvios gramaticais na fala dos alunos, mas de proporcionar nas atividades, momentos em que o aluno tenha a possibilidade de se expressar oralmente a partir da sua variedade usual. Nas atividades de contextualização temática, por exemplo, as ADIs trazem essa possibilidade, porém cabe ao professor garantir que o ambiente seja propício para isso, isto é, que a sala de aula seja lugar em que o aluno e seus pares respeitem a variedade linguística que cada um usa. Penso que essa tarefa não se constitui em algo fácil, pois vivemos em uma sociedade em que historicamente o preconceito linguístico fincou raízes tão profundas que muitos preferem conviver com ele do que tentar combatê-lo. Sobre este aspecto, os PCNs (1998) consideram que

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL 1998, p. 38)

<sup>10</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018

<sup>11</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em março de 2018

Partindo dessas considerações, fica claro que a escola não deve ensinar aquilo que as crianças já sabem (falam), mas os usos adequados aos contextos sociais que elas frequentam e/ou frequentarão. Que elas sejam capazes de interagir oralmente com qualquer outro falante que use qualquer variedade linguística em qualquer contexto social.

Os PCNs (1998) sugerem que a oralidade seja ensinada na escola de modo a propor que os alunos transitem de situações pouco formais e coloquiais a atividades de cunho mais estruturadas e formais e chegam, inclusive, a listar as seguintes sugestões de atividades de produção oral a serem inseridas nos projetos escolares:

- ✓ atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
- ✓ atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- ✓ atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
- ✓ atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas — dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda. (BRASIL 1998, p. 39)

Apesar de pertinentes as sugestões apresentadas pelos PCNs, sabemos que as atividades escolares que envolvem a oralidade vão muito além da produção de textos orais. Dado o vínculo explícito e complementar entre oralidade e escrita, a escola tem proposto atividades de produção escrita a partir de gêneros orais. Não é incomum ouvirmos relatos de práticas de ensino de língua portuguesa que vão desde um ditado até produção de relatórios sobre palestras, seminários, filmes e outras atividades sociais em que a oralidade se sobressai à escrita. Sobre isso, e pensando nesse diálogo entre oralidade e escrita para a elaboração de Atividades Didáticas Integradas, Moura (2018)<sup>12</sup> sugere que essas ADIs devam considerar a retextualização como meio para se produzir textos, mas que essa retextualização ultrapasse para o campo da (re)discursivização, isto é, dizer o que foi dito após se apropriar dos enunciados, agregar informações, validar (ou não) posições e teses que circulam nas diversas esferas sociais, para dizer de novo. Desse modo, as ADIs adotam a retextualização com a proposta de ir além do conceito apresentado abaixo que diz que a retextualização

não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que

---

<sup>12</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018.

envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

Nas atividades de retextualização, os alunos têm a possibilidade de dizer a seu modo, de forma escrita, o que lhe foi falado. Antes de escrever, têm de processar o que foi dito para depois dizer na modalidade escrita. A retextualização se constitui, assim, em excelente forma dialógica entre oralidade e escrita, pois, “antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão” (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

### 3.2.3 Leitura

Kleiman (2002) destaca, que a escola legítima, sustenta e perpetua algumas práticas e conceitos de texto e de leitura que prejudicam a formação do aluno/leitor. A autora lista essas concepções da seguinte forma: o “texto como um conjunto de elementos gramaticais”, o “texto como repositório de mensagens e informações”, “a leitura como decodificação”, “a leitura como avaliação”, “a leitura como prática autoritária”. Moura (2018)<sup>13</sup> aponta que as ADIs procuram ao máximo se distanciar dessas concepções perpetuadas pela escola, pois já está mais do que comprovado que essas visões de texto e de leitura não produzem nada a mais do que a rejeição por parte dos alunos e, conseqüentemente, insucesso escolar.

Alinhado a compreensão de Moura (2018)<sup>14</sup>, as Atividades Didáticas Integradas devem ser concebidas a partir da ótica de Antunes (2003, p. 66), que concebe a leitura como “uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”. Além disso, a leitura estabelece uma relação dialógica entre leitor e texto e quebra as concepções supra listadas, ganhando fundamento na própria concepção de linguagem como interação, que independe de normas para seu funcionamento. Se apresentada ao aluno nos termos das postulações de Antunes (2003), a leitura deixaria de ter caráter obrigatório comumente estabelecido nas escolas e passa a ganhar o que a autora chama de “experiência gratuita do prazer estético”. Os alunos poderiam encarar essa atividade com prazer, deleite, admiração.

---

<sup>13</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018.

<sup>14</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018.

Na mesma linha conceitual, Geraldi (2012, p. 91) diz que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela palavra escrita”. Nota-se nas palavras de Geraldi também características dialógicas entre dois interlocutores, tendo como mediador o próprio texto.

Se a proposta das ADIs é a de estabelecer relação dialógica entre os quatro eixos, buscando a formação de sujeitos responsivos, tem-se que considerar antes de tudo, o caráter dialógico mantido entre o leitor e o texto. Há de se reconhecer, ainda, que, na escola

o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL 1998, P. 40)

Como observado, os PCNs sugerem que uma das finalidades da formação de leitores é formar também bons escritores. Nos próprios PCN há a ressalva de que não se trata de formar escritores profissionais e sim escritores competentes. É, pois, através da leitura que o aluno poderá acessar o conhecimento produzido anteriormente sobre determinado tema e apreender os padrões de escrita estabelecidos histórico e socialmente, conforme ratifica Antunes (2003)

é pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda que aprendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares a escrita, que aprendemos as formas de organização sequencial (como começam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros escritos. (ANTUNES, 2003, p 75)

As ADIs reconhecem, segundo Moura (2018), que leitura e escrita mantem diálogo e se complementam e que, apesar de clichê, vale dizer que a leitura é a chave para a boa escrita.

### **3.2.4 Produção Escrita**

No tocante à produção escrita, além do que já foi exposto, no que se refere a contribuição da leitura para o acesso as peculiaridades desta, a indissociabilidade entre aspectos da oralidade na escrita, bem como atividades de retextualização de gêneros orais para a modalidade escrita da língua, as ADIs partem do pressuposto de que a escola tem como papel “criar situações de interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos” (PASSARELLI, 2012, p.16).

Talvez seja a escola o único lugar que o aluno é instruído a escrever. No entanto, essa instrução, na maioria das vezes, se materializa por meio de atividades de redação que induzem o aluno a escrever sobre coisas que para ele não são interessantes. Passarelli (2012) sugere que para atenuar a inibição, medo ou aversão à escrita, faz-se necessário uma mudança de enfoque e aponta como primeiro passo, a desmitificação da crença de que produzir um texto só é viável para aqueles que nasceram com esse “dom”. Moura 2018<sup>15</sup> postula que a proposta das ADIs deve seguir esse mesmo pensamento de que para escrever textos que fazem sentido, não precisa ser dotado de nenhum dom, precisa sim conhecer elementos linguísticos e estratégias para produção de bons textos.

Além disso, Moura (2018)<sup>16</sup> argumenta que as produções escritas devam ser constituídas sempre partindo do diálogo proposto entre a oralidade, leitura e reflexão linguística, no entanto, não devem, necessariamente, ser entendidas como produto final das ADIs, mas sim como contínuo de “integração” entre os demais eixos, mesmo porque uma produção escrita nunca encontra acabamento de sentido e, portanto, há sempre reconstrução deste.

Nesse sentido, faz-se necessário o entendimento das concepções de escrita que melhor fundamentam a produção de Atividades Didáticas Integradas. Antunes (2003, p. 45) postula que a escrita é

uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

Refletindo acerca desta concepção, inevitavelmente, vem a pergunta: como tem se dado essa interação e quem seria esse “alguém” com quem o escritor/aluno partilha seus sentimentos, ideias, intenções, informações e crenças?

Se na escola, tanto a interação quanto a socialização, têm se dado, quase exclusivamente, segundo Geraldi (2012, p. 65), com o professor. Este tem sido o único leitor/interlocutor dos textos produzidos pelos alunos/escritores. Nesta perspectiva, Britto (2012) observa que a forte imagem que o aluno cria desse interlocutor (professor) faz com que produza um texto artificial, encomendado, como se objetivasse mais satisfazer o “gosto” do professor do que produzir um texto com palavras e expressões de seu vocabulário.

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu

---

<sup>15</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em maio de 2018.

<sup>16</sup> Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em maio de 2018.

texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará boa nota). Mais precisamente fará a redação com base na imagem que cria do gosto” e da visão de língua do professor. *Serviço à la carte*. (BRITTO, 2012, p. 120)

As Atividades Didáticas Integradas propõem, portanto, que essa obrigatoriedade de escrever seguindo padrões pré-estabelecidos pela escola seja abolido, de modo que o aluno sinta-se à vontade para escrever dialogando com outros interlocutores que não somente o professor, assim, as ADIs tratam a escrita como um “processo cognitivo interno desenvolvido pelo sujeito em função de necessidades de uma dada situação discursiva, o que indica que o texto tem de estar de acordo com as convenções sociais e discursivas específicas do contexto de circulação” (PASSARELLI, 2012, p. 64).

### **3.2.5 Reflexão linguística**

Segundo Costa-Hübes (2017), o termo análise linguística foi empregado pela primeira vez, no Brasil, por Geraldini no início da década de 80, este autor, pautado na concepção Bakhtiniana de língua como lugar de interação humana, passou a tecer fortes críticas ao ensino de língua portuguesa centrado nas perspectivas estruturalistas que até então vigorava nas escolas.

Em pesquisa longitudinal de caráter descritivo, a partir de obras que tratam deste termo, Reinaldo (2012) faz apanhado acerca da prática de análise linguística desde a década de 80, momento em que, no Brasil, a linguística passou a dar enfoque a questões ligadas ao ensino de língua materna. Nesta perspectiva, Reinaldo (2012) revela que na década de 80 (séc. XX), “análise linguística se concentra na higienização do texto, procurando garantir o domínio da língua padrão pelos alunos, sem levar em conta a heterogeneidade da língua – procedimento comum nessa década (REINALDO, 2012 p. 234)”. Na década de 90 (séc. XX), segundo esta autora, o conceito de análise linguística passa a sofrer mudanças corroboradas por teorias de vários segmentos da linguística. “A mudança reforça a análise epilinguística sobre as configurações textuais, afastando-se do foco da frase isolada [...] O objetivo é favorecer aos alunos o domínio de recursos expressivos que ainda não fazem parte do seu uso (REINALDO, 2012 p. 234)”. A década de 90 é o momento em que se oficializa e divulga, em âmbito nacional, a análise linguística, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Este documento se refere à análise linguística como um eixo de ensino denominado reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme se pode observar, os PCN sugerem que:

O modo de ensinar, por sua vez não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (Brasil,1998: 29).

Enquanto na década de 80, análise linguística se concentrava em higienizar o texto, em favor do domínio da modalidade padrão, nos anos 90 a perspectiva de análise linguística passava a enxergar o texto como um todo enquanto objeto de análise e, conseqüentemente, de estudo. O foco de análise deixa a frase isolada e vai para recursos desconhecidos pelos alunos, de modo que a variedade linguística dominada pelo aluno fosse conservada e este incorporasse a variedade padrão a partir da comparação entre sua variedade e a variedade padrão. Reinaldo (2012) conclui que a partir da

contribuição de Geraldi (principal mentor desse recurso metodológico), nos anos 80 e 90 do século XX, verifica-se que o conceito de análise linguística evolui de uma reflexão focada na correção e reescrita do texto do aluno (anos 80) para uma reflexão focada na correção, reescrita, tendo em vista o aperfeiçoamento dos recursos expressivos na formulação textual do texto (anos 90). (REINALDO, 2012 p. 235)

A pesquisa de Reinaldo (2012) revelou que o movimento de deslocamento da palavra ou da frase para o texto, iniciado na década de 90 do século XX, ganha mais força na década de 2000, graças a influência das teorias linguísticas voltadas ao ensino de língua. A consequência disso foi a publicação de “mais obras abordando a análise linguística, concebida como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à leitura e produção de textos orais e escritos, quanto em relação ao sistema da língua (REINALDO, 2012 p. 234)”.

Segundo esta pesquisadora, na segunda metade da década de 2000 as abordagens da teoria bakhtiniana e interacionista sociodiscursivas para a análise de gênero é que recebe o maior volume de pesquisa para a proposição de atividades de análise linguística. Nesta perspectiva, os estudos passam a abordar o que Geraldi (1997), classifica como atividades, epilinguística e metalinguísticas. Este autor considera,

as atividades metalinguísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam a construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) [...] penso as atividades epilinguísticas como a condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. Note-se, pois, que não estou banindo das salas de aula as gramáticas (tradicionais ou não), mas considerando as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam as atividades epilinguísticas [...] (GERALDI, 1997, P. 190-191)

Segundo Geraldi (1997), as atividades epilinguísticas devem preceder as atividades metalinguísticas, pois estas últimas farão mais sentido após realizada a ponte com a primeira. Diante dessas considerações, o conceito mais apropriado para a constituição das Atividades Didáticas Integradas seja o de Perfeito (2007):

Compreendemos por análise linguística sobretudo o processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinado (s) gênero (s) discursivo(s), considerando seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor). (PERFEITO, 2007, p. 829)

Nesta perspectiva, as ADIs buscam mediar o ensino dos gêneros discursivos, de modo a provocar os alunos a refletirem acerca de questionamentos, dados, como exemplo, por HURBES (2017), como os elencados abaixo:

- ✓ Esfera social de produção dos gêneros;
- ✓ Quando é produzido/ publicado. (momento histórico de produção dos gêneros);
- ✓ O (s) veículo (s) de circulação dos gêneros trabalhados;
- ✓ O suporte de circulação;
- ✓ O seu tema ou conteúdo temático;
- ✓ A finalidade dos gêneros trabalhados;
- ✓ O papel social do autor;
- ✓ Para quem os gêneros são produzidos;
- ✓ Que imagem o autor faz de seu interlocutor;
- ✓ A atitude valorativa dos participantes;
- ✓ O conteúdo temático presente no enunciado;
- ✓ Como a (o) autor (a) se coloca diante do tema abordado;
- ✓ Que interdiscursos são possíveis identificar e como eles se revelam no texto;
- ✓ Como os interdiscursos se colocam diante do tema.
- ✓ Se há marcas de intertextualidades? Quais? Porque o autor recorre a outros textos?

## **4 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS**

Este capítulo traz a descrição e análise da proposta de ensino das Atividades Didáticas Integradas. À medida que exponho as atividades que foram desenvolvidas no projeto de intervenção, trago a análise das produções orais e escritas dos alunos, a fim de refletir sobre a influência das ADIs nestas produções, sob os seguintes critérios:

- A concepção bakhtiniana de dialogismo e responsividade;
- Alguns dos elementos constituintes dos gêneros do argumentar que foram trabalhados, na perspectiva bakhtiniana: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

### **4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS**

As atividades que compõe esta proposta de intervenção estão divididas em sete Ciclos com carga horária total de 22 horas aulas de 60 minutos cada.

No primeiro ciclo foi feita uma negociação com os alunos acerca do tema/ assunto que foi discutido durante a realização das atividades. No segundo ciclo houve a investigação dos conhecimentos prévios destes acerca do tema que foi escolhido, a fim de ter como ponto de partida estes conhecimentos para a confecção das aulas posteriores. No terceiro ciclo as atividades tiveram como ponto de partida a leitura de um artigo de opinião de título “O direito de opinar”, que aborda sob vários aspectos o tema/assunto escolhido pela turma de alunos. A leitura deste artigo de opinião foi amplamente discutida entre os alunos em uma roda de conversa onde circularam vários gêneros orais.

Já no quarto ciclo, o ponto de partida foi a releitura do texto “O direito de opinar” com o objetivo de promover entre os alunos a reflexão linguística sobre a leitura do texto, bem como uma atividade, cuja a proposta era de incentivá-los responder, por meio da oralidade e da escrita, questões chave sobre o entendimento do assunto abordado no texto. No quinto ciclo foi apresentado à turma um vídeo baixado de uma rede social bastante conhecida e acessada pelos alunos, que trata do tema “liberdade de expressão”. Após assistirem o vídeo, os alunos foram incentivados a expressar-se oralmente em roda de conversa, sobre o assunto abordado pelo interlocutor do referido vídeo.

No sexto ciclo, apresentei alguns textos do gênero comentário, extraídos do suporte de onde foi baixado a videoaula, mais exatamente, da seção disponibilizada pela rede social, onde os usuários podem produzir textos deste gênero e comentar o conteúdo que assistiram. Diante dos textos do gênero comentário, a turma fez atividade de leitura, produção de textos orais e reflexão linguística semelhante as que foram feitas nos ciclos anteriores.

Após ler, refletir sobre a língua e produzir textos orais, acerca dos textos estudados, a turma foi convidada, no sexto ciclo, a produzir um texto do gênero comentário em uma situação de interlocução específica: escrever um comentário sobre o vídeo que assistiram ou replicar um dos comentários que lhes foram apresentados.

Por fim, no sétimo ciclo, as aulas apontaram para o ensino/produção de um artigo de opinião. As aulas foram constituídas de leitura e reflexão linguística de um artigo de opinião, onde eu incentivava a turma a refletir sobre os aspectos composicionais, temáticos e de estilo deste gênero. No que se refere a produção escrita, os alunos foram convidados a produzir um artigo de opinião, levando em consideração toda a contextualização feita sobre o tema “liberdade de expressão nas redes sociais digitais”. Antes de produzir, conversei com eles sobre: porque escrever este gênero; para quem e onde vai circular

A seguir, demonstro de maneira mais detalhada, como se deram as aulas desta proposta de intervenção e, paralelamente, a análise das produções orais e escritas dos alunos, a fim de demonstrar a influência das ADIs no processo de ação comunicativa dos alunos nos gêneros do argumentar estudados por eles no decorrer deste projeto de intervenção.

## **PRIMEIRO CICLO**

### **PLANO DE AULA**

**Duração:** 1 hora/ aula

**Data:** 03/09/18

**Assunto/conteúdo:**

- Apresentação da proposta de Intervenção: Atividades Didáticas Integradas;
- Definição do tema para execução das Atividades Didáticas Integradas.

**OBJETIVOS:**

- Apresentar aos alunos a proposta das Atividades Didáticas Integradas;
- Negociar com os alunos o tema que será abordado.

**RECURSOS:**

Lousa e pincel de quadro branco

**AVALIAÇÃO:**

Será observado o comprometimento do aluno em relação a atividade proposta, sua participação no apontamento de temas relevantes e sua postura mediante a aceitação do tema eleito.

