



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



ELIZETE DE SOUZA MACÊDO QUEIROZ

**MODALIZAÇÃO E ARGUMENTATIVIDADE: uma abordagem
sociointeracionista na produção de crônicas**

**Montes Claros – MG
Março de 2018**

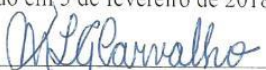
ELIZETE DE SOUZA MACÊDO QUEIROZ

**MODALIZAÇÃO E ARGUMENTATIVIDADE: uma abordagem
sociointeracionista na produção de crônicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito para conclusão do curso e obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Liberado em 5 de fevereiro de 2018.


(Assinatura do orientador)

Área de concentração: Linguagens e letramentos
Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes
Sublinha: Ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual

Montes Claros – MG
Março de 2018

Q3m

Queiroz, Elizete de Souza Macêdo.

Modalização e argumentatividade [manuscrito] : uma abordagem sociointeracionista na produção de crônicas / Elizete de Souza Macêdo Queiroz. – Montes Claros, 2018.

137 f. : il.

Bibliografia: f. 125-128.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

1. Modalização e argumentatividade. 2. Estratégias de leitura e escrita. 3. Interacionismo. I. Carvalho, Maria e Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma abordagem sociointeracionista na produção e argumentatividade.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ELIZETE DE SOUZA MACÊDO QUEIROZ
*MODALIZAÇÃO E ARGUMENTATIVIDADE: uma abordagem
sociointeracionista na produção de crônicas*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Arlete Ribeiro Nepomuceno (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Ramony Maria da Silva Oliveira (IFNMG)

Montes Claros (MG), 8 de março de 2018.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de fazer o mestrado e por me conceder sabedoria, força e entusiasmo, mesmo nos momentos mais difíceis.

À Professora Doutora Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, pela dedicação, pelo apoio, pela gentileza e pelo profissionalismo na orientação contínua desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras/Unimontes, pelas contribuições epistemológicas.

Às professoras da Banca de Qualificação (Dra. Ramony Maria Silva Reis Oliveira e Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno), pelas importantes contribuições.

À minha família, meu pai (*in memoriam*), por ter acreditado em meu potencial, e minha mãe, por ter compreendido minha ausência no decorrer do curso, mesmo precisando de minha ajuda.

Aos meus irmãos, por terem cuidado de minha mãe enquanto estive ausente.

Aos meus filhos, Bruno e Ismael, por abrirem mão de meus cuidados e me incentivarem a seguir em frente, sem nada me cobrar.

Ao meu querido esposo, por ter compreendido minhas ausências, a mudança da rotina com a qual estávamos acostumados, e por ter dividido comigo as noites mal dormidas atrás de um livro ou de um computador.

À Direção da Escola Estadual Professor “Gastão Valle” e aos colegas de trabalho, pelo apoio e pela amizade.

Aos alunos do 8º ano, por assentirem na realização desta pesquisa.

À Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, Macaé Evaristo, pela concessão de afastamento para estudo.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Aos meus colegas de mestrado, pelo compartilhamento de conhecimentos, tanto nas aulas quanto fora delas.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2006, p. 39).