Quadro 1 Plano de aula: Primeiro ciclo

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS/ANÁLISE**

A primeira atividade pedagógica foi uma roda de conversa para apresentar à turma a proposta das Atividades Didáticas Integradas, além da tentativa de estabelecer negociação com os alunos acerca dos temas relevantes para sua formação. Foi um dos momentos em que os alunos participaram da tomada de decisão sobre quais temas/assuntos eles consideram importantes de serem falados ou escritos.

Penso que consultar os alunos acerca do que é interessante de se discutir em sala de aula, faz com que eles adentrem ao tema com mais curiosidade, melhores condições de amadurecer seu pensamento crítico e, conseqüentemente, acessar mais facilmente os seus saberes constituídos socialmente na sua prática comunitária e fazer desses saberes ponto de partida de acesso a saberes constituídos em outros contextos sociais. Trata-se de romper, pelo menos em parte, com o modelo bancário de ensino que se observa na escola, pois se bem pensarmos, os gêneros discursivos não existem “uníssonos”, são compostos pelo entrelaçamento de outras vozes sociais. Assim deve ser o ensino, considerar o que é dito pelo conjunto de várias vozes sociais.

O levantamento de temas surgiu de forma espontânea por parte dos alunos e as sugestões foram desde o papel do técnico na derrota da seleção brasileira de futebol na copa do mundo à temas ligados a política, como, se foi ou não golpe, o impeachment da ex presidente da

República Dilma Rousseff. Neste breve levantamento, os alunos trouxeram para a sala de aula vozes sociais atreladas à sua vida.

Apesar da minha preocupação inicial de que pudessem cogitar temas banais para discutir e, conseqüentemente, escolher um destes, pude perceber que as crianças não o cogitaram. Minha intromissão, enquanto mediador, se limitou em informá-los de que seria interessante que o tema que fosse escolhido estivesse estritamente ligado a realidade da comunidade escolar.

Após várias sugestões levantadas pelos alunos, pedi que sumariamente me indicassem cinco temas para eu escrever na lousa, a fim de facilitar o processo de escolha por meio de uma votação. Os temas sugeridos e anotados na lousa foram:

- Liberdade de expressão nas redes sociais digitais;
- Consequências de práticas racistas;
- Combate à violência na escola;
- Uso do celular na sala de aula;
- Consequências do bullying na adolescência e na vida adulta.

Devo ressaltar que à medida que os alunos diziam os temas, fazíamos em conjunto as adequações necessárias, a fim de ampliar o campo temático, ou reduzir este campo a um tema mais específico. Por exemplo, a primeira sugestão de tema foi “redes sociais”. Incentivei eles a encontrar uma forma de ampliar este tema e, em resposta, as sugestões levaram a anotação do tema “Liberdade de expressão nas redes sociais digitais” na lousa.

Com os temas anotados na lousa, iniciamos a votação. A turma elegeu o tema “Liberdade de expressão nas redes sociais digitais”.

A partir desta primeira aula, onde foi escolhido o tema, passei a planejar as próximas etapas, como descrito a seguir.

## SEGUNDO CICLO

### PLANO DE AULA

**Duração:** 1 horas/ aula

**Data:** De 04/09/18

**Assunto:** Conhecimento prévios acerca do tema “Liberdade de expressão nas redes sociais digitais”.

**OBJETIVOS:**

- ✓ Investigar o conhecimento prévio dos alunos;
- ✓ Criar condições para produção de gêneros orais do argumentar.

**RECURSOS:**

Lousa e pincel de quadro branco

**AValiação:**

Será avaliado a participação do aluno no uso da oralidade, sua capacidade de intervenção no apontamento de discussões sobre o tema “Liberdade de expressão nas redes sociais digitais”

Quadro 2 Plano de aula: Segundo ciclo

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS/ANÁLISE**

No segundo ciclo, propus uma roda de conversa entre os alunos com o objetivo de criar condições para produção de gêneros orais, a fim de entender seus conhecimentos prévios tanto acerca do tema que eles escolheram, quanto dos gêneros que eles costumam usar quando precisam se posicionar sobre determinado tema/assunto, além de oportunizar espaço para que eles falem. Foi um momento de escuta para sondar o que eles dizem, ou seja, observar que posicionamentos e crenças revelam sobre o tema.

Em relação ao que conheciam sobre o tema que eles elegeram, observei que a maioria dos alunos levantavam questões de grande relevância, com exemplos reais ocorridos de abusos de liberdade de expressão e censura, inclusive, dentro da escola. Senti que a maioria deles estavam convencidos de que as redes sociais representam mais perigo do que benefícios aos usuários. Pude observar que traziam vozes sociais atreladas ao preconceito racial, violência, assédio sexual e moral, praticados nestas mídias sociais, revelando um movimento dialógico bastante latente entre seus discursos e estas vozes.

Já que o tema escolhido por eles aborda a questão de liberdade de expressar opinião, passei a questioná-los, a fim de investigar seus conhecimentos prévios acerca dos gêneros que eles costumam usar para expressar suas opiniões e percebi, na fala dos alunos, que costumavam se expressar oralmente. Nenhum aluno deu nenhum indicio de que costuma se expressar usando algum gênero escrito, embora, já tenham estudado os gêneros artigo de opinião e carta

argumentativa no primeiro semestre do ano, segundo os registros do diário de classe. Este fato lembra o pensamento de Geraldi (2012), que aponta que por vezes os alunos vêm algumas atividades de produção de texto apenas como mais uma tarefa a ser cumprida, o que indica que, embora já tenham estudado sobre estes gêneros, o estudo não foi significativo, visto que, aparentemente, produziram textos com o objetivo único de serem avaliados.

A partir disso, expus a turma alguns gêneros do agrupamento do argumentar que têm como característica a argumentação em torno de uma tese, como artigo de opinião, carta argumentativa, dissertação escolar, como sendo textos que exigem linguagem formal e o comentário oral e escrito, texto de opinião oral, roda de conversa, entre outros, como exemplo de gêneros que ocorrem em contextos de interação menos formais. Além de esclarecer que a argumentação pode ser observada em gêneros que não pertencem a este agrupamento. Tentei mostrar a turma que podemos dar opinião tanto oralmente, quanto em textos escritos, usando uma linguagem tanto formal, como informal.

Os alunos se mostraram surpresos a respeito do gênero “textos de opinião oral”, alegavam “jamais terem feito este tipo de texto”, mesmo diante da própria afirmação anterior de que costumavam expor suas opiniões oralmente. Este fato em particular me faz lembrar uma postulação de Bakhtin (2016) que diz que mesmo que não saibamos o nome dos gêneros, no momento da interação, não constitui impedimento de usá-lo, pois na ação comunicativa, falamos por meio de gêneros discursivos e não precisamos saber o nome dele como condição de participação nos contextos de interação. Foi a partir deste conceito que li, que consegui explicar para a turma que eles utilizam o gênero texto de opinião oral em diversas situações de interação, assim como usam outros gêneros orais e escritos, apenas não conhecem a nomenclatura destes.

Após estes dois ciclos preliminares, passei a preparar os próximos, tendo como objetivo, apresentar textos de gêneros do argumentar para o ensino de leitura, oralidade, escrita e reflexão sobre estes três, de modo a integrar tanto os 4 eixos, quanto os ciclos.

### **TERCEIRO CICLO**

#### **PLANO DE AULA**

**Duração:** 3 horas/ aula

**Data:** De 10/09/18 à 14/09/2018

**Assunto/ Conteúdos**

- ✓ Artigo de opinião;
- ✓ Roda de conversa;
- ✓ Comentário oral e escrito;
- ✓ Texto de opinião oral.

**OBJETIVOS:**

- ✓ Mediar a leitura e a reflexão linguística de um artigo de opinião;
- ✓ Criar condições para produção de uma roda de conversa;
- ✓ Incentivar o trânsito de comentários orais e textos de opinião oral na roda de conversa;

**RECURSOS:**

Lousa, pincel de quadro branco, papel A4 e xerox.

**AVALIAÇÃO:**

- ✓ Será avaliado a participação do aluno no uso da oralidade, sua capacidade de intervenção no apontamento de discussões sobre o tema “Liberdade de expressão nas redes sociais digitais” e seu desenvolvimento no processo de leitura e reflexão linguística do texto.

Quadro 3 Plano de aula: Terceiro ciclo

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS/ANÁLISE**

O marco de início deste ciclo de atividades foi a distribuição de um texto extraído de um blog pessoal e a proposta de que os alunos fizessem a leitura individual e silenciosa, para, a partir disso, opinar, oralmente, acerca do direito constitucional assegurado ao cidadão de opinar e manifestar seu pensamento, bem como as limitações impostas pelo sistema ao gozo deste direito em situações como a evidenciada no texto (figura2), cujo título é “Direito de opinar”.

Devo justificar a escolha do texto “Direito de opinar” para iniciar os discursões, porque ele traz um posicionamento acerca deste direito, mas também, deixa transparecer um caráter emocional sentido pelo cidadão/autor quando este direito lhe é de algum modo cerceado.

Entretanto, antes da leitura do texto, fiz algumas perguntas, a fim de investigar o que os alunos sabem sobre o gênero, além de deixar claro o objetivo da leitura que estávamos prestes a fazer, que era de entender sobre o direito constitucional de liberdade de expressão. Eis as perguntas preliminares:

1. Sabem o que é um Artigo de opinião?
2. Para que esse texto serve?
3. Onde ele circula?
4. Quem o escreve?
5. Quem é o público-alvo do artigo de opinião em análise? Como identificaram o público?
6. Com qual propósito vocês acreditam que este artigo foi escrito?

Buscando investigar a experiência dos alunos acerca do direito de opinar, antes da leitura do texto, questionei: O que vocês entendem por direito de opinar?

Abaixo estão algumas das respostas. Destaco que em trechos em que transcrevo da fala dos alunos, estes são identificados pela letra A, seguido do número que eu atribuo a cada um deles, conforme o diário de classe. Em trechos em que aparece minha fala nos diálogos, a letra P se refere a professor.

A31. “Direito de opinar é [...] é dizer o que a gente acha sobre uma coisa”

A2. “É dá a nossa opinião quando alguém pergunta”

A23. “É fofocar, professor [...] muita gente confunde opinião com fofoca, né?”

A2. “Porque tá na lei [...] se nos é [...] não tiver o direito de falar é [...] contra a lei. As pessoas têm de respeitar a opinião dos outros.”

Também perguntei: “Sobre qual assunto vocês costumam opinar?” Dois alunos responderam:

A23. “Ah professor, eu só dou opinião sobre as coisas que eu sei.”

A31. “Sobre futebol”

O aluno A2 manifesta compreensão além do senso comum, quando considera opinião como sendo fofoca. A partir do entendimento deste aluno, expliquei que a fofoca é, na verdade, um gênero discursivo que transita em outros gêneros, como no gênero comentário e texto de opinião oral. O meio em que este aluno vive pode ser o fator que corrobora para este pensamento. Neste caso, levanto a hipótese de que o referido aluno entende que em determinados casos as pessoas acreditam estar opinando, quando na verdade estão fofocando.

A2 também foi o único que tentou responder o questionamento do ponto de vista do direito legal de opinião, embora sua resposta tenha sido confusa, o que pode ser entendido como que o referido aluno já soubesse da existência desse direito. A resposta de A23 ao segundo questionamento revela atitude responsiva, pois para elaborar sua fala invoca enunciados já produzidos, isto é, a aluna não inventou a definição de que o direito de opinar “está na lei”, ela aprendeu/ouviu essa informação de alguma fonte precedente à esta ação comunicativa, avaliou e se posicionou responsivamente, para depois produzir o enunciado “Porque tá na lei [...] se nos é [...] não tiver o direito de falar é [...] contra a lei. As pessoas têm de respeitar a opinião dos outros.”

Após esta conversa prévia acerca do texto “Direito de opinar”, pedi para a turma ler o texto, individual e silenciosamente, buscando refletir sobre seu conteúdo. Eis na próxima página o texto:



25 de abril de 2011

## O direito de opinar

A constituição brasileira (1988) traz em seu Artigo 5º uma série de direitos e garantias fundamentais. Na verdade, trata-se da resposta democrática ao período em que o país viveu sobre o regime militar onde o simples ato de opinar era considerado um crime (se a opinião divergisse do que o regime julgava correto).

Em seus 78 incisos, o artigo 5º tenta prevenir toda e qualquer possibilidade de perda de liberdade ou de direitos fundamentais.

Vou me concentrar especificamente nos incisos IV e IX. Vejamos o que diz o inciso IV:

“É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”

Já o inciso IX garante:

“É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”

Ah... quero também deixar registrado o que – para mim – é **censura** (retirei esta “definição” deste blog).

*Censura é o uso pelo estado ou grupo de poder, no sentido de controlar e impedir a liberdade de expressão. A censura criminaliza certas ações de comunicação, ou até a tentativa de exercer essa comunicação. No sentido moderno, a censura consiste em qualquer tentativa de suprimir informação, opiniões e até formas de expressão, como certas facetas da arte.*

*O propósito da censura está na manutenção do status quo, evitando alterações de pensamento num determinado grupo e a consequente vontade de mudança. Desta forma, a censura é muito comum entre alguns grupos, como certos grupos de interesse e pressão (lobbies), religiões, multinacionais e governos, como forma de manter o poder. A censura procura também evitar que certos conflitos e discussões se estabeleçam.*

Teoricamente, vivemos em um estado democrático livre, onde podemos nos expressar livremente, desde que não nos utilizemos do anonimato.

Meu blog é, por princípio, de acesso público e irrestrito. Qualquer pessoa pode acessá-lo e ler seu conteúdo livremente. Também lá no alto estou devidamente identificado. Quem sou eu e como me localizar.

Também mantenho uma seção de “comentários” onde os leitores podem se manifestar livremente (desde que o faça com respeito e urbanidade).

E meu blog é, acima de tudo, pessoal. Não é profissional. É apenas minha visão objetiva sobre determinados assuntos ou problemas que cercam o meu dia-a-dia. Posso falar de política, posso falar de futebol, posso falar de jogos eletrônicos... posso falar (e quem me garante isso é a lei magna do país) sobre o que eu quiser, desde que eu não faça apologia a condutas criminosas ou discriminatórias.

Até aí, tudo parece lógico, óbvio e coerente, certo?

Pois é... eu também achava isto.

Até que um dia, minhas opiniões e críticas interferiram em algumas de minhas relações profissionais. Ao que parece, não posso ter o direito de opinar e criticar. Nem mesmo no MEU blog pessoal.

Assim, me vi obrigado a repensar algumas coisas e em razão disso guardar algumas opiniões exclusivamente para mim. Entre regras e “regras”, descobri de uma forma até dolorosa que nas “regras” uma delas é “você não pode pensar diferente de quem pode prejudicar você”.

E quando isto mexe com meu ganha-pão... uma “regra” acaba sim tendo mais força do que um direito que a constituição me garante por princípio.

Mas, graças a Deus... eu posso ter minha consciência tranquila pois meu blog sempre foi público. E nunca precisei recorrer ao anonimato para fazer críticas (ou como alguns covardes: para fazer delações), porque tenho a consciência de que, quando fiz alguma crítica, ela se baseou em fatos.

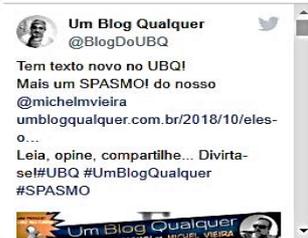
Pensem nisso.

## Amazon (Patrocinados)

### Enquanto isso, no Twitter...

[Seguir @BlogDoUBQ](#)

Tweets por @BlogDoUBQ



Incorporar Ver no Twitter

[Seguir @ricardomarques](#)

## Use o PicPay e ajude o UBQ

Que tal apoiar nosso projeto? Faça uma assinatura através do PicPay e a partir de R\$ 1,00 você pode contribuir para o crescimento do UBQ.



Conheça nossa política sobre contribuições neste link

## Facebook



## Parceria Gambiaccine



Figura 2 Texto "O direito de opinar" em seu suporte

Imediatamente após a leitura silenciosa, enquanto mediador da roda de conversa, levantei questionamentos acerca do porquê de o autor iniciar o texto citando um artigo da constituição, pois minha expectativa era de provocar, naquela roda de conversa, comentários orais e textos de opinião oral, onde os alunos produzissem discursos orais que refletissem o seu entendimento acerca do texto. O diálogo a seguir corresponde a um trecho dessa roda de conversa que vale destaque para posterior análise:

P. alguém aqui sabe que é a Constituição?

A23. “É uma lei”

A4. “É a lei maior de todas que tem”

P. “Isso mesmo”

P. Por que vocês acham que o autor do texto citou logo no início um artigo da Constituição?

A23. Eu acho, professor, que é porque [...] ele quer mostrar que sabe que ele tem direito de dar a opinião dele, né? por isso ele fala da lei [...] se ele fosse atrás do direito dele, o chefe dele ia ter de responder porque censurou ele, né? [...], mas ele não foi.”

A4. “Ele botou lá só pra mostrar que sabe que tá na lei.”

A25. “Do que adiantou tá na lei e ele não ter usado a lei? [...] se fosse eu tinha ido atrás dos meus direitos”

P. “Mesmo sabendo que ele ia te demitir?”

A25. “Eu ia”

P. “Mas vocês perceberam que o autor do texto do texto revidou o “cala-boca” de outra maneira? Perceberam isso?”

A23. Eu EU... eu... eu acho que por ele ter escrito este texto sabendo que o chefe dele lê o quem tem no blog dele foi um modo que ele achou de protestar, né?

P. “concordo com você”

A25. Mas não é a mesma coisa. Essas pessoas, que são pessoas ricas, tem que ser mesmo é denunciadas.

P. “Por quê?”

A25. “Ah, por que gente rica só quer ser. O chefe dele deve ser uma pessoa rica. Deve ser daquelas pessoas que humilham os empregados”

A4. Professor? Eu acho que ele (o autor) acabou que saiu por cima.

O pequeno trecho da roda de conversa mostra que os alunos tiveram compreensão do texto lido, evidenciando a compreensão responsiva ativa de A25 se posicionando contra a postura do autor em não ter denunciado/processado seu chefe pela prática de cerceamento da livre expressão do pensamento, isto é, fica evidente que houve aceitabilidade do texto por parte do aluno. A aluna A23 também se posicionou criticamente sobre a postura do autor em não ter revidado a “censura” sofrida invocando a lei e o judiciário.

Outro ponto que merece destaque é o fato da aluna (A4), em sua primeira intervenção oral dar uma resposta evasiva sobre o porquê da citação do artigo da constituição, ter observado os argumentos dos colegas e formulado a questão chave do texto, isto é, A4 rediscursivizou seu posicionamento, a partir dos outros discursos. Seu discurso sofreu influência de outros dizeres, o que contribuiu para que ela se posicionasse da forma como se posicionou, evidenciando a aceitabilidade dos textos, não no sentido de que ele estaria disposto a aceitar qualquer coisa que fosse dita, mas em se dispor a participar do “jogo intencional da/pela linguagem” Moura (2017), a fim de se posicionar a respeito dos assuntos abordados. A conclusão da aluna de que “o autor acabou que saiu por cima” me levou a contextualizar as relações de poder existentes entre empregados e patrões. Certamente A4, em um movimento dialógico, percebeu essa relação de poder a partir de discursos anteriores.

Outra voz social interessante trazida na fala da aluna A4, foi a de que sua avó conta histórias sobre a censura e a tortura durante a ditadura militar no Brasil. A partir dessa fala, A25 mencionou a novela “Os dias eram assim”, afirmando que a novela conta como era difícil viver no regime militar com censura e tortura. Alguns alunos demonstraram interesse em ouvir uma das histórias da avó da aluna A4, mas ela disse que não se lembrava bem. Então eu passei a falar sobre esse período e como se dava a censura praticada pelo regime, bem como questões relacionadas à tortura.

Passei a explicar a eles o motivo pelo qual os cidadãos brasileiros têm resguardado por lei o direito à livre expressão do pensamento, além de explicar que o tempo todo emitimos opiniões sobre assuntos diversos, mas que em determinadas situações do cotidiano de cada um,

a opinião provoca no outro discordâncias e daí que nasce a necessidade de argumentar para defender um ponto de vista.

Depois disso, distribui as questões abaixo sobre o texto “O direito de opinar”, para que eles fizessem uma nova leitura, refletissem, para responderem as questões de forma escrita levando em conta o que foi introduzido na roda de conversa.

1. Você já visitou um blog pessoal? Faça um breve relato da sua experiência:
2. Que tipo de gêneros discursivos você identificou nos blogs pessoais que você visitou?
3. Quando foi produzido/ publicado o texto “Direito de opinar”?
4. Sobre quais temas, geralmente, se escreve em blogs pessoais?
5. Para quem textos como este são produzidos?
6. A linguagem utilizada pelo autor do texto é de fácil compreensão? Se não, indique qual/quais aspecto (s) você destaca como obstáculo para compreensão?
7. Que interdiscursos (explicou o sentido desse conceito para os alunos?) são possíveis identificar e como eles se revelam no texto?
8. Na sua opinião, o são “direitos e garantias fundamentais”?
9. Por que o autor do texto cita o artigo 5º da Constituição?
10. O que levou o autor a se concentrar especificamente nos incisos IV e IX da constituição para elaborar sua argumentação?
11. Na sua opinião, por que a Lei legitima a livre expressão do pensamento, mas proíbe que esta expressão seja feita em anonimato?
12. O autor do texto deixa registrado o que, para ele, é censura. A partir da definição de censura exposta no texto, responda:
  - a. Você já foi censurado?
  - b. Você concorda com o autor, quando ele sugere que a censura só é praticada pelo Estado ou grupo de poder?
  - c. Você já testemunhou um ato de censura? Se sim, faça um breve relato:
13. Por qual motivo o autor insiste em explicar que ele não se mantém em anonimato em seu blog pessoal?
14. O autor do texto relata um episódio que o fez repensar o conceito de “liberdade de expressão”. Na sua opinião, o autor foi censurado?

15. Segundo o autor, há uma “regra” maior do que o seu direito constitucional de opinar. Em que circunstância se aplica esta “regra”?
16. Você concorda com a atitude do autor de aceitar ser censurado pelo seu chefe para a manutenção do seu emprego? Você acha que ele aceitou pacificamente a censura? Por quê? Que atitude ele tomou para combater a tentativa de censura sofrida? Como você se comportaria diante desta situação?
17. O autor utilizou claramente o gênero artigo de opinião para defender o direito de opinar. Você conhece outras formas de manifestar opinião/pensamento? Quais?
18. De que maneira você costuma expressar seu pensamento?
19. Podemos notar que o artigo de opinião possui uma estrutura diferente de outros gêneros discursivos como romance, poema, carta, conto, etc. Diga o que torna o artigo de opinião diferente destes gêneros:

Meu objetivo com as questões de reflexão linguística era de ampliar o que foi apreendido por eles na roda de conversa e se estavam percebendo as estratégias usadas pelo autor para defender seu ponto de vista e até que ponto se emanciparam dos argumentos do texto, para a formulação de argumentos “inéditos”, isto é, argumentos diferentes dos apresentados no texto lido. Quando os alunos terminaram a atividade, me entregaram-na respondida, no entanto, eu não as recolhi para corrigi-las, mas para escolher uma e digitalizar, para no ciclo posterior, fazer em conjunto com os alunos uma atividade de reflexão linguística, a partir do texto digitalizado e projetado na lousa com o auxílio do data show. A intenção foi a de trabalhar no quarto ciclo a reflexão tanto sobre a leitura do texto, quanto as respostas escritas que eles fizeram na atividade.

#### **QUARTO CICLO**

##### **PLANO DE AULA**

**Duração:** 3 horas/ aula

**Data:** De 17/09/18 à 18/09/2018

**Assunto:**

- ✓ Leitura e reflexão linguística de um artigo de opinião;

**OBJETIVOS:**

- ✓ Mediar a leitura e a reflexão linguística de um artigo de opinião.

**RECURSOS:**

- ✓ Lousa, pincel de quadro branco, papel A4 e xerox e datashow.

**AValiação:**

- ✓ Será avaliado a participação do aluno no uso da oralidade, sua capacidade de intervenção no apontamento de discussões sobre o tema “Liberdade de expressão nas redes sociais digitais” e seu desenvolvimento no processo de leitura e reflexão linguística do texto.

Quadro 4 Plano de aula: Quarto ciclo

Neste quarto ciclo projetei na lousa a imagem de uma das atividades respondidas por um dos alunos da turma, mas resguardei sua identidade (figuras 3 e 4), para que juntos fizéssemos a reflexão acerca das respostas. Eis a seguir imagem que foi projetada na lousa para a atividade de reflexão linguística:

1. Você já visitou um blog pessoal? Faça um breve relato da sua experiência:

Sim. No blog pessoal que eu acessei era sobre memes, notícias, matérias, futebol político e etc. Eu fui vendo o blog e gostei porque, tinha coisas que eu não sabia que tinha acontecido ou que ia acontecer.

2. Que gêneros textuais você identificou nos blogs pessoais que você visitou?

Vi receitas, cartas, bilhetes, cartas postais e emails.

3. Quando foi publicado o texto “Direito de opinar”?

No dia 25 de abril de 2011.

4. Sobre quais temas, geralmente, se escreve em blogs pessoais?

Sobre notícias, futebol, política, memes, etc.

5. Para quem textos como este são produzidos?

Para os adolescentes.

6. A linguagem utilizada pelo autor do texto é de fácil compreensão? Se não, indique qual/quais aspecto (s) você destaca como obstáculo para compreensão?

Sim e fácil de compreender.

Figura 3 -Atividade de escrita e reflexão linguística

7. Que interdiscursos são possíveis identificar e como eles se revelam no texto?

*É sobre a manifestação do pensamento verdadeiro ou anônimo, falando que eles não são do autor do texto.*

8. Na sua opinião, o são "direitos e garantias fundamentais"?

*Direitos são o que as pessoas tem e devem fazer. É a garantia fundamental e portanto um fundamento.*

9. Por que o autor do texto cita o artigo 5º da Constituição?

*Porque o artigo 5º tem os incisos III e IV que falam sobre se manifesto de pensamento e que é livre a expressão do atividade artístico.*

10. O que levou o autor a se concentrar especificamente nos incisos IX e IX da constituição para elaborar sua argumentação?

*Porque os incisos falam sobre o direito de opinar, mais não em anonimato.*

11. Na sua opinião, por que a Lei legitima a livre expressão do pensamento, mas proíbe que esta expressão seja feita em anonimato?

*Porque a pessoa que opinar tem que estar identificado e não anônimo, não pode estar em anonimato.*

12. O autor do texto deixa registrado o que, para ele, é censura. A partir da definição de censura exposta no texto, responda:

a. Você já foi censurado?

*Não.*

b. Você concorda com o autor, quando ele sugere que a censura só é praticada pelo Estado ou grupo de poder?

*Não.*

c. Você já testemunhou um ato de censura? Se sim, faça um breve relato:

*Não.*

13. Por qual motivo o autor insiste em explicar que ele não se mantém em anonimato em seu blog pessoal?

*Porque ele foi censurado, e não poderia do opinião dele.*

14. O autor do texto relata um episódio que o fez repensar o conceito de "liberdade de expressão". Na sua opinião, o autor foi censurado?

*Sim.*

15. Segundo o autor, há uma "regra" maior do que o seu direito constitucional de opinar. Em que circunstância se aplica esta "regra"?

*Na circunstância de opiniões ofensivas.*

16. Você concorda com a atitude do autor de aceitar ser censurado pelo seu chefe para a manutenção do seu emprego? Você acha que ele aceitou pacificamente a censura? Por quê? Que atitude ele tomou para combater a tentativa de censura sofrida? Como você se comportaria diante desta situação?

*Sim, sim porque ele fez alguma opinião ofensiva de alguém. Ele escreveu um texto falando de censura. Eu me comportaria de maneira de que eu pedir desculpas pelo a opinião.*

17. O autor utilizou claramente o gênero artigo de opinião para defender o direito de opinar. Você conhece outras formas de manifestar opinião/pensamento? Quais?

*Se expressando por cartas, bullets, e etc.*

18. De que maneira você costuma expressar seu pensamento?

*Eu costumo expressar falando do meu neto, as vezes falo no comigo.*

19. Podemos notar que o artigo de opinião possui uma estrutura diferente de outros gêneros discursivos como romance, poema, carta, conto, etc. Diga o que torna o artigo de opinião diferente destes gêneros:

*Porque que o artigo de opinião é pessoal e não os outros gêneros as pessoas não falam o que pensam por meio dele em seu trabalho.*

Figura 4 Atividade de escrita e reflexão linguística - continuação

A partir da imagem projetada na lousa, disse aos alunos que não estávamos em busca de erros e acertos ortográficos, mas de discutir acerca das respostas apresentadas na atividade projetada. Os alunos foram orientados a fazerem as adequações necessárias de suas respostas a partir do resultado da discussão conjunta de cada uma das questões.

Trago a seguir, o relato e análise de como se deu a reflexão de *algumas* das questões da atividade:

Grande parte dos alunos responderam a primeira questão da atividade de forma semelhante à atividade projetada na lousa. Disseram que já haviam navegado em blogs pessoais e a experiência que relatavam era bem parecida com o breve relato da atividade projetada na lousa. No entanto, me chamou atenção a fala de um dos alunos:

A6 “Professor? eu sempre é [...] eu sempre acesso sites assim, mas não sabia que o nome desses site era [...] era blog pessoal. Por que que é esse o nome?”

Expliquei ao aluno e à turma que se trata de um tipo específico de site onde as pessoas usam para escrever sobre assuntos diversos, assuntos pessoais, diferente de blogs profissionais, que tratam de assuntos específicos que podem ser de cunho jornalístico ou de divulgação de produtos e serviços de empresas. Alguns alunos relataram nunca ter visitado um blog pessoal, mas depois de ouvir os relatos que surgiram, perceberam por si só que já haviam navegado por este tipo de blog, a partir das características que ouviram.

Na segunda questão da atividade, que investiga quais gêneros discursivos identificaram nos blogs que visitaram, os alunos acrescentaram outros gêneros como poemas, histórias em quadrinho e memes. Interessante o apontamento do meme enquanto gênero discursivo, pois, geralmente, os alunos tendem a considerar gênero discursivo aqueles que se manifestam somente na modalidade escrita.

Ninguém na turma observou que na resposta da atividade projetada havia o gênero e-mail (que não circula em blogs pessoais). Então, levei a turma a concluir que o e-mail não é um gênero que circula em blogs. As respostas dos alunos mostram que eles reconhecem uma variedade de gêneros discursivos.

A maioria da turma discordou na resposta da questão 5. Para os que discordaram, o texto “O direito de opinar” é destinado aos adultos. Questionei o porquê que eles acreditam nessa tese e dentre as várias respostas destaco a que teve maior aceitação da turma:

A23. “Não é que seja só pra adultos. É pra qualquer pessoa que queira saber do assunto. Um adolescente pode querer saber desse assunto, mas só que esse tipo de texto aí é mais pra adulto mesmo porque o assunto dele interessa mais aos adultos.

Esta aluna (A23) ponderou que o artigo de opinião tem como público-alvo os adultos, mas que dependendo do assunto abordado, outros públicos também leem este gênero. A resposta dada por ela me motivou a conversar com eles sobre onde circula e a quem, geralmente, o artigo de opinião é destinado. Que o artigo de opinião estudado tem como destinatário as pessoas que visitam o blog pessoal do autor, contudo, o gênero artigo de opinião circula na esfera jornalística e tem como destinatário os leitores dos jornais ou revistas onde são publicados

A questão 12 foi a que provocou maior discussão. A maioria dos alunos responderam exatamente igual a atividade projetada na lousa. Os que responderam diferente, disseram não concordar com a definição de censura apresentada pelo autor, pois segundo eles, a censura não é somente praticada pelo governo ou por grupos de poder e trouxeram suas opiniões sobre o que eles consideram censura. O texto de opinião oral abaixo traz o discurso de uma adolescente que discorda que a censura é praticada só pelo Estado. A aluna traz argumentos sólidos de sua vivência e mostra, por meio de seu discurso atitude responsiva ativa frente a discursos reificados, como o conceito de censura apresentado pelo autor do texto. A referida aluna lança mão de vozes sociais atreladas ao poder estatal e familiar e critica o conceito simplista trazido pelo texto.

A23. “Negativo! Não, não! Todo dia eu sou censurada lá em casa. Eu vejo meu irmão fazendo as coisas erradas e quando eu vou falar pro papai ele manda eu calar a boca. A mesma coisa é aqui na escola. No começo do ano nós tava combinando de ir lá na seduc denunciar a comida ruim daqui e aí a diretora ficou sabendo, né? que nos ia... e aí ela fez foi chamar a mamãe e a mamãe fez foi me bater. Isso também é censura...

É possível concluir que o texto de opinião oral da aluna (A23) levou muitos alunos a refletirem sobre a resposta que deram a questão e, conseqüentemente, mudar de opinião em relação ao conceito de censura. Este episódio demonstra um movimento dialógico entre as atividades de leitura, escrita das respostas, reflexão sobre estas duas, estando este movimento estritamente imbricado a oralidade. Segundo Moura (2018) “Refletir linguisticamente perpassa

por todas os eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística, porque estamos sempre pensando e reorganizando nossas ações linguística”. Exatamente isso que ocorreu na fala da aluna A23.

Claro que o objetivo desta atividade de reflexão linguística não é de dizer para os alunos que as respostas estão certas ou erradas, ou de informar a eles uma resposta padrão pré-definida para cada uma das questões, mas de dar condições para que eles reflitam sobre as respostas, avaliem e façam as alterações necessárias, de modo a não formar sujeitos passivos, mas sujeitos responsivo-ativos.

O objetivo aqui não é o de apresentar o resultado de como ficaram todas as respostas dos alunos após esta atividade de reflexão, mas mostrar como se deu este processo reflexivo, onde os alunos puderam concordar ou refutar as respostas dadas por meio da oralidade e escrita, para a partir disso, reformular o que havia escrito e falado, isto é, rediscursivisar.

Diante da participação dos alunos nas atividades deste ciclo, pensei que fosse oportuno que o próximo fosse planejado, de modo a instigar os estudantes a produzir mais textos orais, a partir do texto que leram nestes dois últimos ciclos e de um texto onde a modalidade oral predomine. As aulas do quinto ciclo foram planejadas da seguinte forma:

## QUINTO CICLO

### PLANO DE AULA

**Duração:** 2 horas/ aula

**Data:** De 19/09/18 à 20/09/2018

**Assunto:**

- ✓ Leitura e produção de textos do argumentar;
- ✓ Gênero texto de opinião oral

**OBJETIVOS:**

- ✓ Mediar o ensino-aprendizagem de textos de opinião oral.

**RECURSOS:**

- ✓ Lousa, pincel de quadro branco, papel A4 e xerox e Datashow.

**AVALIAÇÃO:**

- ✓ Será avaliado a participação do aluno no uso da oralidade, sua capacidade de intervenção no apontamento de discussões sobre o tema “Liberdade de expressão nas redes sociais digitais” e seu desenvolvimento no processo de leitura e reflexão linguística do texto.

Quadro 5 Plano de aula: Quinto ciclo

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS/ANÁLISE

No quinto ciclo deste projeto de intervenção, exibi para a turma um vídeo do site youtube<sup>17</sup> de título “Liberdade de expressão/Saiba disso”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XgwHN6jkeJg>. O vídeo tem duração de cinco minutos e 45 segundos e aborda o tema “discurso de ódio x opinião”. O youtuber<sup>18</sup> Walter Ego explica de modo didático o que caracteriza o discurso de ódio na internet, confundido com opinião. Além disso, explica que o direito de liberdade de expressão não é ilimitado e que certas opiniões são passíveis de punição. O discurso de Walter Ego é uma extensão do que foi dito no texto “O direito de opinar”. O texto do youtuber elucidou as dúvidas dos alunos, acerca dos limites da liberdade de opinião, pois trata-se de um vídeo, cuja linguagem utilizada é direcionada exatamente ao público adolescente e juvenil.

Porém, antes de exibir o vídeo, mas com ele em tela, fiz perguntas, estratégia de leitura, para o aluno ao assistir atentar para o suporte, ao enunciador, ao momento de publicação, porque tudo isso ajuda a ativar conhecimentos na construção da compreensão.

1. Vocês sabem que site é esse?
2. Sabem para que serve? O que publicam nele?
3. Vocês já acessaram este site em alguma ocasião?
4. Sabem para que servem estes ícones?
5. Quem pode postar vídeos nesse site? Qual o objetivo das pessoas ao postar vídeos no youtube?

Após essas perguntas contextualizadora, Perguntei para a turma se o vídeo havia acrescentado alguma informação que não havia no texto “direito de opinar”. Alguns alunos

---

<sup>17</sup> YouTube é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. O termo vem do Inglês “you” que significa “você” e “tube” que significa “tubo” ou “canal”, mas é usado na gíria para designar “televisão”. (fonte: Google)

<sup>18</sup> A pessoa que faz e posta vídeos no youtube.

observaram a expressão “discurso de ódio”. Procurei então explorar o significado dessa expressão, pois ela é o ponto chave para as atividades que seguiram. Questionei sobre o entendimento deles acerca do conceito da prática de discurso de ódio e os estudantes associaram o conceito à homofobia e racismo.