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental tem como objetivo prioritário o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. No entanto, foi possível averiguar, na prática docente, que os alunos apresentam sérios problemas de escrita, principalmente quanto ao uso de recursos de modalização e de argumentatividade. Diante disso, esta pesquisa pretendeu verificar as contribuições do desenvolvimento de uma proposta interventiva que contemplou atividades de leitura, análise e produção textual, abordadas na perspectiva interacionista, via estratégias de leitura, visando propiciar aos sujeitos a aquisição da habilidade de usar esses recursos na escrita. A hipótese foi de que atividades de leitura e de escrita, trabalhadas de forma interativa, por meio de estratégias de leitura, oportunizavam o uso de recursos de modalização e argumentatividade na produção escrita de crônicas. Dessa forma, buscou-se responder se essas atividades propiciam o desenvolvimento dessa habilidade na produção desse gênero. Para fundamentar a proposta, foram realizados estudos sobre modalização e argumentatividade, ancorados, entre outras, nas teorias de Ducrot (1977, 1981 e 1987) e Koch (2000, 2011 e 2015) sobre os pressupostos do interacionismo e suas contribuições para o letramento na visão de Vygotsky (1991), Bakhtin (2011) e Bronckart (2012), sobre os gêneros textuais à luz da teoria de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008) e sobre as estratégias de leitura e escrita na visão de Solé (1998), Koch (2005) e Koch e Elias (2015 e 2016). A metodologia consistiu em uma pesquisa-ação de cunho qualitativo. Os dados para sistematizar as dificuldades dos sujeitos foram obtidos através de um questionário que objetivou analisar o perfil do leitor/escritor e um teste de produção textual para demonstrar os problemas quanto ao uso dos referidos recursos na escrita. À vista dos dados, foi elaborado um plano de ação contemplando o desenvolvimento de aulas interativas de leitura, análise e produção textual. Os dados da intervenção foram coletados por meio da observação participante, anotados em diário de campo e descritos posteriormente. A análise dos resultados mostrou que essas aulas contribuíram de forma eficaz para propiciar aos sujeitos a aquisição da habilidade de usar os recursos de modalização e argumentatividade, possibilitando, assim, a melhoria do nível de escrita. Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído não só para a melhoria da competência escritora dos alunos, mas também para despertar reflexões e mudanças na prática pedagógica de outros professores.

Palavras-chave: Modalização e argumentatividade. Estratégias de leitura e escrita. Interacionismo.

ABSTRACT

The priority objective of Portuguese language teaching in primary education is the development of reading and writing skills. However, it was possible to find out in the teaching practice that the students present serious writing problems, mainly regarding the use of modality and argumentativity resources. Accordingly, this research meant to highlight the contributions of the development of an interventional proposal that contemplated reading, analysis and textual production activities, addressed in the interactionist perspective, through reading strategies, aiming to provide subjects with the acquisition of the ability to use these resources in writing. The hypothesis was that reading and writing activities, interactively worked, by means of reading strategies, propitiated the use of modality and argumentativity resources in the written production of chronicles. Thus, it was sought to answer if these activities propitiate the development of this ability in the production of this genre. In order to substantiate the proposal, studies on modalization and argumentativity anchored, among others, in the theories of Ducrot (1977, 1981 and 1987) and Koch (2000, 2011 and 2015), on the presuppositions of interactionism and their contributions to literacy in Vygotsky (1991), Bakhtin (2011) and Bronckart (2012), on textual genres in light of Bakhtin's (2011) and Marcuschi (2008) theory and on reading and writing strategies in Solé's (1998), Koch (2005) and Koch and Elias (2015 and 2016). The methodology consisted of an action research of a qualitative nature. The data to systematize the difficulties of the subjects were obtained through a questionnaire that aimed to analyze the profile of the reader/writer and a test of textual production to demonstrate the problems regarding the use of said resources in writing. In view of the data, a plan of action was elaborated contemplating the development of interactive classes of reading, analysis and textual production. The data of the intervention were collected through the participant observation, annotated in field diary and described later. The analysis of the results showed that these classes contributed in an effective way to provide the subjects with the acquisition of the ability to use the resources of modalization and argumentativity, thus providing an improvement in the level of writing. It is hoped that this research has contributed not only to improving students' writing skills but also to awakening reflections and changes in the pedagogical practice of other teachers.

Keywords: Modalization and argumentativeness. Reading and writing strategies. Interactionism.