É relevante para esta pesquisa destacar que em dado momento uma das alunas levantou a seguinte questão:

A23. Professor? Será que o homem do outro texto não foi censurado pelo chefe dele por causa de discurso de ódio?

A hipótese levantada pela aluna evidencia o efeito positivo da *integração* entre os ciclos e anteriores e, conseqüentemente, o movimento dialógico que a integração dos eixos: oralidade leitura, escrita e reflexão linguística provoca. Notei que houve adesão de muitos alunos a hipótese levantada pela aluna. Ao invés de responder de imediato, pedi a opinião dos próprios alunos a respeito da hipótese levantada.

A maioria ratificou a opinião da colega. Então expliquei a eles que o texto não dá pistas suficientes para que confirmássemos a hipótese levantada, mas que havia possibilidades de a hipótese ser verdadeira, pois é comum que as empresas censurem seus empregados, quando estes praticam condutas criminosas na internet. A pergunta desta aluna é um exemplo do que Antunes (2009) chama de “ultrapassar a matéria linguística do texto”. Ao levantar essa hipótese, a aluna se coloca como sujeito responsivo-ativo na ação comunicativa ao reconhecer nos discursos ora lhe apresentado as relações de poder típicas da sociedade capitalista.

Apresentei aos alunos um slide sobre os aspectos composicionais e temático do gênero texto de opinião oral de acordo com a categorização feita pro Ribeiro (2009).

Expliquei a turma que o texto de opinião oral segue a sequência argumentativa, assim como o artigo de opinião, dissertação escolar, carta argumentativa e comentário, mas que por vezes o falante utiliza a narração e a descrição como estratégia para convencer o ouvinte. Expliquei, também, que o discurso é quase sempre em primeira pessoa e que o enunciador faz uso de verbos/expressões introdutórios como “eu penso” e “eu acredito” em contextos de interação formais e, quase sempre “eu acho” em contexto de interação informais.

Após conversar com turma sobre algumas das características do gênero texto de opinião oral, reexibi o vídeo do youtuber e, em seguida, pedi que dispusessem as cadeiras em círculo

para, na roda de conversa, eles opinarem sobre o conteúdo do vídeo do youtuber Walter Ego. Pedi a eles que imaginassem que estávamos em uma situação de interlocução formal e, por isso, deveria usar a expressão “eu penso” para introduzir seus argumentos e que usassem a variedade linguística que eles consideram padrão.

Parte dos alunos não quiseram falar. Outros opinaram no sentido de dizer “eu penso que o vídeo é muito bom”. No entanto, alguns alunos produziram textos de opinião oral como os transcritos abaixo:

TEXTO DE OPINIÃO ORAL – ALUNA A4

A4. “Eu acho...(risos) eu penso que o vídeo desse autor explica bem melhor sobre o direito de opinião nosso... como ele mesmo fala lá no vídeo, né? É na internet que a gente vê mais discursos de ódio que não é de opinião. Eu tenho um amigo que é gay e ele nem tem mais face porque tudo que ele postava lá sempre tinha um abestado pra comentar um monte de besteira”.

TEXTO DE OPINIÃO ORAL – ALUNO A8

A8. “Acho que a constituição não está dando conta pra ajeitar isso, diz que não pode ter anonimato, mas tem um monte de fake. No meu face quando vejo que é um fake eu excluo na hora”

TEXTO DE OPINIÃO ORAL – ALUNA A17

A17. “ eu acho (risos) eu penso que o problema de ter esses discurso aí... discurso de ódio é só por causa do anonimato. Se não tivesse o anonimato no face e nas outras redes sociais, duvido que ia ter homem pra fazer esses discursos de ódio, duvido.

TEXTO DE OPINIÃO ORAL – ALUNO A2

A2. “a minha opinião é que o professor (se referindo ao youtuber) explicou bem sobre a liberdade de expressão que é diferente do discurso de ódio e eu concordo com o (citou o

nome da aluna A17) que é o anonimato que faz essas pessoas imbecis fazer o discurso de ódio no face, porque ninguém vai saber quem é, aí a pessoa vai lá e fala o que quer”.

Os textos de opinião oral acima foram produzidos a partir da pergunta direcionada a cada um dos alunos: “Qual a sua opinião sobre o vídeo e sobre o assunto abordado nele?”.

É possível concluir que todos os textos estão dentro das características do gênero artigo de opinião oral categorizado por Ribeiro (2009). É possível notar que, embora eu tenha solicitado que se imaginassem em um contexto formal, os textos orais apresentam a expressão introdutória “eu acho”, que marca a informalidade. Isso é perfeitamente justificável, haja vista que os estudantes não se viram diante de um contexto formal e, por isso, produziram a partir do contexto que para eles é informal. Importante entendermos que é possível que na hipótese de precisarem produzir este gênero em um contexto formal, os alunos, ao formular o discurso, lembrem-se das expressões “eu penso” ou “eu acredito”, trabalhados neste ciclo, para introduzir seus textos de opinião oral.

O texto oral da aluna A4, apresenta sequência tipológica argumentativa, usa como estratégia discursiva a demonstração e explicação ao afirmar que é na internet que ocorre com frequência discursos de ódio e explica este argumento com o exemplo de um amigo vítima destes discursos. A referida aluna organiza seu discurso a partir do verbo introdutório “eu acho” e ao lembrar da minha orientação reorganiza com o uso do verbo “eu penso”. Predomina orações afirmativas.

Os textos dos alunos A8 e A17 também apresentam sequência argumentativa. Ambos organizam seus discursos com o verbo introdutório “eu acho”, sendo que A17 volta atrás e muda para “eu penso”. É possível notar nos dois textos a estratégia argumentativa organizada em tese, argumento e conclusão. A8 argumenta sobre a ineficiência da Constituição para conter discursos de ódio e A17, apesar de argumentar que o anonimato facilita a disseminação de discursos de ódio, não atribui isso à ineficácia da lei. Os dois textos em questão mostram atitude responsiva de seus produtores, pois assumem uma posição frente ao discurso do yotuber. No texto de opinião oral produzido por A17, podemos notar que esta assume a posição de sujeito do seu discurso ao sugerir que discursos de ódio são mais frequentes entre os homens. Isso evidencia não só o papel social dela, enquanto autora do texto oral, mas também o dialogismo.

O aluno A2, ao contrário dos demais, não utiliza verbo introdutório e sua opinião se relaciona diretamente com a da sua colega, no sentido de ratificar o que a colega disse, usa a

estratégia argumentativa de explicação para isso. O uso do termo “imbecis” pode ser uma evidência de estilo do autor. É o exemplo mais evidente de dialogismo ao trazer para sua produção oral a voz da sua colega e outras vozes sociais.

É claro no discurso destes alunos, que produziram textos de opinião oral, o dialogismo, pois partiram dos dizeres do youtuber para produzir os seus e se posicionar axiologicamente diante destes dizeres.

Nesta aula eu observei, nos textos de opinião oral dos alunos, que recorrentemente eles citavam o discurso de ódio como assunto central do vídeo que assistiram, além de argumentarem que estes discursos circulavam predominantemente no facebook, de modo que uma das alunas chegou a citar um exemplo de alguém próximo a ela ter sido vítima da prática de discurso de ódio. Diante disso, tive a ideia de trabalhar nas próximas aulas com o gênero comentário, especificamente, comentários de discursos de ódio que circulam no facebook, porém, durante pesquisa para o planejamento das próximas aulas, observei que no próprio site onde circula o vídeo que eles assistiram há uma seção de comentários. Ao ler os comentários desta seção, me deparei com alguns comentários de discurso de ódio, então, fiz o recorte destes para trabalhar no sexto ciclo, a fim de promover o diálogo entre os ciclos das ADIs e, paralelamente, apresentar-lhes outro gênero discursivo do argumentar: o gênero comentário.

## SEXTO CICLO

### PLANO DE AULA

**Duração:** 06 horas/ aula

**Data:** De 24/09/18 à 28/09/2018

**ASSUNTO/ CONTEÚDO:**

- ✓ Leitura, produção e reflexão linguística de textos orais e escritos de gêneros do argumentar.

**OBJETIVOS:**

- ✓ Mediar a leitura e reflexão linguística de textos do gênero comentário on-line;
- ✓ Produzir textos do gênero comentário on-line.

**RECURSOS:**

- ✓ Lousa, pincel de quadro branco, papel A4 e xerox e Datashow.

**AValiação:**

- ✓ Será avaliado a participação do aluno no uso da oralidade, sua capacidade de intervenção no apontamento de discussões sobre o tema “Liberdade de expressão nas redes sociais digitais” e seu desenvolvimento no processo de leitura e reflexão linguística do texto.

Quadro 6 Plano de aula: Sexto ciclo:

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS/ANÁLISE**

No sexto ciclo desta proposta de intervenção, iniciei as atividades questionando se os estudantes tinham conta no facebook ou em outras redes sociais. Se já haviam participado de conversas nessas redes sociais, para abrir espaço para a oralidade e fazer a ponte com a realidade deles. Apenas cerca de cinco alunos informaram não ter conta em redes sociais no momento, mas que já tiveram e que conheciam redes sociais como facebook, Instagram e youtube. A maioria disseram que comentavam os posts de amigos, postavam fotos e vídeos no facebook e Instagram, mas não no youtube. Disseram também que por falta de dinheiro para compra de dados móveis, os acessos não se davam com muita frequência.

Seguido desta conversa prévia, distribui para cada alunos, um recorte impresso da sessão de comentários do site onde veicula o vídeo do youtuber Walter Ego (figura 5). Estes comentários refletem a opinião de algumas pessoas tanto sobre o vídeo, quanto sobre o conteúdo do vídeo que os alunos assistiram nos ciclos anteriores. São exemplo práticos de discursos de ódio mascarado de opinião de que fala Walter Ego no referido vídeo. Eis os comentários:

**S** **Saiba Disso!** 3 anos atrás  
 Walter Ego fala sobre o direito de liberdade de expressão, muito utilizado para a defesa de discursos de ódio na internet. Mas será mesmo que se pode dizer qualquer coisa? Qualquer opinião é abrangida por esse direito?  
 Responder • 5    
 Ocultar respostas ^

**Mão Branca** 3 anos atrás  
 +Saiba Disso! NÃO POSSO EMITIR OPINIÃO CONTRA GENTE FEDIDA, CONTRA GENTE PERVERTIDA QUE FAZ SEXO ORAL NO MEIO DA RUA E GOSTA DE USAR SEU ÓRGÃO EXCRETOR COMO MEIO DE COIBIR A LÓGICA DOS NORMAIS, NÃO POSSO EMITIR OPINIÃO CONTRA GENTE MISERÁVEL QUE MAL TEM CONDIÇÃO DE SOBREVIVER E COLOCA 20 FILHOS NO MUNDO OU CONTRA GENTE BURRA QUE MAL SABE LER E TEM O MESMO DIREITO DE VOTO QUE UM GRADUADO, NÃO POSSO EMITIR OPINIÃO CONTRA MACUMBEIRO QUE MATA GALINHA E COLOCA PINGA E VELA PRETA NA PORTA DA MINHA CASA E NEM DIZER QUE NA AFRICA EXISTEM LUGARES QUE AINDA VIVEM NO PALEOLÍTICO DE TÃO ATRASADOS E SUBDESENVOLVIDOS, ENFIM, PRECISO CALAR MINHA BOCA E ME "IGUALAR" AO PIOR QUE EXISTE PORQUE ENQUANTO EU TRABALHAVA O GOVERNO CORRUPTO ORGANIZOU ESTES TIPOS NEFASTOS EM ASSOCIAÇÕES E COLETIVOS QUE AGORA PARTEM PRA CIMA DE MIM NO SENTIDO DE TENTAR ME NIVELAR POR BAIXO, ALÉM DE MENDIGAREM LEIS AO GOVERNO DITADOR PRA CALAR MINHA BOCA.  
 Mostrar menos  
 Responder • 3  

**Bradley Jacob** 2 anos atrás  
 +Mão Branca cala boca  
 Responder • 4  

**Mão Branca** 2 anos atrás  
 @Bradley Jacob que tipo de razão vc acredita ser portador ao ponto de tentar contra argumentar com um simples "cala boca" vc não é dono de razão, mas sim um idiota patético e o q me resta dizer pra criaturas como vc é VAI TOMAR NO SEU [REDACTED]  
 Responder • 1  

**Thomáz Tigando** 2 anos atrás  
 +Mão Branca Seria cômico se não fosse trágico! Hahaha  
 Responder •  

**Antonio Marcos** 1 ano atrás  
 Walter ego tem razão..... explicar através da lógica para pessoas irracionais e o mesmo que conversar com uma parede.....a essas pessoas a lei!  
 Responder • 1  

**Vera Lucia Brilhante do Vale** 1 ano atrás  
 Mão branca, a sua liberdade termina onde começa a dos outros e a recíproca é verdadeira.  
 Responder • 1  

**Gleici Oliveira** 2 anos atrás  
 Ótimo vídeo, estou fazendo uma redação sobre o tema, e vc me ajudou bastante!!!  
 Responder • 2    
 Ver resposta v

**Diego Aquino** 3 anos atrás  
 Muito bom.. Valeu de Mais! Parabéns pelo vídeo!  
 Responder • 2  

Figura 5 - Recorte de comentários referentes ao vídeo de Walter Ego, postados no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=XgwHN6jkeJg>.

Solicitei que os alunos fizessem a leitura dos comentários associando ao que já fora falado sobre liberdade de expressão e que observem a forma como os “perfis<sup>19</sup>” escrevem os

<sup>19</sup> Se refere a identificação real ou fictícia de um usuário de uma rede social digital.

comentários, tanto do ponto de vista da mensagem que querem repassar, quanto dos recursos linguísticos, isto é, o grau de formalidade do discurso, ortografia, bem como o ambiente onde os comentários circulam.

Sobre este recorte do gênero comentário, referente à videoaula do youtuber Walter Ego, pedi que os alunos respondessem as seguintes questões:

- Por que a pessoa por trás desse perfil se auto intitula “Mão Branca”?
- Por que alguns internautas não se incomodaram com o discurso do “Mão Branca”?
- Seria justa uma lei que punisse mais severamente esse tipo de discurso?
- Claramente o perfil com nome de “Mão branca” é uma forma de anonimato. A facilidade de se manter anônimo na internet facilita a disseminação de discursos de ódio?
- No final do primeiro comentário o perfil “Mão branca” se diz censurado por não poder falar tudo aquilo que ele quer. Você (s) concorda (m) com este tipo de censura?

Na mesma dinâmica das aulas do quarto ciclo, projetei na lousa uma atividade escolhida aleatoriamente (figura 6), - mas mantive preservado a identidade do aluno - para que em conjunto com a turma fazer a reflexão linguística sobre as respostas. A atividade usada para reflexão linguística foi feita pelo aluno A27.

Eis, na próxima página, a atividade:

- Claramente o perfil com nome de “Mão branca” é uma forma de anonimato. A facilidade de se manter anônimo na internet facilita a disseminação de discursos de ódio?  
Acho que facilita, porque quando uma pessoa quer ATACAR Alguem NA INTERNET, ELA MUITAS VEZES USA esse tipo de nome PARA NÃO ser identificado
- No final do primeiro comentário o perfil “Mão branca” se diz censurado por não poder falar tudo aquilo que ele quer. Você (s) concorda (m) com este tipo de censura?  
 • As pessoas podem sim dizer suas opiniões, mais não comentários que ofendem os que estão lendo, que ofendem, raça, cultura diferente, origem e religião. As pessoas deviam respeitar cada um.
- Por que a pessoa por traz desse perfil se auto intitula “Mão Branca”?  
Acho que é pelo fato de ele ser racista, e que os BRANCOS SÃO A RAZÃO. OU pelo fato de que ele não quer se identificar
- Por que os outros internautas não se incomodaram com o discurso do “Mão Branca”  
porque cada um tem uma opinião diferente, sempre vai ter uma pessoa que é CONTRA OU A FAVOR, e cada um pode dizer sua opinião, ~~mas~~ menos ofender o outro.
- Seria justa uma lei que punisse mais severamente esse tipo de discurso?  
Acho que lei não resolve, tem que colocar NA CABEÇA dessas pessoas que o mundo é diferente, existe lei pra isso, mais as pessoas CONTINUAM INTOLELANTES

Figura 6 - Atividade de reflexão linguística

Analisando a resposta do aluno A27 com relação a primeira pergunta: “Por que a pessoa por traz desse perfil se auto intitula “Mão Branca”?” é perceptível que o referido aluno considera a palavra “branca”, do nome de perfil, e levanta a hipótese de que a pessoa por traz do perfil é uma pessoa de cor branca e racista, levando em conta o discurso proferido pelo próprio perfil “mão branca”. O restante da turma concordou com a hipótese de que a pessoa por traz do perfil

se auto intitula “mão branca” porque é racista e que a palavra “branca”, é uma forma de se deixar claro uma posição superior.

A segunda pergunta foi mal elaborada por mim e induziu o aluno a uma resposta sem profundidade. A pergunta deveria ter sido “Por que alguns internautas não se incomodaram com o discurso de ódio de “Mão Branca”?” e visava investigar a opinião dos alunos em relação a passividade de alguns usuários/perfis em não revidar/ responder ao discurso de ódio do perfil “mão branca”. No entanto, no momento da reflexão, já com a pergunta reformulada, a aluna A23 respondeu:

A23. “Pode ser porque tenha gente lá... os que não responderam... que pensam igual ele”

Houve consenso da turma em ratificar esta resposta. Os alunos não consideraram outras hipóteses.

A resposta do aluno A27, referente a terceira pergunta, mostra que ele recorre a determinado contexto sócio histórico quando diz que “tem que colocar na cabeça dessas pessoas que o mundo é diferente”, isto é, o aluno recorre a um passado onde “opiniões” iguais às do “mão branca” eram mais frequentes e que nos dias de hoje não são mais aceitas. A leitura que o aluno faz acerca da funcionalidade da Lei é a de que a lei existe, mas não surte os efeitos esperados. A turma ratificou a resposta desta questão, assim como da questão seguinte sem acrescentar outros comentários, fatos ou opiniões.

Na a última questão, também não houve discordância em relação a resposta da atividade projetada na lousa, mas houve alguns textos de opinião oral de alguns alunos acrescentando mais informações a resposta da questão. Por exemplo, o texto de opinião oral do aluno A25:

A25. “Esse tipo de censura eu concordo... porque nesse discurso que ele fez... ele falou muitas coisas que não deve... coisas que as crianças podem ler... coisas que podem até incentivar outras pessoas a fazer a mesma coisa... se não censura ele... ele vai continuar fazendo os mesmos discursos de ódio”.

Tanto a resposta do aluno A27, quanto o texto oral de A25 demonstram que houve, a partir da leitura do texto e a escrita da resposta das questões de reflexão linguística “a prática da observação, da análise, do questionamento, da reflexão crítica” ANTUNES (2009, p. 43).

Nestes ciclos de integração das atividades de leitura, escrita, reflexão linguística, escuta e produção de textos orais, percebi que os alunos compreenderam a importância de opinar pautados em bons argumentos. Busquei evidenciar o papel social dos gêneros discursivos, sobretudo os gêneros estudados, enquanto materialização das ações humanas. Fiz questão de levar os textos para sala de aula o mais próximo possível do seu suporte: os sites onde veiculam.

É importante ressaltar que falar sobre o que é opinião constitui grande relevância, haja vista o conteúdo temático dos gêneros artigo de opinião e texto de opinião oral. De certo modo, as aulas sob a égide das ADIs orientaram os alunos sobre o que constitui opinião do ponto de vista empírico e jurídico.

Após a atividade de reflexão linguística, por meio de aula expositiva, passei a expor aos alunos os aspectos composicionais e temáticos do gênero comentário, bem como do suporte em que ele veicula. Para esta aula, me guiei pelo seguinte roteiro:

- O espaço digital é um dos suportes para sua produção e circulação;
- O gênero comentário é frequente tanto na oralidade, quanto na escrita e seu contexto de produção é a esfera jornalística;
- No suporte digital, o gênero comentário não obedece, necessariamente, uma ordem cronológica de produção, de modo que um comentário postado neste meio pode ser replicado, refutado ou ratificado a qualquer momento;
- O comentário, geralmente, constitui um discurso de resposta a determinado assunto/tema, de modo que o leitor constrói outros significados, a partir dos discursos precedentes;
- No meio digital, os comentários geralmente trazem uma linguagem de tom, menos polida e informal, dado que parte dos internautas usam perfis que não correspondem, necessariamente, a suas identidades reais.
- É predominante a sequência topológica argumentativa;
- Os interlocutores geralmente lançam mão da deliberação, explicação, demonstração, réplicas, contestação ou ratificação de uma tese como estratégias discursivas;
- Predominância do discurso em primeira pessoa;
- Predominância de frases afirmativas.

Vale ressaltar que, apesar de ter optado por fazer aula expositiva para explicar as principais características do gênero comentário, não se tratou de um monólogo onde somente

eu falava. A cada característica exposta, procurava mostrá-las no próprio texto e os alunos compartilhavam suas experiências de interlocução deste gênero.

Quando eu senti que os alunos haviam compreendido as características principais que eu havia abordado, pedi para eles fazerem seguinte atividade:

Escreva um comentário sobre o vídeo de Walter Ego ou em resposta a um dos comentários (figura 5) publicados no site.

Quando os alunos terminaram de produzir seus comentários escritos, pedi que cada um lesse seu texto, a fim de compartilhar com toda a turma. Embora eu tenha solicitado apenas a leitura, grande parte dos alunos, além de ler o que escreveram, opinavam, no sentido de condenar o discurso do perfil “mão branca”. Foram unânimes ao refutar os comentários deste perfil, mas divergiram sobre os demais comentários.

Dentre os comentários orais que surgiam espontaneamente durante o momento de leitura, destaco o que segue abaixo, a fim de mostrar a experiência da aluna construída histórico e socialmente e que foi ativada para emitir uma resposta ao discurso do “mão branca”:

A23. “Eu mesmo... com a mamãe. Nós tava já entrando na loja ideal tecidos e o homem chegou e falou que se nós tinha dinheiro porque lá não podia experimentar sapato com os pés sujos... e nosso pé nem tava sujo... da porta mesmo nós voltamos. Chega que a mamãe ficou com os olhos cheio d’água...”.

A fala da aluna não é necessariamente em resposta ao comentário do perfil “mão branca” ou ao conteúdo do vídeo, mas a relação dialógica estabelecida entre os textos e sua experiência enquanto sujeito historicamente construída, constitui, portanto, fato suficiente para demonstrar que o comentário do perfil “mão branca” ativou a atitude responsiva da aluna, na medida que ela compreendeu o discurso de ódio e a quem ele foi destinado, a ponto de ela citar um exemplo de sua própria vivência, para, não apenas ilustrar sua resposta ao “mão branca”, mas de se posicionar de maneira contrária a este discurso.

Com relação aos comentários escritos devo esclarecer que pensei em propor a atividade de produção destes levando em conta que o aluno deve escrever para um destinatário, pois não faz sentido escrever para ninguém. O formato desta atividade propõe que o destinatário do texto seja o interlocutor da videoaula ou os perfis que comentam. Esta perspectiva é amparada pelos estudos de Britto (2012) que postula que o aluno deve escrever para um destinatário que não seja o professor.

Durante o planejamento do ciclo, pensei em criar uma conta na rede social youtube e, conseqüentemente, um perfil, para que por meio deste perfil os comentários produzidos pelos alunos fossem postados no site, contudo, fiquei com receio de fazer isso porque poderia provocar respostas do usuário “mão branca” com conteúdo impróprio em resposta aos comentários produzidos pelos alunos, o que poderia levar as crianças a treplicar estes hipotéticos comentários fora da minha presença e orientação. Diante disso, combinei com os estudantes que os comentários que eles produziram não seriam postados no youtube por esse motivo. Entretanto, combinamos que os comentários produzidos por eles iriam circular no mural da sala de aula.

Esta atividade de produção de texto seguiu a mesma estratégia de reflexão linguística das atividades de leitura, isto é, foi escolhido um texto aleatoriamente para ser projetado na lousa, a fim de discutir com a turma sobre as adequações necessárias do texto produzido em relação ao gênero.

Dentre os principais pontos da atividade de reflexão realizada, destaco:

- ✓ Reflexão acerca do uso do vocativo;
- ✓ Reflexão acerca do grau de formalidade do discurso;
- ✓ Reflexão acerca do registro de escrita de algumas palavras que os próprios alunos identificaram como inadequadas;
- ✓ Reflexão acerca dos operadores frequentes no gênero comentário;

Para fins de conhecimento e análise, trago a seguir, alguns dos comentários escritos pelos alunos após a atividade de reflexão linguística e reescrita:

COMENTÁRIO DA ALUNA A31
Mão Branca, isso que você está falando é absurdo e pode até ofender as pessoas que moram na África e também as pessoas que são pobres. Você não pode sair assim ofendendo elas, até porque cada um tem sua religião, sua cor, sua forma de falar, sua forma de se vestir.

## COMENTÁRIO DO ALUNO A2

Mão Branca, tu fala isso porque tu deve ser rico, mas se você se colocar no lugar daquelas pessoas que você chamou de fede, pobres e negros, sofrendo racismo, você ia ficar triste, não é? Então, aquelas pessoas ficam assim. Pense bem no que você está fazendo e falando.

## COMENTÁRIO DA ALUNA A23

Mão Branca, eu acho que você foi longe de mais no seu comentário. Você não passa de um racista. Além de tudo você nem se identificou com seu nome verdadeiro. Você está com medo de quê pra se esconder atrás de um perfil fake?!

Das suas opiniões racistas te levarem pra cadeia?

## COMENTÁRIO DA ALUNA A4

Mão Branca, tem muitas pessoas que são pobres, outras que tem dinheiro. Se tem pessoas com 20 filhos, pois não se engane, porque tenho certeza que vão conseguir sobreviver. Você está sendo preconceituoso.

## COMENTÁRIO DO ALUNO A25

Poxa Mão Branca você é muito racista e preconceituoso. A gente não pode ter preconceito contra os outros, assim como você quer respeito, você tem que respeitar os outros. Tipo: Ex. eu tenho muitos amigos negros, brancos, pobres e ricos e pra mim são todos iguais.

Temos que respeitar ao próximo como nós mesmo. Você tem que parar com isso, não faça isso por favor!

## COMENTÁRIO DO ALUNO A 10

O Sr. “Mão Branca”, como se auto intitula está em anonimato, o que é algo condenado pela Constituição. Usa palavras ofensivas contra pessoas que não concordam com a sua opinião, fazendo um discurso de ódio, dizendo palavras de baixo calão. O Senhor pode ser anônimo, mas isso não lhe dá o direito de ofender as pessoas com comentários criminosos e racistas.

Em todos os comentários acima a tipologia dissertativa predomina. Os alunos assumem posição axiológica acerca da situação enunciativa apresentada, sustentando a argumentação em volta de uma questão polêmica: O limite da liberdade de expressão.

Apesar de a proposta de produção ser para comentar tanto o vídeo, quanto responder a qualquer um dos comentários da figura 5, todos os alunos preferiram fazer comentários em resposta ao texto postado pelo perfil “Mão branca”. Os alunos avaliaram o discurso deste perfil, estabeleceram juízo de valor e se posicionaram de modo a refutar o ponto de vista do seu interlocutor (O perfil “Mão Branca”), invocando o gênero comentário como forma de materializar estas ações comunicativas.

É possível concluir que os textos produzidos seguem as características composicionais e temáticas do gênero comentário. A saber:

- ✓ Os textos apresentam estrutura relativamente livre, considerando as intenções dos autores diante da perspectiva de que estariam respondendo a um interlocutor;
- ✓ Os comentários produzidos constituem uma breve apresentação, isto é, uma breve contextualização em referência ao destinatário real ou idealizado;
- ✓ Os comentários produzidos constituem de avaliação, a medida em que se observa a presença de críticas sob o objeto analisado (discurso de ódio do perfil “Mão Branca”) de modo consistente.

É possível concluir, ainda, a partir dos comentários produzidos, que as Atividades Didáticas Integradas favoreceram a produção deste gênero discursivo, por conta da constatação de que o movimento dialógico das ADIs levou os alunos em busca das vozes dos textos que leram nos ciclos anteriores. Os textos de opinião oral que foram produzidos, também favoreceram na tomada de posição em relação ao tema. Este fato pode ser comprovado se levarmos em conta que nenhum dos alunos se posicionou favorável ao discurso de ódio, isso porque, os textos lidos e discutidos levaram os alunos a compreensão do que é liberdade de expressão tem seus limites legais, morais e éticos. Isso não significa que eu considerasse errado a ocorrência de uma produção que concordasse com a visão de mundo do perfil “Mão Branca”, pois uma produção nesse sentido evidenciaria que o produtor do texto traria discursos advindos de outras situações enunciativas e de outros contextos de produção.

O efeito positivo das Atividades Didáticas Integradas pode ser observado em todos os textos produzidos.

O comentário da aluna A31, por exemplo, sugere que “mão branca” pertence a uma classe social economicamente superior. É possível notar, que ela prega, na conclusão de seu comentário, que cada pessoa possui suas particularidades, acentuando a “forma de falar” de cada um, o que demonstra uma certa postura combativa ao preconceito linguístico.

Assim como a aluna A31, o aluno A2 reconhece o provável contexto histórico e social do interlocutor “mão branca”, logo no início do comentário, onde diz “tu fala isso porque tu deve ser rico”. Pode-se afirmar que A2 recorreu a informações implícitas presentes no contexto de interlocução e fez o que Antunes (2009) chama de pressuposição. O produtor deste comentário também assume uma postura de atitude responsiva ativa ao compreender o discurso de ódio do locutor e se posiciona, a partir de sua realidade histórico-social, contrário ao pensamento do locutor. Apesar de alguns desvios ortográficos, o comentário do aluno cumpre o propósito da atividade, visto que a intenção não era de ensino de ortografia ou pontuação. A atividade não pressupunha uma visão limitadora de ensino de prescrição gramatical.

Alguns dos comentários evidenciam o entendimento acerca do conceito de anonimato, presente nos textos lidos durante os ciclos anteriores, como também conhecimentos que extrapolam leitura destes textos, quando, por exemplo, a aluna A23 sugere que seu interlocutor esconde sua identidade em um perfil “fake”. Além disso, alguns alunos provocam a extensão do comentário, isto é, provocam uma resposta de seu interlocutor, tornando o contexto da interação dinâmico tal qual é a língua. Daí cabe o destaque da efetiva participação na atividade de produção do gênero comentário: sentiram que estavam escrevendo para alguém, a produção teve um destinatário, mesmo que imaginário, o perfil “mão branca”.

A aluna A4 constrói sua argumentação a partir de um trecho específico do comentário de seu interlocutor. Talvez o contexto social em que ela está inserida lhe dê subsídio para que afirme que tem certeza que as pessoas com 20 filhos vão conseguir sobreviver, por experiência própria ou por observar a realidade das pessoas pobres no Brasil.

O aluno A25 traz no seu comentário expressões típicas da oralidade e usa como estratégia, argumentos de exemplificação e conclui com discurso apelativo, se posicionando contrário ao discurso de seu interlocutor, no entanto, utilizando uma linguagem mais polida.

O aluno A10 produz um discurso muito bem elaborado. Constrói sua argumentação citando a Constituição, o que mostra sua compreensão responsiva ativa ao texto “O direito de opinar”, ao vídeo de Walter Ego e às discussões promovidas em sala de aula, pois em ambas, a Constituição é citada como estratégia de defesa do ponto de vista.

Vencido este ciclo, passei ao planejamento do sétimo ciclo, que partiu do pressuposto que os estudantes já teriam condições de passar a estudar um gênero discursivo do argumentar mais denso, do ponto de vista composicional e temático: o artigo de opinião. Diante disso, eis como se deram as aulas do sétimo ciclo:

## **SÉTIMO CICLO**

### **PLANO DE AULA**

**Duração:** 6 horas/ aula

**Data:** De 01/10/2018 à 12/10/18

#### **ASSUNTO:**

- Leitura e produção de texto;
- Estudo do gênero artigo de opinião.

#### **OBJETIVOS:**

- ✓ Compreender a importância da argumentação na defesa de um ponto de vista;
- ✓ Diferenciar o conceito de informação e opinião;
- ✓ Ler e analisar um artigo de opinião para, a partir dele, entender as características principais do gênero;
- ✓ Analisar o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo de opinião.
- ✓ Identificar as conjunções coordenativas e seus valores semânticos, empregando-as na produção de textos;
- ✓ Empregar elementos de articulação na estruturação na produção de parágrafos e textos argumentativos;
- ✓ Produzir um artigo de opinião, observando as características linguísticas, textuais e discursivas do gênero, bem como o tema abordado desde o início das ADIs.

#### **RECURSOS:**

Data Show, lousa, pincel, papel A4 e xerox.

#### **AVALIAÇÃO:**

A avaliação ocorrerá de forma contínua, de modo a analisar o progresso dos alunos em relação a leitura, escuta, produção escrita e reflexão linguística durante as aulas.
---

Quadro 7 Plano de aula: Sétimo ciclo

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS/ANÁLISE**

Neste ciclo, iniciamos com atividades de leitura e reflexão linguística. O objetivo central das atividades de leitura, além de compreender o texto, era de refletir com maior profundidade os aspectos composicionais, de estilo e temático do gênero artigo de opinião, bem como as estratégias discursivas que o articulista usa no texto para defender sua tese, para os alunos conseguirem produzir um artigo de opinião, acerca do tema “liberdade de expressão nas redes sociais digitais”.

Para a atividade de produção do artigo de opinião, pressupunha que a turma já havia absorvido várias informações acerca do tema, por meio da dinâmica cíclicas das atividades de oralidade, leitura escrita e reflexão linguística dos ciclos anteriores. O texto base para leitura e reflexão deste ciclo, de título “liberdade de expressão nas redes sociais digitais”, acrescentou a reflexão do tema mais informações, isto é, outros dizeres sobre liberdade de expressão nas redes sociais que poderiam agregar o discurso dos alunos quando da produção de seus artigos.

Diante destas informações preliminares, demonstro a seguir, como se deu o processo tanto de leitura e reflexão linguística do texto base deste ciclo, quanto da produção do artigo de opinião proposto à turma.

Inicialmente distribui à turma uma cópia impressa do artigo de opinião “Redes sociais: liberdade de expressão não é direito à ofensa” e solicitei que fizessem leitura silenciosa e individual do texto. Entretanto, antes de começarem a leitura, indaguei a turma sobre o que eles esperavam do texto, a partir do título.

Um aluno respondeu que achava que o texto iria falar do mesmo assunto dos outros textos, mas que com mais informações direcionadas às redes sociais. A resposta dada pelo aluno mostra que as atividades anteriores estavam sendo assimiladas pela turma e que uma complementa a outra em relação ao estudo do tema em diferentes gêneros textuais. Se levarmos em conta que é comum na escola a aplicação de atividades sequenciadas, isto é, atividades que se isolam umas das outras no tratamento de um objeto específico e que a turma percebeu que

as atividades ora aplicadas se integravam umas com as outras, é cabível a conclusão de que as relações dialógicas propostas pelas ADIs estavam surtindo algum efeito.

Eis o texto base para leitura deste sétimo ciclo:

### **Redes sociais: liberdade de expressão não é direito à ofensa**

As relações estabelecidas na internet nada mais são do que relacionamentos entre pessoas em um círculo social, porém, em um ambiente virtual. Portanto, as mesmas regras de convivência aplicam-se nas relações no âmbito da internet, inclusive o que diz respeito à liberdade de expressão e sua limitação.

Certamente a liberdade de expressão exige uma proteção especial, o que não significa que o seu exercício permita ultrapassar certos limites de modo a atingir outras garantias constitucionais que atentam contra a dignidade da pessoa humana ou interesses sociais coletivos, uma vez que o direito à liberdade de expressão não é absoluto.

A liberdade de expressão figura entre as liberdades constitucionais mais comumente asseguradas e consiste, basicamente, no direito de comunicar-se. Isto é, de exteriorizar pensamentos, opiniões, informações e sentimentos. No entanto, a liberdade de expressão não pode ser confundida com um suposto “direito à ofensa” como vem acontecendo frequentemente em discussões políticas nas redes sociais.

A Constituição Federal deixa bem claro que a liberdade de expressão serve para proteger a manifestação do pensamento, a atividade artística, intelectual, científica e todo o debate essencial para a construção de um Estado democrático, excluindo-se qualquer manifestação lesiva à honra de terceiros. Assim, o ato de ofender alguém não coloca uma ideia em debate, apenas resulta no comportamento definido como “fighting words”, uma agressão verbal que não se encontra dentro do âmbito de proteção da liberdade de expressão.

É cada vez mais recorrente que as discussões políticas sigam um caminho não muito saudável, cujo o foco passa a ser a desqualificação do eleitor e não o debate das propostas dos candidatos, ignorando o fato de que as propostas refletem diretamente na qualidade e na transparência da administração pública. Em discussões mais acaloradas, os eleitores nas redes sociais ultrapassam os limites do direito alheio, como a honra e a dignidade de uma pessoa

ou determinado grupo, incidindo em discursos de ódio ou manifestações preconceituosas de cunho étnico, social, religioso ou cultural, que gera conflitos com outros valores assegurados pela Constituição, como a dignidade da pessoa humana. O nosso limite é respeitar o direito do outro.