LISTA DE SIGLAS

PCN/LP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

MG – Minas Gerais

IS – Interacionismo Social

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

CBC – Conteúdo Básico Comum

CA – Classe Argumentativa

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EEPGV – Escola Estadual professor “Gastão Valle”

SRE – Superintendência Regional de Ensino

EF – Ensino Fundamental

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 – Resultados do PROEB 2015 da Escola Estadual Professor Gastão Valle.....	13
Gráfico 1 – Hábito de leitura na internet.....	71
Gráfico 2 – Sobre a leitura na internet.....	72
Gráfico 3 – Leituras realizadas na internet.....	72
Quadro 1 – Classes e subclasses de modalização.....	31
Quadro 2 – Tipos e subtipos de modalização.....	32
Quadro 3 – Tipos de modalizações.....	33
Quadro 4 – Operadores argumentativos, suas funções e exemplos.....	40
Quadro 5 – Síntese de estratégias de leitura	58
Quadro 6 - Estratégias para configurar as partes da argumentação.....	61
Quadro 7 – Síntese das teorias priorizadas no texto.....	62
Quadro 8 – Lexicalizações das modalidades e itens lexicais correspondentes.....	74
Quadro 9 – Síntese geral das ações, dos objetivos, dos recursos e das estratégias utilizadas no desenvolvimento das aulas	81
Quadro 10 – Lexicalizações das modalidades e itens lexicais correspondentes.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Modalização e argumentatividade	18
1.1.1 Argumentação	19
1.1.2 Importância da habilidade argumentativa.....	24
1.1.3 Modalização	25
1.1.3.2 Os operadores argumentativos	34
1.1.3.3 Os verbos como recursos modalizadores.....	41
1.2 Pressupostos do sociointeracionismo e suas contribuições para o processo de letramento.....	42
1.2.1 Alfabetização e letramento	46
1.3 Gêneros textuais	48
1.3.1 Os gêneros notícia e charge – fontes de conhecimentos	50
1.3.2 O gênero crônica	51
1.4 Descrição das estratégias de leitura e de escrita	54
1.4.1 Estratégias de leitura	54
1.4.2 Estratégias de escrita	59
2 METODOLOGIA	64
2.1 Contexto da pesquisa.....	65
2.2 Sujeitos da pesquisa	67
2.3 Resultados da etapa diagnóstica.....	69
2.3.1 Dados do questionário	69
2.3.2 Dados da produção textual.....	73
3 DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO	81
3.1 Desenvolvimento	83
3.1.1 Resultados das aulas 1 e 2	85
3.1.2 Resultados das aulas 3 e 4	87
3.1.3 Resultado das aulas 5, 6 e 7	91
3.1.4 Resultados da aula 8	93
3.1.5 Resultados das aulas 9 e 10	97
3.1.6 Resultados das aulas 11, 12, 13 e 14.....	102
3.1.7 Resultados das aulas 15 e 16.....	103

3.1.8 Resultados das aulas 17 e 18.....	105
3.1.9 Resultados das aulas 19, 20 e 21.....	108
3.1.10 Resultados das aulas 22, 23, 24 e 25	110
3.2 Análise dos dados da produção.....	110
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
5 REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A	130
APÊNDICE B.....	132
ANEXO A.....	135

INTRODUÇÃO

É possível afirmar que, ao longo de sua história, o Brasil vem enfrentando um processo de decadência na educação, principalmente em relação ao ensino de Língua Portuguesa, que, na maioria das vezes, prioriza o trabalho com a metalinguagem, em detrimento dos usos e das práticas sociais com a linguagem.

Sobre isso, pesquisas têm apontado que o trabalho, nas escolas, caminha na contramão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCN/LP/EF/97), os quais postulam que a educação comprometida com a cidadania deve criar condições para os indivíduos desenvolverem a capacidade de uso eficaz da linguagem, de modo a satisfazer suas necessidades relacionadas às ações do cotidiano.

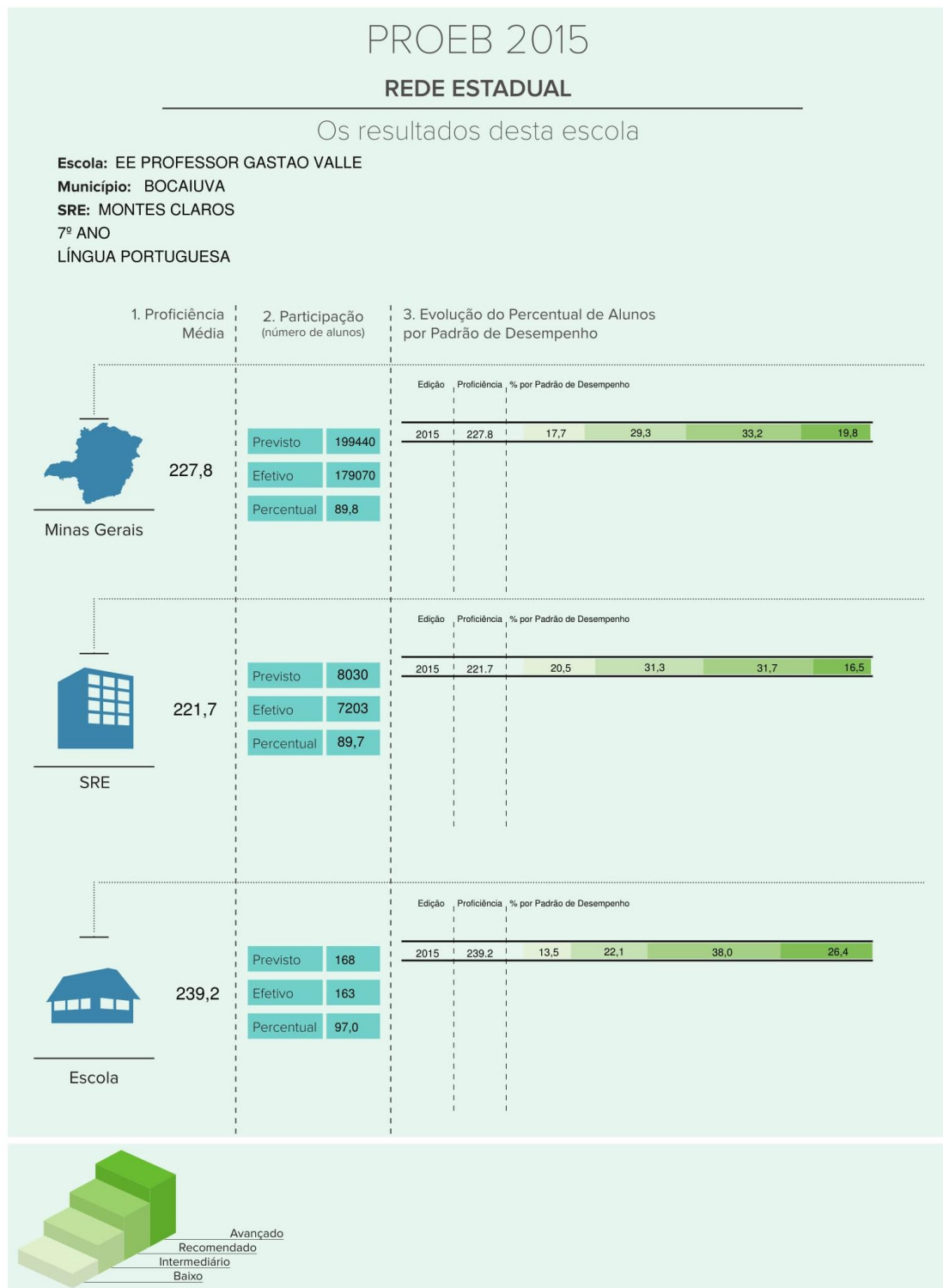
Além disso, esses documentos prescrevem o ensino da língua por meio da abordagem de textos, pois eles favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas, sendo importantes para a participação na sociedade letrada em que vivemos.