As regras éticas e morais observadas no mundo físico, nas relações interpessoais, ficam emascaradas na Internet. A falta de inibição natural pela ausência de contato físico ou de qualquer outra vigilância porventura existente nas redes sociais alimenta a personalidade de quem intenciona praticar um ato ilícito qualquer, gerando, com isso, um incentivo à ilegalidade. Há uma sensação de segurança que permite o envio de termos chulos, de ofensas gratuitas e de discriminações inimagináveis se a vítima estivesse à sua frente.

No entanto, aquele que pratica crime contra a honra, seja no mundo físico ou em um ambiente virtual, estará sujeito à responsabilização penal, que poderá ser de detenção e/ou multa, dependendo do crime praticado, sem prejuízo da responsabilização civil por meio de indenização pelos danos morais e materiais causados.

Diante de palavras de baixo calão, ofensas e acusações proferidas entre eleitores em grupos de “WhatsApp”, “Facebook”, “Twitter”, entre outras redes sociais, podemos estar diante dos crimes contra a honra tipificados nos artigos 138 (calúnia), 139 (difamação) e 140 (injúria) do Código penal.

A honra é o senso que se faz acerca da autoridade moral de uma pessoa, consistente na sua honestidade, no seu bom comportamento, na sua respeitabilidade no seio social, na sua correção moral, e são exatamente estes aspectos que a norma penal objetiva proteger.

Assim, aquele que publica ou compartilha informações desonrosas sobre alguém (difamação), atinge a dignidade, a respeitabilidade ou o decoro de alguém por meio de mensagens em redes sociais (injúria) ou acusa falsamente alguém pela prática de crime (calúnia), comete crime contra a honra e, mesmo que seja em ambiente virtual, estará sujeito às sanções previstas no Código Penal.

Importante observar que em relação aos crimes contra a honra, a vítima tem um prazo de seis meses para exercer o seu direito de processar criminalmente a pessoa que o ofendeu. O prazo

é contado a partir do momento em que a vítima toma conhecimento de quem foi o autor dos fatos, ou seja, quando toma conhecimento de quem a ofendeu.

A proteção à honra, além do viés penal impingido, possui forte suporte jurídico na legislação civil. A princípio, diante de ofensas à honra, verifica-se a possibilidade de indenização por dano moral. A responsabilidade civil dispensa a prática de crime, pois qualquer manifestação que cause ofensa ao conceito de alguém, ainda que praticada por meio da internet, ensejará, da mesma forma, um dano moral, sendo suficiente a demonstração do ato praticado ofensivo à honra.

Considerando que o bem da honra, por sua própria natureza, é interior e imanente ao homem, é certo afirmar que a honra possui também um nexó com o mundo exterior, social. Isso porque a honra é formada por meio de circunstâncias do mundo exterior que, por sua vez, desempenham funções de integração do bem interior.

Nesse sentido, os atentados e violações contra a honra também podem acarretar prejuízos econômicos diretos, por abalar muitas vezes o conceito social do ofendido e causar, por via de consequência, limitações às possibilidades de trabalho ou a realização de negócios por parte do indivíduo ou da empresa – é o que se pode chamar de “honra profissional”.

Deste modo, eventuais prejuízos materiais também deverão ser indenizados. Os danos de natureza econômica serão apurados somando-se o que se perdeu ao que razoavelmente deixou de ganhar em virtude das violações à honra, chegando ao valor total para compor o montante da indenização devida para a reparação do dano ocasionado.

Portanto, em tempos de polarização política em que as discussões dos eleitores se caracterizam em verdadeiros monólogos andando em paralelo, sugiro aos mais exaltados e de temperamento forte que pensem duas vezes antes de apertar o “Enter”, deixem de lado eventual satisfação em atacar com agressividade o posicionamento contrário e aproveitem a oportunidade de um bom debate para a construção de novas ideias, sob pena de serem responsabilizados civil e criminalmente pelas ofensas proferidas a terceiros.

\*João Jacinto Anhê Andorfato é advogado, sócio do Stuchi, Dias e Andorfato Advogados Associados, especialista pela Universidade de Coimbra e Mestre em Direito Processual Penal pela PUC-SP

Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/redes-sociais-liberdade-de-expressao-nao-e-direito-a-ofensa/> . Acessado em 10 de outubro de 2018

Após a leitura silenciosa, perguntei aos alunos sobre onde, além de sites de jornais, eles achavam que o artigo de opinião circulava. A esta pergunta houve a ocorrência de respostas variadas, dentre as quais revistas, no livro didático deles, em “jornais de papel” e nos “sites dos blogueiros”. Diante das respostas, esclareci à turma o suporte onde costuma circular o artigo de opinião, de modo a não invalidar nenhuma de suas respostas.

Depois perguntei à turma sobre a imagem que eles faziam do autor do texto. Uma aluna disse que achava que ele era muito inteligente, porque era advogado. Outro aluno levantou a hipótese de que o autor seria indígena por conta do sobrenome “Anhê”. Na concepção deste aluno, “Anhê” só podia ser nome de índio. Questionados sobre o porquê de ele ter seu artigo publicado no site de um grande jornal, um aluno sugeriu que o motivo estava ligado ao fato de ele ser advogado, saber das leis que proíbem ofensas.

Também questionei sobre a linguagem utilizada nos dois artigos que leram e em resposta, constatei que eles consideram a linguagem utilizada como formal, mas julgam essa linguagem “muito difícil de ler e de escrever”.

Um dos alunos identificou espontaneamente o contexto de produção do artigo “Redes sociais: liberdade de expressão não é direito à ofensa”. Disse o aluno que “Agora está todo mundo falando de política”, resposta pertinente, dado que o referido artigo fora produzido no momento da corrida eleitoral. Essa fala serviu de gatilho para que eu abordasse questões relacionadas ao contexto de produção e finalidade do artigo de opinião. Este momento inicial funcionou como uma forma de revisão, haja vista que nas primeiras aulas, a turma refletiu estes aspectos diante do primeiro texto que leram logo no início da aplicação deste projeto de intervenção, o texto “O direito de opinar”.

Depois disso, perguntei para a turma quais eram as informações “novas” que o texto trazia, em relação ao que já tinha sido estudado sobre o tema. Um aluno respondeu que o texto fala “de uma outra lei diferente da Constituição”. Outro aluno destacou a informação de que crimes de difamação pode dá cadeia e indenização.

Seguido desta parte inicial escrevi na lousa as seguintes questões, para a turma copiar no caderno e responder. Ressalto que adaptei as questões do trabalho de Barbosa e Ohuschi (2011). Eis as questões:

- 1) O que você sabe sobre o jornal “Estadão
- 2) Quem é o autor do texto? Qual é o papel dele na sociedade? Por que ele escreve para o jornal?
- 3) Quem são os possíveis leitores desse texto? Justifique.
- 4) Qual é a finalidade do texto?
- 5) Em que esfera da comunicação ele está inserido?  
(escolar, religiosa, científica, jornalística, cotidiana).  
Sobre o que fala esse texto?
- 6) Qual é a relação do título com o que se fala no texto?
- 7) O artigo apresenta um ponto de vista sobre um tema polêmico, exponha a questão tratada pelo autor e qual a posição que ele defende.

Após responderem a breve atividade, os alunos foram convidados a ler suas respostas, e a partir disso, eu tecia comentários, a fim de levá-los as conclusões necessárias para o entendimento do contexto de produção e conteúdo temático do texto. Considerando que as questões a serem respondidas foram precedidas de uma breve discussão pós leitura, os alunos não apresentaram grandes dificuldades para responder.

Em seguida, projetei na lousa, por meio de um data show, o texto base para leitura “Redes sociais: liberdade de expressão não é direito à ofensa”. em um documento do Word<sup>20</sup> e convidei a turma a me ajudar a pintar com cores diferentes os elementos constitutivos do artigo de opinião seguindo as orientações do quadro abaixo, que na ocasião de realização da atividade, encontrava-se impressa no verso da cópia do texto que cada aluno recebeu. Eis o quadro:

- Pintar de verde as palavras que aparecem no texto que expressam a ideia de adição;
- Pintar de amarelo as palavras que aparecem no texto que expressam a ideia de oposição;

<sup>20</sup> Programa de edição de texto do sistema operacional Windows 2010.

- Pintar de Azul as palavras que aparecem no texto que expressam a ideia de explicação;
- Pintar de laranja as palavras que aparecem no texto que expressam a ideia de conclusão;
- Sublinhar com a cor **amarelo** o trecho em que fica evidente a **situação-problema**: A parte do texto em que o autor coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto.
- Sublinhar com a cor **vermelho** a **discussão**: A parte em que o autor expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada
- Sublinhar com **rosa** a **solução-avaliação**: Parte do texto em que o autor evidencia a resposta à questão apresentada e uma possível solução ao problema;
- Sublinhar com a cor **preto** ocorrência de **outras vozes, citações ou referências**.

Á medida que a turma identificava a ocorrência de um operador argumentativo ou um dos itens referentes a estrutura do texto, eu fazia a seleção e a marcação com a cor indicada na tabela. Devo salientar que muitos alunos não conseguiram estabelecer relação entre os operadores e sua função no texto. Alguns alunos desconheciam, por exemplo, o significado da palavra “oposição”, “adição” e “conclusão”. Durante o decurso da atividade, eu tentava esclarecer o significado destas palavras, apontando seu sentido no próprio texto, no entanto, parte da turma não conseguiu compreender.

Nesta atividade de reflexão linguística não utilizei nenhuma nomenclatura do tipo “conjunção” ou mesmo “operador argumentativo”, na tentativa de incentivar os alunos a refletirem sobre a real uso destes recursos discursivos, isto é, o sentido que as palavras rotuladas de conjunção têm em seu uso real no texto, a final, saber apenas a nomenclatura não constitui aprendizado significativo.

Após o termino da atividade, o texto ficou da seguinte forma:

### **Redes sociais: liberdade de expressão não é direito à ofensa**

As relações estabelecidas na internet nada mais são do que relacionamentos entre pessoas em um círculo social, porém, em um ambiente virtual. Portanto, as mesmas regras de convivência aplicam-se nas relações no âmbito da internet, inclusive o que diz respeito à liberdade de expressão e sua limitação.

Certamente a liberdade de expressão exige uma proteção especial, o que não significa que o seu exercício permita ultrapassar certos limites de modo a atingir outras garantias constitucionais que atentam contra a dignidade da pessoa humana ou interesses sociais coletivos, uma vez que o direito à liberdade de expressão não é absoluto.

A liberdade de expressão figura entre as liberdades constitucionais mais comumente asseguradas e consiste, basicamente, no direito de comunicar-se. Isto é, de exteriorizar pensamentos, opiniões, informações e sentimentos. No entanto, a liberdade de expressão não pode ser confundida com um suposto “direito à ofensa” como vem acontecendo frequentemente em discussões políticas nas redes sociais.

A Constituição Federal deixa bem claro que a liberdade de expressão serve para proteger a manifestação do pensamento, a atividade artística, intelectual, científica e todo o debate essencial para a construção de um Estado democrático, excluindo-se qualquer manifestação lesiva à honra de terceiros. Assim, o ato de ofender alguém não coloca uma ideia em debate, apenas resulta no comportamento definido como “fighting words”, uma agressão verbal que não se encontra dentro do âmbito de proteção da liberdade de expressão.

É cada vez mais recorrente que as discussões políticas sigam um caminho não muito saudável, cujo o foco passa a ser a desqualificação do eleitor e não o debate das propostas dos candidatos, ignorando o fato de que as propostas refletem diretamente na qualidade e na transparência da administração pública. Em discussões mais acaloradas, os eleitores nas redes sociais ultrapassam os limites do direito alheio, como a honra e a dignidade de uma pessoa ou determinado grupo, incidindo em discursos de ódio ou manifestações preconceituosas de cunho étnico, social, religioso ou cultural, que gera conflitos com outros valores assegurados pela Constituição, como a dignidade da pessoa humana. O nosso limite é respeitar o direito do outro.

As regras éticas e morais observadas no mundo físico, nas relações interpessoais, ficam emascaradas na Internet. A falta de inibição natural pela ausência de contato físico ou de qualquer outra vigilância porventura existente nas redes sociais alimenta a personalidade de quem intenciona praticar um ato ilícito qualquer, gerando, com isso, um incentivo à ilegalidade. Há uma sensação de segurança que permite o envio de termos chulos, de ofensas gratuitas e de discriminações inimagináveis se a vítima estivesse à sua frente.

No entanto, aquele que pratica crime contra a honra, seja no mundo físico ou em um ambiente virtual, estará sujeito à responsabilização penal, que poderá ser de detenção e/ou multa, dependendo do crime praticado, sem prejuízo da responsabilização civil por meio de indenização pelos danos morais e materiais causados.

Diante de palavras de baixo calão, ofensas e acusações proferidas entre eleitores em grupos de “WhatsApp”, “Facebook”, “Twitter”, entre outras redes sociais, podemos estar diante dos crimes contra a honra tipificados nos artigos 138 (calúnia), 139 (difamação) e 140 (injúria) do Código penal.

A honra é o senso que se faz acerca da autoridade moral de uma pessoa, consistente na sua honestidade, no seu bom comportamento, na sua respeitabilidade no seio social, na sua correção moral, e são exatamente estes aspectos que a norma penal objetiva proteger.

Assim, aquele que publica ou compartilha informações desonrosas sobre alguém (difamação), atinge a dignidade, a respeitabilidade ou o decoro de alguém por meio de mensagens em redes sociais (injúria) ou acusa falsamente alguém pela prática de crime (calúnia), comete crime contra a honra e, mesmo que seja em ambiente virtual, estará sujeito às sanções previstas no Código Penal.

Importante observar que em relação aos crimes contra a honra, a vítima tem um prazo de seis meses para exercer o seu direito de processar criminalmente a pessoa que o ofendeu. O prazo é contado a partir do momento em que a vítima toma conhecimento de quem foi o autor dos fatos, ou seja, quando toma conhecimento de quem a ofendeu.

A proteção à honra, além do viés penal impingido, possui forte suporte jurídico na legislação civil. A princípio, diante de ofensas à honra, verifica-se a possibilidade de indenização por dano moral. A responsabilidade civil dispensa a prática de crime, pois qualquer manifestação

que cause ofensa ao conceito de alguém, ainda que praticada por meio da internet, ensejará, da mesma forma, um dano moral, sendo suficiente a demonstração do ato praticado ofensivo à honra.

Considerando que o bem da honra, por sua própria natureza, é interior e imanente ao homem, é certo afirmar que a honra possui também um nexó com o mundo exterior, social. Isso porque a honra é formada por meio de circunstâncias do mundo exterior que, por sua vez, desempenham funções de integração do bem interior.

Nesse sentido, os atentados e violações contra a honra também podem acarretar prejuízos econômicos diretos, por abalar muitas vezes o conceito social do ofendido e causar, por via de consequência, limitações às possibilidades de trabalho ou a realização de negócios por parte do indivíduo ou da empresa – é o que se pode chamar de “honra profissional”.

Deste modo, eventuais prejuízos materiais também deverão ser indenizados. Os danos de natureza econômica serão apurados somando-se o que se perdeu ao que razoavelmente deixou de ganhar em virtude das violações à honra, chegando ao valor total para compor o montante da indenização devida para a reparação do dano ocasionado.

Portanto, em tempos de polarização política em que as discussões dos eleitores se caracterizam em verdadeiros monólogos andando em paralelo, sugiro aos mais exaltados e de temperamento forte que pensem duas vezes antes de apertar o “Enter”, deixem de lado eventual satisfação em atacar com agressividade o posicionamento contrário e aproveitem a oportunidade de um bom debate para a construção de novas ideias, sob pena de serem responsabilizados civil e criminalmente pelas ofensas proferidas a terceiros.

\*João Jacinto Anhê Andorfato é advogado, sócio do Stuchi, Dias e Andorfato Advogados Associados, especialista pela Universidade de Coimbra e Mestre em Direito Processual Penal pela PUC-SP

Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/redes-sociais-liberdade-de-expressao-nao-e-direito-a-ofensa/> . Acessado em 10 de outubro de 2018

Embora com dificuldades apresentadas por alguns alunos, a turma, em conjunto conseguiu, identificar os elementos estruturais do gênero artigo de opinião, bem como alguns dos operadores argumentativos. Também foram capazes de perceber a citação da Constituição

como estratégia do articulista para sustentar sua argumentação. Ressalto que à medida que a releitura avançava, eu indicava as estratégias do articulista para construção/sustentação de seus argumentos.

Após esta atividade de leitura e reflexão linguística, os alunos foram convidados a produzir um artigo de opinião para serem lidos e expostos no mural da sala de aula. Os alunos foram orientados a produzir levando em conta tudo o que foi lido e falado durante as aulas anteriores e que recorressem, se jugassem necessário, a pesquisa em jornais, sites, revistas, livros, etc. de acordo com o seguinte enunciado:

Com a expansão da internet no Brasil as redes sociais digitais passaram a fazer parte do cotidiano da maioria das pessoas. Essas redes sociais constituem espaço favorável para que o internauta exerça seu direito à liberdade de expressão diante de posts de notícias, vídeos e fotografias que são compartilhados. Entretanto, há internautas que extrapolam o exercício deste direito disseminando discursos de ódio e de apologia a condutas criminosas. Diante disso, qual o seu posicionamento acerca da **“Liberdade de expressão nas redes sociais digitais”**? Redija um artigo de opinião respondendo a este questionamento.

Todo o processo de produção dos textos foi realizado na sala de aula. Tanto a escrita quanto a reescrita, exceto o momento de pesquisa.

A proposta inicial previa a ida dos alunos ao laboratório de informática para fazerem pesquisa em sites de jornais, revistas e blogs em busca de mais informações que pudessem agregar a suas produções, no entanto, este evento não aconteceu, em virtude de no dia marcado para esta atividade, a internet estar apresentando instabilidade técnica, o que inviabilizou a realização desta etapa do projeto. Diante deste imprevisto, a turma produziu os artigos sem fazer a pesquisa em suportes digitais, entretanto, solicitei que eles levassem revistas e jornais para a aula do dia seguinte e procurassem pesquisar em casa sobre o assunto e assim o fizeram.

Para reflexão linguística sobre os textos escritos, adotei duas estratégias. A primeira foi a de organizar os alunos em duplas para um fazer a leitura do texto do outro e vice-versa, a fim de que um apontasse sugestões ao texto do outro, de modo que durante essa dinâmica os alunos pudessem tanto absorver alguma ideia do texto escrito pelo colega, quanto atribuir uma avaliação e, conseqüentemente, apontar sugestões ao colega, na situação de colaborador.