Observa-se que, apesar dessas prescrições, nem todos os alunos alcançam o letramento durante o percurso escolar, contrariando também o argumento de Soares (2006, p. 20), que, ao abordar o letramento, defende a ideia de que, para ser letrado, “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Sendo assim, a escola deve propiciar condições de ensino-aprendizagem que visem aos usos e às práticas sociais de linguagem envolvendo leitura e escrita, cujas práticas, ainda segundo Soares (2006), requerem o domínio de um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que compõem um longo e complexo processo. Este apresenta diferentes tipos e níveis, de acordo com as necessidades dos indivíduos e o meio sociocultural no qual vivem.

Entretanto, constata-se que a escola brasileira tem falhado nesse papel, pois o resultado das avaliações sistêmicas vem denunciando, ano a ano, o baixo desempenho em leitura e escrita. Essa realidade não é diferente na Escola Estadual Professor “Gastão Valle” (EEPGV), onde o resultado das avaliações externas denuncia a mesma deficiência, conforme é possível observar nos dados da figura 1.

Figura 1: Resultados do PROEB 2015 da Escola Estadual Professor Gastão Valle



Fonte: - www.portalavaliacao.caedufff.net/tag/simave/. Acesso em: 24 out. 2017.

Embora o resultado da escola seja superior ao da 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros (SRE) e ao do Estado de Minas Gerais, observa-se que muitos alunos ainda se encontram no nível intermediário de proficiência.

De mais a mais, na prática diária, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF) na referida escola, foi possível identificar que a maioria dos discentes não consegue estabelecer, nos textos escritos, a desejada interação discursiva com seu possível interlocutor.

Tendo em vista essas considerações, a motivação para desenvolver esta pesquisa surgiu da nossa apreensão com o desempenho dos alunos na produção textual, o que despertou o interesse em explorar teorias que suscitem a reflexão acerca do ensino da língua e fundamentem a proposição de ações para minimizar problemas de escrita de uma amostra de alunos do EF.

Nesse sentido, imbuídos da filosofia em que se alicerçam os documentos de parametrização do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e considerando a importância do letramento para a construção da cidadania, este trabalho tem como foco a linguagem como interação.

O entendimento é de que o indivíduo somente tem acesso pleno aos seus direitos se souber se posicionar como cidadão, e, para tal, é importante saber ler e produzir textos coerentes e coesos, pois, de acordo com Bakhtin (2011), na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades, em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores de discursos, em gêneros variados, mídias e culturas diversas. O indivíduo que não domina as habilidades para interagir com essas “práticas de letramento”¹ será, de certa forma, excluído da vida social.

Diante disso, a justificativa para a realização da pesquisa ancora-se no entendimento de que, necessariamente, a escola precisa oferecer condições de ensino-aprendizagem capazes de propiciar aos alunos o desenvolvimento das competências de escrita necessárias à sua real inserção social no mundo, da forma como é proposta pelo projeto do PROFLETRAS (2016, p. 4), o qual prevê “[...] a democratização na educação brasileira, consideradas as diferenças entre os sujeitos, suas vocações, possibilidades e dificuldades reais, atores que são professores e alunos, em todo o percurso do letramento escolar no Brasil”.

Outra justificativa refere-se à necessidade de o docente conhecer os pressupostos teóricos que concebem a língua como um processo de interação social e que contribuem para o estudo dos recursos linguísticos responsáveis pela construção dos sentidos do texto para que, assim, possa ofertar condições de ensino-aprendizagem adequadas.

¹ Por **prática de letramento**, entende-se o disposto por Kleiman (2005): conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários.

Para sistematizar as dificuldades observadas empiricamente, foi aplicado um diagnóstico por meio de um questionário e um teste de produção textual.