O que pude perceber dessa estratégia é que os alunos mais engajados com a atividade, realmente sugeriram coisas uns aos outros, mas também observei que essa estratégia não se mostrou muito eficaz, pois grande parte das duplas se comportaram de maneira contrária aos objetivos pretendidos. De modo geral, percebi que essas duplas menos engajadas com a atividade, ao perceber os “erros” uns dos outros, ao invés de colaborar, no sentido de manifestar sugestões, preferiam menosprezar a produção do colega, em outras palavras, um ria do “erro” do outro.

Apesar de este fato está elencado entre os aspectos negativos desta intervenção, é justificável do ponto de vista de posicionamento avaliativo que o aluno manteve ao apreciar a produção do outro. Não deixa de ser, portanto, a postura desses alunos, ainda que inadequada, um ato responsivo diante de uma ação comunicativa.

A segunda estratégia foi a mesma utilizada no quarto ciclo desta intervenção. Escolhi um dos artigos produzidos para, com o auxílio do Datashow, projetar a imagem (figura 07) e discutir com os alunos as incompletudes do texto e quais estratégias se faziam necessárias para torná-lo mais compreensível.

Eis o texto que foi utilizado para reflexão linguística.

1	
2	“Liberdade de expressão nas redes sociais e digitais”
3	Direito de opinar
4	A liberdade de expressão é um direito que todos nós
5	temos de pensar, falar ou agir. Os espaços de comentários
6	nas redes sociais são, em geral, alguns comentários não
7	de bom gosto e outros são de muito mal gosto, mas
8	perém todos nós não opiniões.
9	Todos nós temos a liberdade de expressão sem restrição
10	de ninguém. A liberdade de expressão é um direito
11	de todos, devemos nos expressar de várias formas como:
12	poemas, músicas, biografia, leituras e etc.
13	Os espaços de comentários são muito grande sem
14	toda a parte, todos nós temos o direito de opinar,
15	mas não sem espaços que possam denegrir a ima-
16	gem da outra pessoa. Muitas vezes as redes sociais
17	não são abertos de comentários basicamente legais e com
18	mem um tipo de preconceito ou comentários impróprios.
19	A única solução cabível para esses tipos de
20	esses tipos de comentários “liberdade de expressão” seria de banir
21	esses tipos de comentários. Todos nós temos liberdade de
22	expressão, mas essa liberdade de expressão pode
23	acabar quando o indivíduo age nas redes
24	sociais e sem comentários opiniões racistas, ou seja
25	o cidadão que publica comentários desse tipo será
26	penalizado, esse crime deve ser mantido até uma
27	certa hora quando nós estivermos cientes de nossas
28	atos e de nossas atitudes.
29	
30	

Figura 7 - Artigo de opinião para reflexão linguística. Aluno (A2311)

Abaixo estão elencados alguns tópicos que foram suscitados durante esta atividade que propunha a reflexão sobre a produção escrita (Figura07):

- Debate acerca da afirmação de que tanto os comentários de mau gosto quanto os de bom gosto são opinião. Para alguns alunos, os comentários de mau-gosto não poderiam ser considerados opinião. Estes alunos associaram o conceito de mau-gosto a discurso de ódio. Parte da turma não concordava com esta assertiva, contra argumentando no sentido de que discurso de ódio seria ofensas racistas e homofóbicas. Minha intervenção se deu, de forma a leva-los a refletir que se o aluno-articulista tivesse definido exatamente o que para ele é um comentário de bom ou mau gosto, haveria mais clareza.
- Um aluno observou a falta de clareza nas primeiras linhas do segundo parágrafo (ℓ 12-13). Segundo o aluno ficaria mais adequado se escrito da seguinte forma: “Os excessos que são cometidos nos comentários podem ser vistos em toda parte...”. minha intervenção foi a de reescrever o parágrafo de acordo com as sugestões advindas da turma.
- Propus a reflexão sobre a adequação do título com o conteúdo do texto.
- Propus a reflexão sobre a pertinência de o aluno-articulista ter elencado entre formas de se expressar, citando “poemas,” “músicas”, “biografia”, etc.
- Propus a reflexão sobre formas de introduzir um argumento, a fim de leva-los a refletir sobre o emprego de expressões como “eu acho”, “Bem”, “bom” etc.
- Propus a reflexão sobre a falta de clareza do aluno-articulista em evidenciar seu ponto de vista, embora no texto haja evidências de que ele defende um ponto vista.
- Propus reflexão sobre os problemas que a falta de pontuação provoca no sentido texto, de modo a incentivar que os alunos concluam onde era necessário inserir ou retirar determinado sinal de pontuação.
- Houve outra intervenção por parte de uma aluna que observou a inadequação do uso dos articuladores<sup>21</sup> “mas” e “porém” (ℓ 6-7). A aluna observou que é inadequado usar os dois na mesma sequência. Minha intervenção nesse episódio foi a de ratificar a fala da aluna.

---

<sup>21</sup> Na fala, a aluna chamou os articuladores de “palavras contrárias” em alusão ao sentido de oposição que as conjunções em questão estabelecem no texto

- Propus a reflexão sobre outras formas cabíveis capazes de combater discursos que extrapolam o direito à liberdade de expressão.
- Propus a reflexão sobre a solução-avaliação do texto apresentado, no que se refere a estratégias de retomada de ideias em favor da conclusão do texto.

Após a escrita e reescrita das produções, convidei cada aluno a ler seu artigo em voz alta, de modo a compartilhar com os demais colegas a sua produção. Alguns alunos preferiram não ler alegando estar “com vergonha”. Os alunos que leram se mostraram orgulhosos de seus artigos. Em seguida, as produções foram expostas no mural fixo da sala de aula. Como o mural

ARTIGO DE OPINIÃO PRODUZIDO PELA ALUNA A23 – PRIMEIRA  
PRODUÇÃO

Liberdade de opinião ou liberdade para opressão

Temos visto inúmeras discussões política que provoca nas pessoas um assunto muito importante: Até que ponto podemos chegar para defender nossa opinião? Temos visto que as vezes ultrapassamos nossos limites.

Palavras que espalharam o ódio como praga no facebook, comentários racistas e homofóbicos, na maioria das vezes ficavam circulando durante dias em compartilhamentos. Opiniões de pessoas que provavelmente não conhecem que a lei fala da diferença de liberdade de expressão e ofensas.

A Constituição diz que todos nós somos iguais perante a lei e que somos livres para manifestar nossos pensamentos opiniões, informações e sentimento. Mas que também somos responsáveis por nossas ações e que até mesmo a liberdade é limitada. Pois não podemos ultrapassar os limites do direito dos outros. Jamais podemos abusar da liberdade de opinar para ferindo a honra do próximo. Está previsto na Constituição também as punições e sanções para quem não seguir as regras. Como: prisões e multas aos criminosos, ou pagamento de indenizações para as vítimas.

Talvez seja preciso punições para que essas pessoas parem de espalhar o ódio e violência.

Também precisamos educar nossas crianças, ensina-las os limites da liberdade por que é muito triste ver uma pessoa ser humilhada, insultada, difamada, e nos piores casos assassinada, porque não concorda com a opinião do agressor.

não é grande o suficiente para comportar todos os artigos, nos dias que seguiram, eu fazia o revezamento das produções, de modo que todos os artigos foram expostos.

A seguir trago dois artigos de opinião produzidos à guisa das Atividades Didáticas Integradas para a analisar se o(a) aluno(a)-articulista construiu seu projeto de dizer observando aspectos temáticos e composicionais do gênero artigo de opinião, de modo a verificar as relações dialógicas estabelecidas pelo aluno e sua atitude responsiva diante do contexto de produção e, assim, refletir sobre a influência das ADIs na produção inicial e final dos artigos de opinião.

O primeiro artigo analisado será o produzido pela aluna A23. A referida aluna é uma das que mais participa das aulas, com intervenções orais pertinentes e com demonstração de engajamento ao tema debatido durante o decurso das ADIs. Abaixo constam a primeira e a segunda produção desta aluna.

ARTIGO DE OPINIÃO PRODUZIDO PELA ALUNA A23 – SEGUNDA PRODUÇÃO

Liberdade de expressão ou liberdade para opressão

As inúmeras discussões políticas que vimos recentemente trouxe a tona uma assunto muito delicado e que levanta questões importantes. Como por exemplo: Até que ponto podemos chegar para defender nossa opinião? Bom, parece que muitas vezes ultrapassamos muitos limites. E especialmente nessa última eleição, a intolerância estava escancarada em muitos lugares.

Discursos de ódio se espalharam como pragas nas redes sociais, comentários racistas, xenofóbicos e homofóbicos na maioria das vezes ficavam estampados como troféus, em compartilhamentos. Opiniões de pessoas que provavelmente não sabem a diferença entre liberdade de expressão e liberdade para opina, ou simplesmente se acham superiores às demais.

A Constituição diz que todos nós somos iguais perante a lei e que somos livres para manifestar nossos pensamentos opiniões, informações e sentimento. Mas também somos responsáveis por nossas ações e que até mesmo a liberdade é limitada. Pois não podemos ultrapassar os limites do direito alheio. Jamais podemos abusar da liberdade de opinar ferindo a honra do próximo. Está previsto na Constituição também as punições e sanções para quem não seguir as regras. Como: prisões e multas as criminosos, ou indenizações às vítimas.

Talvez as punições precisem ser alteradas para que essas pessoas parem de discriminar o ódio e violência. Também precisamos educar nossas crianças, ensina-las os limites da liberdade.

É muito triste ver pessoa ser humilhada, insultada, difamada, e nos piores casos assassinada. Apenas por não concordar com a opinião do agressor.

A primeira observação a se fazer é a notória mudança do texto na passagem da escrita para a reescrita, a começar pelo título, onde na segunda produção a aluna faz escolha pela substituição da palavra “opinião” por “expressão”, demonstrando que assimilou o tema proposto, que trata de um horizonte mais amplo que a opinião.

Na segunda produção desta aluna é possível notar um avanço considerável tanto do ponto de vista de organização das ideias, quanto no estabelecimento da situação-problema. É perceptível a busca da contextualização do problema, bem como a estratégia de indagação de seu leitor sobre a questão polemica. Esta estratégia foi usada por esta aluna na produção do gênero comentário proposta no terceiro ciclo das ADIs, o que evidencia marcas de estilo individual da aluna na condição de articulista de um artigo de opinião.

A produção final da aluna-articulista deste artigo explicita, no primeiro parágrafo, o contexto histórico de produção do texto: “A ocorrência das eleições gerais” e usa a estratégia de dá pistas ao leitor de que de que abordará a temática diante deste contexto.

Além disso, a produção final demonstra também que a aluna consegue delimitar a discussão a partir dos argumentos de que “não podemos ultrapassar os limites do direito alheio” e “Jamais podemos abusar da liberdade de opinar ferindo a honra do próximo”, usando a Constituição como referência na busca de sustentar seu argumento. Isso evidenciando o dialogismo entre o artigo da aluna, os textos orais e escritos dos ciclos anteriores que mencionavam a Constituição, bem como os enunciados históricos trazidos pela aluna para a construção do texto.

Ao dar ênfase ao texto Constitucional, a aluna reforça seu posicionamento em relação a pergunta feita no primeiro parágrafo “Até que ponto podemos chegar para defender nossa opinião?”, isto é, responde ao questionamento recorrendo às limitações impostas pela lei a limitada liberdade de expressão.

Podemos observar que a aluna-articulista tenta concluir seu texto com uma proposta de solução-avaliação, indicando que “Talvez as punições precisem ser alteradas para que essas pessoas parem de discriminar o ódio e violência” e “Também precisamos educar nossas crianças, ensina-las os limites da liberdade”, além de assumir um papel social na busca da adesão daqueles que, assim como ela, entendem que a liberdade de expressão não deve ser exercida para fins criminosos. Ressalto que durante a atividade de reflexão linguística, no sexto ciclo de aplicação deste projeto, um dos alunos demonstrava preocupação com o fato de crianças lerem comentários com discurso de ódio. Diante disso, é possível que a aluna-articulista tenha se posicionado axiologicamente para agregar esta preocupação ao apontar que “Também precisamos educar nossas crianças, ensina-las os limites da liberdade”, como solução-avaliação de seu artigo. É, portanto, possível atribuir este fato às ADIs, pois a aluna-articulista utilizou de um argumento de um texto de opinião oral de um de seus colegas, precedente ao contexto de produção do seu projeto de dizer.

Considero que as adequações observadas entre a primeira e a segunda produção se deram pela influência das atividades de reflexão linguística, haja vista que a organização estrutural e temática do texto apresenta significativas melhorias, sobretudo no primeiro parágrafo.

Em linhas gerais, O texto da aluna apresenta a estrutura próxima do gênero artigo de opinião, apresentando:

- ✓ **Situação-problema:** “Até que ponto podemos chegar pra defender nossa opinião?”
- ✓ **Discussão:** “Discursos de ódio se espalharam como praga nas redes sociais” e “As pessoas não sabem a diferença entre liberdade de expressão e liberdade para oprimir”
- ✓ **Solução-Avaliação:** “Talvez as punições precisem ser alteradas para que essas pessoas parem de discriminar o ódio e violência” e “Também precisamos educar nossas crianças, ensina-las os limites da liberdade”

É possível concluir, a partir do texto em análise, a atitude responsiva da aluna à medida que ela concebe os enunciados precedentes e produz seu enunciado considerando que seu interlocutor responda ativamente e, para isso, se posiciona diante da ação comunicativa.

O segundo Artigo de opinião a ser analisado foi produzido pelo Aluno A10. Este aluno, diferentemente da Aluna A23, não fez muitas intervenções orais. Quando solicitado que ele

lesse suas produções, sempre se mostrava resistente alegando “ter vergonha de ler”. Abaixo segue a primeira e a segunda produção do referido aluno:

ARTIGO DE OPINIÃO PRODUZIDO PELA ALUNO A10 – PRIMEIRA PRODUÇÃO

Os limites da liberdade

A cada dia que passa aprendo coisas novas. Nas ultimas aulas aprendi que a liberdade tem limites principalmente nas redes sociais.

Tenho visto nas redes sociais agressões verbais de discursos de ódio que as pessoas fazem e isso pode ser considerado crime de acordo com a Constituição. Nestas Eleições de 2018 o que mais eu vi foi crimes como esse. As pessoas simplesmente não se respeitam, mascaravam suas opiniões em discurso de ódio horríveis.

No caso em que as pessoas cometem crimes de calunia e injuria e difamação a liberdade de expressar deve mesmo ser limitada, porque ninguém merece ser exposto ao ridículo e nem ser discriminado por causa de sua raça, cor e religião

Acho que nossa sociedade tem que ter mais fiscalização para evitar que opiniões criminosas seja espalhadas e prejudique a vida da pessoas.

O governo tem de agir para punir as pessoas que cometem casos de crimes nas redes sociais.

ARTIGO DE OPINIÃO PRODUZIDO PELA ALUNO A10 – SEGUNDA PRODUÇÃO

Os limites da liberdade

A cada dia que passa aprendemos coisas novas. Recentemente aprendi que a liberdade tem limites principalmente nas redes sociais.

Tenho visto nas redes sociais agressões verbais de discursos de ódio que as pessoas fazem que chega ao ponto de ser considerado crime de acordo com a Constituição e os artigos 138 (calunia), 139 ( difamação) e 140 injuria do código penal. Nestas Eleições de 2018 o que mais eu vi foi crimes como esse. As pessoas simplesmente não se respeitavam, mascaravam suas opiniões em discurso de ódio horríveis.

No caso que as pessoas cometem crimes de calúnia e injúria e difamação a liberdade de expressar deve mesmo ser limitada, porque ninguém merece ser exposto ao ridículo e nem ser discriminado por causa de sua raça, cor e religião

Acredito que nossa sociedade tem que ter mais fiscalização para evitar que opiniões criminosas sejam espalhadas e prejudique a vida da pessoas.

O governo tem que agir é no sentido de punir as pessoas que cometem crimes nas redes sociais.

Levando em consideração a segunda produção em relação a primeira, é possível concluir que este aluno rediscursivizou seu texto com bastante propriedade. Logo na primeira linha do texto, podemos observar que ele atendeu uma das orientações das aulas anteriores, sobretudo a aula de reflexão linguística, ao suprimir do texto final o trecho “Nas ultimas aulas”. Isso pode ter acontecido por ele ter assimilado a orientação de que a escrita do artigo não seria endereçada ao professor, mas a qualquer leitor que se interessasse pelo assunto. Chama a atenção as poucas ocorrências de erros de registro de escrita, principalmente na segunda produção, fato este também verificado nas produções escritas anteriores deste aluno.

Apesar de breve, o primeiro parágrafo do texto delimita a situação-problema abordada pelo estudante: “a liberdade tem limites, principalmente nas redes sociais”. Não é por acaso que o aluno cita neste parágrafo que “a cada dia aprendemos coisas novas”, pois esta afirmação leva o leitor a pressupor a “surpresa” do aluno-articulista ao descobrir que a liberdade tem limites.

No segundo parágrafo, o estudante inicia a discussão invocando as “vozes” ditas no decurso das ADIs, por exemplo, a voz dos textos “O direito de opinar” e “ Redes sociais: liberdade de expressão não é direito à ofensa”, da videoaula e dos textos do gênero comentário vistos nos ciclos anteriores, quando cita o discurso de ódio praticado nas redes sociais, a Constituição e os artigos do código penal. Isso evidencia a atitude responsiva do aluno à medida que ele traz para seu texto essas vozes para amparar o seu posicionamento diante do problema. Diante disso, é possível concluir que o dialogismo dessas diferentes vozes, desses diferentes dizeres, agregou à ação comunicativa do aluno, no sentido de que ele produziu seu enunciado a partir desses dizeres.

No terceiro parágrafo é possível observar que o aluno assimilou as orientações das aulas de reflexão linguística ao adequar a pontuação. Além disso, podemos perceber que é neste parágrafo que o estudante deixa claro seu ponto de vista ao dizer: “No caso em que as pessoas

cometem crimes de calúnia e injúria e difamação a liberdade de expressar deve mesmo ser limitada”.

Nos dois últimos parágrafos há uma tentativa de criar uma situação-avaliação, onde o aluno assume uma posição social, de modo a sugerir que o governo fiscalize e promova “punições” condutas criminosas e se coloca em favor das vítimas dessa conduta.

Em linhas gerais, os textos analisados apresentam a estrutura do gênero artigo de opinião, apresentando situação-problema, discussão e solução-Avaliação, bem como outros aspectos discursivos do campo temático deste gênero. Isso me leva a concluir que as ADIs influenciaram positivamente na produção deste artigo de opinião à medida que proporcionou que o estudante refletisse sobre as vozes sociais emergentes nos ciclos anteriores de ADIs nas atividades orais, escritas e de leitura.

Por fim, apresento abaixo uma síntese das atividades que foram desenvolvidas neste projeto de intervenção pedagógica, para demonstrar a dinâmica cíclica que compuseram as ADIs neste projeto de intervenção.



Figura 8 - Demonstração da dinâmica cíclica das ADIs do projeto de intervenção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por novas propostas de ensino de língua portuguesa deve ser uma missão a ser perseguida por todos que fazem parte do contexto escolar. Isso não constitui tarefa fácil, diante da acomodação que tenho observado durante estes anos de magistério. Penso que a escola tem de admitir que os métodos tradicionais de ensino não estão atraindo a adesão dos jovens estudantes e precisa urgentemente gritar sua independência, de modo a deixar de ser subserviente aos interesses da classe que dita as regras do “bom falar”. Precisa promover a admissão da fala de seus alunos nas aulas de língua portuguesa.

Entendo que um caminho que pode conduzir a escola ao rompimento do tradicionalismo no ensino de língua portuguesa é a organização dos eixos de leitura, escrita e reflexão linguística, de modo que dialoguem entre si, pois o trabalho isolado destes eixos não tem surtido efeitos significativos na formação de sujeitos críticos.

É preciso ensinar um desses eixos tendo em vista o outro, por isso, argumento, amparado nas concepções de Bakhtin (2010, 2016) e Moura (2017), que a integração entre eles se faz necessária, a fim de atrair a adesão dos estudantes, pois Bakhtin nos ensina que “ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina”. Se a linguagem se materializa por meio de gêneros do discurso e estes, por sua vez, transitam dentro de uma dinâmica dialógica, então as atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística devem, também, seguir essa dinâmica dialógica por meio da Integração entre elas.

A partir deste pressuposto, esta pesquisa buscou demonstrar que as Atividades Didáticas Integradas, constitui uma alternativa para melhor ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos, a partir do estudo de atividades que envolvem a oralidade, leitura, escrita e análise linguística, de modo a romper com a didática sequenciada, dando lugar a uma dinâmica responsiva, dialógica, portanto, cíclica.

Para isso, verifiquei os estudos que conceituam e caracterizam os gêneros discursivos, tendo como referencial teórico o filósofo Bakhtin e outros estudiosos da linguística, a fim de entender como ensinar estes gêneros na escola. Verifiquei, também, o conceito e estrutura organizacional das Atividades Didáticas Integradas, a partir de atividades de orientação desta pesquisa com o idealizador das ADIs, professor Dr. Heliud Moura, para elaborar um projeto de intervenção que pudesse gerar dados suficientes para alcançar o objetivo geral da pesquisa.

Considerando que o projeto de intervenção contemplou 7 ciclos de atividades que dialogam umas com as outras e que durante o percurso dessas atividades observei produções orais e escritas dos gêneros comentário, texto de opinião oral e artigo de opinião, bem elaboradas do ponto de vista da estrutura composicional e temática destes gêneros e uma postura responsiva dos alunos frente aos discursos que circularam durante este processo, penso que estes fatos constituem indícios suficientes para demonstrar que as ADIs são alternativa para melhor didatizar os gêneros discursivos.

Observei na análise do artigo de opinião dizeres trazidos pelos alunos-articulistas vindos desde o primeiro texto que lhes foi apresentado ao último, além de argumentos que foram discutido oralmente durante os ciclos das ADIs, observei, ainda, que após as atividades de reflexão linguística, as produções escritas melhoraram consideravelmente, não só os artigos de opinião, mas também os texto do gênero comentário, que foram produzidos em um contexto de produção muito próximo do real, pois constatei que os alunos estavam se vendo na situação de interlocução com o destinatário de seus textos, mesmo sendo este imaginário.

Apesar de considerar que os resultados obtidos na execução da proposta de intervenção serem positivos, acredito que deveriam ter sido ainda melhores se em algumas atividades eu tivesse incluído mais ciclos de leitura e reflexão linguística.

Outro fator que poderia ter influenciado melhores resultados, seria ter incluído, na proposta de intervenção, uma carga horaria maior para a produção de textos orais no lugar dos “questionários” relativos aos textos. No lugar dos questionários, talvez teria sido mais produtivo (vejo isso somente agora depois de concluir a pesquisa) a idealização de mais ciclos de produção de textos orais, porque, além de cumprir com melhor eficácia a proposta das ADIs, poderia ter contribuído para desinibição de parte da turma e, conseqüentemente, ter dado condições para que os alunos se expressassem oralmente, favorecendo um contexto de produção e escuta de textos orais que, certamente, teria reflexo positivo no resultado final do projeto de intervenção, pois os alunos teriam trazido para as aulas mais vozes sociais para reflexão, além de ter produzido mais dados para demonstrar os efeitos das Atividades Didáticas Integradas na formação do público-alvo.

O fato de eu ter sido lotado na escola já no segundo semestre do ano letivo de 2018, não favoreceu o entrosamento característico entre o professor e a turma. Este entrosamento teria efeitos na participação dos alunos durante as aulas, sobretudo, a participação por meio da oralidade.

Entretanto, devo ressaltar, que em todas as produções orais e escritas, é possível observar a integração das atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística. Os alunos produziram dizeres, a partir das vozes que surgiam dos textos escritos que leram e dos orais que falaram/ouviram, refletiram acerca destes dizeres, para depois, assumindo uma postura responsiva, rediscursivizar seu projeto de dizer.

Mesmo que o ciclo planejado para o trabalho com a oralidade não tenha saído como desejado por mim, enquanto professor, pois não consegui a adesão de todos os alunos da classe, acredito que outros projetos de ADIs possam, aos poucos, sanar a inibição dos alunos para que se posicionem com mais frequência quando a fala lhes for requisitada, ou mesmo espontaneamente. No entanto, é preciso compreender que o importante é garantir que momentos de fala sejam assegurados aos alunos e, diante disso, deve o professor ser hábil para trabalhar os gêneros orais. Se neste projeto de intervenção não quiseram falar muito, precisamos compreender que quem passa muito tempo na caverna tem problemas com a luz ao sair dela.

Acredito que alguns ciclos poderiam ter sido planejados com o envolvimento de mais gêneros discursivos dialogando entre si e que teria sido mais interessante fazer circular no ambiente extraescolar as produções escritas dos alunos.

Torço para que outros pesquisadores partam destas e de outras lacunas que este trabalho apresenta - um dos primeiros a se dedicar ao estudo das ADIs - para demonstrar com mais dados e melhores resultados os efeitos desta proposta de ensino para o rompimento com os métodos tradicionais.

Não é minha intenção apresentar as ADIs como receita para o ensino, minha intenção é apenas de sugerir a reflexão sobre estas atividades do ponto de vista teórico e empírico, para que os professores de língua possam, a partir desta reflexão, inserirem nas suas aulas as ADIs, caso acreditem que vale a pena.

Deste modo, cabe a ressalva de que nenhuma destas considerações invalida o bom resultado desta pesquisa, principalmente se levado em conta que os textos produzidos e analisados são de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, que em sua maioria lhes é negado o direito a leitura.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org) **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso. Organização**, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental Brasília, MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1997.
- BARROSO, Teresinha. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. **SIGNUM: Estud. Ling**, Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2012.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 edição – são Paulo: cortez, 2010. – (biblioteca da educação. serie 1. Escola; v16)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONÇALVES, Mônica Lopes et al. **Fazendo pesquisa** [recurso eletrônico]: Do projeto à comunicação científica. 4. ed. Joinville: UNIVILLE, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo volume 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Editora WMF Fontes, 2012.
- HURBES, Terezinha da Conceição Costa. Prática de análise linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES). V. 7. N. 14. 2017.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KOCHE, S.V.; BOFF, B. M. O.; MARINELO, R.A. **Leitura e produção textual: Gêneros discursivos do argumentar e expor**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais)

MOURA, H. L. M. **Atividades didáticas integradas no Ensino Fundamental: conceitos e aplicações**. Mimeo, 2017.

OHUSCHI, M. C. G; BARBOSA, F. S. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 303-314, 2011

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e Análise Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção. In: **Anais do I CLAPFL** – Congresso Latino-americano de Línguas, 2007, Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824 – 836.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REINALDO, M. A. G. M. O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil. **Estudos Linguísticos**, 8, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2012, p. 229-241.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

## ANEXOS

## ANEXO A – TEXTOS PRODUZIDOS - GÊNERO COMENTÁRIO

## COMENTÁRIO DO (A) ALUNO (A): A31

Mãe Branca disse que você está falando e abusando e pode até ofender as pessoas que moram na África e também as pessoas que são pobres, você não pode mais abusar ofendendo elas, até porque cada um tem sua religião, sua cor, sua forma de falar, sua forma de se vestir.

## COMENTÁRIO DO (A) ALUNO (A): A2

 Eder santarem  
Mão Branca tu fala isso porque tu dever ser rico mais se voce se brata no lugar daquelas pessoas que voce chama de feio, pobre e negros que voce se tiver se aprendendo racismo voce ia ficar triste mais e entao aquelas pessoas ficam assim pense bem em que voce esta fazendo e falando.

## COMENTÁRIO DO (A) ALUNO (A): A23

Não Branca, eu acho que você foi longe de mais no seu comentário. Você não passa de um racista. Além de tudo você nem se indentificou com seu nome verdadeiro. Você está com medo de que pra se esconder atrás de um perfil fake?! Das suas opiniões racistas te levaram pra cadeia?

## COMENTÁRIO DO (A) ALUNO (A): A4

Não Branca, tem muitas pessoas que vão pelas vitórias que tem dinheiro. Se tem pessoas com 20 milhões, pois não se engane, porque temo certeza que vão conseguir sobreviver. Você está sendo preconceituoso.

## COMENTÁRIO DO (A) ALUNO (A): A25

Para Mão Branca você é muito racista e preconceituoso. A gente não pode ter preconceito contra os outros, assim como você quer respeito, você tem que respeitar os outros. Já pes é. eu tenho muitos amigos negros, brancos, pobres e ricos e pra mim todos são iguais. Temos que respeitar as pessoas como nós mesmos. Você tem que passar com classe por favor.

## COMENTÁRIO DO (A) ALUNO (A): A310

Mão Branca:

O Sr. "Mão Branca", como se alta intitula está em amonimato, o que é algo condenado pela Constituição. Lida palavras ofensivas contra pessoas que não concordam com a sua opinião, fazendo um discurso de ódio, dizendo palavras de baixo calão. O senhor pode ser anônimo, mas isso não lhe dá o direito de ofender as pessoas com comentários criminosos e racistas.

## ANEXO B – TEXTOS PRODUZIDOS - ARTIGOS DE OPINIÃO

## PRIMEIRA PRODUÇÃO DA ALUNA A23 – TEXTO 1B

1	
2	
3	Liberdade de opinião ou liberdade de expressão
4	Somos vistos inúmeras discussões política que provoca nas
5	pessoas um assunto muito importante: até que ponto podemos
6	chegar para defender nossa opinião? Somos vistos que as vezes
7	ultrapassamos nossos limites.
8	Palavras que espalharam o ódio como praga no facebook,
9	comentários racistas e homofóbicos, na maioria das vezes fica-
10	vam circulando durante dias em compartilhamentos. Opinião
11	de pessoas que provavelmente não conhecem que a lei fala
12	da diferença da liberdade de expressão e ofensas.
13	A constituição diz que todos nós somos iguais perante
14	a lei e que somos livres para manifestar nossos pensamentos
15	opiniais, informações e sentimentos mas que também
16	somos responsáveis por nossas ações e que até mesmo a
17	liberdade é limitada. Pois não podemos ultrapassar os li-
18	mites do direito dos outros. Jamais podemos abusar da
19	liberdade de opinar para ferir a honra do próximo.
20	Então previsto na constituição também as punições e sanções
21	para quem não seguir as regras. Como: prisão, multas
22	aos criminosos, ou pagamento de indenizações para as
23	vítimas.
24	Sabemos que precisa punição para que essas pessoas
25	parem de espalhar o ódio e violência.
26	Também precisamos educar nossas crianças, ensina-
27	las os limites da liberdade, porque é muito triste ver
28	uma pessoa ser humilhada, insultada, difamada, e
29	por piores casos assassinada, porque não concordamos
30	com a opinião do agressor.
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	

## SEGUNDA PRODUÇÃO DA ALUNA A23 – TEXTO 2B

1	Liberdade de expressão ou liberdade para expressar?
2	
3	Em inúmeras discursões políticas que vimos recentemente,
4	trouxe a tona um assunto muito delicado e que levanta
5	questões importantes. Como por exemplo: até que ponto podemos
6	chegar para defender nossa opinião? Bom, parece que muitas
7	vezes ultrapassamos muitos limites. E especialmente nessa
8	última eleição, a intolerância estava escancarada em muitos
9	lugares.
10	Discursos de ódio se espalharam como pragas nas redes
11	sociais, comenários racistas, xenofóbicos e homofóbicos na ma-
12	ioria das vezes, ficaram estampados como defeitos em compa-tilha-
13	mentos. Opiniões de pessoas que provavelmente não sabem
14	a diferença entre liberdade de expressão e liberdade de pa-
15	ra expressar, ou simplesmente não se importam e se acham
16	superiores às demais.
17	A Constituição diz que todos nós somos iguais perante a
18	lei e que somos livres para manifestar nossas pensamentos,
19	opinões, informações e sentimentos. Mas também somos res-
20	ponsáveis por nossos atos e que até mesmo a liberdade é
21	limitada. Pois, não podemos ultrapassar os limites do
22	direito alheio, jamais podemos abusar da liberdade de opi-
23	nião ferindo a honra de próximo. Está previsto na Cons-
24	tituição também, as punições e sanções para quem não se
25	guir as regras, como: prisão e multas as criminosos, ou
26	indignidade às vítimas.
27	Saber, as punições precisam ser adotadas para que essas
28	pessoas parem de disseminar o ódio e violência. Também
29	existe o fator da dificuldade em encontrar o autor em tão
30	pouco tempo, faz que o prazo para vítima tomar as devidas
31	medidas, são de apenas seis meses. Também precisamos
32	e duar, nossas opiniões, ensina-las os limites da liberdade.
33	É muito triste ser pessoas ser humilhada, insult-
34	ada, difamada, e nos piores casos, assassinada. Apenas
35	por não lembrar com a opinião de agressor.
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	

## PRIMEIRA PRODUÇÃO DO ALUNO A10 – TEXTO 3B

1	
2	
3	Os limites da liberdade
4	A cada dia que passo aprendo coisas novas nas
5	últimas aulas aprendi que a liberdade tem
6	limites principalmente nas redes sociais.
7	Tenho visto nas redes sociais agressões verbais de
8	discursos de ódio que as pessoas fazem e isso pode
9	ser considerado crime de acordo com a Constituição.
10	Nestas eleições de 2018, o que mais eu vi foi crimes
11	com isso as pessoas simplesmente não se respeitam,
12	mostraram suas opiniões em discursos de ódio
13	horribis.
14	No caso em que as pessoas cometem crimes de
15	calúnia e injúria e difamação a liberdade de
16	expressão deve mesmo se limitar, porque ninguém
17	deve ser exposto ao ridículo e nem ser discrimina-
18	do por causa de sua raça, cor e religião.
19	Acho que nossa sociedade tem que ter mais fiscali-
20	zação para evitar que opiniões criminosas seja
21	espalhadas e prejudique a vida da pessoa.
22	O governo tem de agir para punir as pessoas que
23	cometem casos de crimes nas redes sociais.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	

## SEGUNDA PRODUÇÃO DO ALUNO A10 – TEXTO 4B

1	
2	
3	Os limites da liberdade
4	
5	Recentemente aprendi que a liberdade tem
6	limites principalmente nas redes sociais.
7	Tenho visto nas redes sociais expressões verbais
8	de discursos de ódio que as pessoas fazem que
9	chega ao ponto de ser considerado crime de
10	acordo com a constituição e os artigos 138 (calúnia)
11	139 (difamação) e 140 (injúria) do código penal,
12	nessas eleições de 2018 a que mais eu vi foi
13	crimes como esses. As pessoas simplesmente
14	não se respeitavam, mascaravam suas opiniões
15	em discursos de ódio horríveis.
16	No caso em que as pessoas cometem crimes
17	de calúnia e injúria e difamação a liberdade
18	de expressar deve ser mesmo limitada, porque
19	ninguém merece ser exposto ao ridículo e nem
20	ser discriminado por causa de sua raça, cor e
21	religião.
22	Acredito que nossa sociedade tem que ter mais
23	fiscalizações para evitar que opiniões criminosas
24	sejam espalhadas e prejudiquem a vida das pessoas.
25	O governo tem que agir e nos sentido de punir
26	as pessoas que cometem crimes nas redes sociais
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	

 <b>Portal do Discente</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ</b> <b>SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES</b> <b>ACADÊMICAS</b>	
EMITIDO EM 04/01/2019 00:59		

### Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações Eletrônicas (TOE) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFOPA a disponibilizar através do repositório digital da Instituição sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, conforme permissões assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir do dia 05/01/2019.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação

#### 2. Identificação da Dissertação

Autor: ROBSON DAVID DE JESUS NERES		Matrícula: 2015207010 ( <i>identificador</i> )
Telefone: 92991412355		
Identidade: 4951421 - /PA	CPF:	E-mail: robsonneres@outlook.com
Orientador: HELIUD LUIS MAIA MOURA	CPF: 085.989.832-68	E-mail: heliudlmm@yahoo.com.br
Membro da banca: HELIUD LUIS MAIA MOURA	CPF: 085.989.832-68	E-mail: heliudlmm@yahoo.com.br
Membro da banca: LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO	CPF: 052.293.048-47	E-mail: luizpercival@hotmail.com
Membro da banca: LUCIANE DE PAULA	CPF: 181.126.568-51	E-mail: lucianedepaula1@gmail.com
Data da Defesa: 05/12/2018	Titulação: Mestre	
Título: GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS DO ARGUMENTAR A PARTIR DAS ADI – ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS		
Instituição de Defesa: Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA	CNPJ: 11.118.393/0001-59	
Afiliação: GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS	CNPJ: 02.287.757/0001-33	
Palavras- Atividade Didáticas Integradas, Gêneros discursivos, Responsividade, Argumentação, chave: Dialogismo		

#### 3. Agência de Fomento

CAPES

#### 4. Informação de acesso ao documento

Liberação para publicação: **Total**

*Robson David de Jesus Neres*  
Assinatura do autor

*05 de janeiro de 2019*  
Data

**Havendo concordância com a publicação eletrônica, toma-se imprescindível o envio em formato digital da tese ou dissertação.**

#### ATENÇÃO

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/documentos/> informando o identificador, a data de emissão e o código de verificação **dbd65844a1**



SIGAA | Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação - (93) 2101-4925 | Copyright © 2006-2019 - UFOPA - vmctic1jboss02.ufopa.edu.br.srv2inst1