Mediante os dados obtidos, foi desenvolvido um plano de ação, teoricamente fundamentado, contemplando leitura, escrita e análise textual, visando explorar os recursos argumentativos empregados nos textos, de forma a suscitar a reflexão sobre seu efeito de sentido durante a leitura, para melhor compreensão dos textos e, conseqüentemente, utilizá-los no momento da prática de escrita de crônicas.

Corroborando Koch e Elias (2016, p. 160), considera-se que “[...] na atividade de escrita [...] é indispensável a leitura, visto ser essa atividade uma fonte de construção, reconstrução e constante atualização do nosso conhecimento.” Desse modo, foram eleitos alguns gêneros textuais, entre eles panfleto, charge e notícia para a fase diagnóstica, os quais serviram como textos de apoio para fornecer os conhecimentos necessários à produção textual. Para a fase interventiva, foram selecionadas charges, notícias e crônicas para a leitura, compreensão e análise dos recursos enunciativos. Esses textos foram extraídos de *sites* de jornais *on-line*, *blogs* e jornais impressos, exceto o panfleto de uma campanha de combate ao *aeds aegypti*, adquirido na secretaria municipal de saúde.

A finalidade da investigação foi, assim, responder ao seguinte problema proposto:

- A leitura, análise e produção textuais, abordadas por meio de atividades sociointeracionistas, propiciam o desenvolvimento da habilidade de usar recursos de modalização e argumentatividade na produção escrita do gênero crônica?

A fim de responder ao problema, hipotetizamos que atividades de leitura e de escrita, trabalhadas por meio de atividades sociointeracionistas, via estratégias de leitura, oportunizavam o uso de recursos de modalização e argumentatividade na produção escrita de crônicas.

Considerando a pergunta a que se pretende responder e, de forma a explicitar o que se pretende conseguir como resultado final da investigação, foi traçado o seguinte objetivo geral:

- Verificar as contribuições de uma proposta de intervenção, fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, para o desenvolvimento de habilidades de modalização e argumentatividade na escrita do gênero crônica, via estratégias de leitura, análise e produção textual, por alunos do ensino fundamental.

De forma específica, foram delineados objetivos teóricos, práticos e metodológicos, conforme se seguem:

Teóricos

Os objetivos de natureza teórica foram traçados considerando a necessidade de um aprofundamento de estudos para aquisição dos fundamentos teóricos que subsidiassem as ações interventivas. Nesse sentido, foram feitas análises, discussões e reflexões com os autores e seus estudos. Foram os seguintes os objetivos teóricos:

- Explorar os pressupostos e os recursos de modalização e argumentatividade;
- Apontar os princípios do sociointeracionismo para o processo de letramento;
- Abordar gêneros textuais e, de modo específico, o gênero crônica;
- Descrever estratégias de leitura e de escrita.

Prático

Ao traçar um objetivo prático, a intenção foi clarear, de forma sistemática, problemas de escrita até então verificados empiricamente ou, quando muito, apontados pelas avaliações sistêmicas. Sob essa perspectiva, o objetivo prático foi:

- Demonstrar problemas de leitura e produção textual, especificamente quanto ao uso de recursos de modalização e argumentatividade, de forma a traçar, sistematicamente, o diagnóstico de escrita dos sujeitos da pesquisa.

Metodológico

Tendo em vista o proposto pelo Projeto do Mestrado Profissional em Letras, que prevê a intervenção na realidade educacional, o objetivo metodológico foi:

- Desenvolver proposta de intervenção fundamentada no ISD, usando estratégias que possibilitassem as habilidades referentes ao uso de recursos de modalização e de argumentatividade na escrita do gênero crônica por alunos do 8º ano azul da E.E. Professor “Gastão Valle”.

Este trabalho dissertativo está estruturado em introdução, na qual são apresentados os tópicos até aqui mencionados. O primeiro capítulo, constituído por uma revisão bibliográfica, apresenta seções e subseções. Na seção 1, constam considerações teóricas sobre modalização e argumentatividade, na visão de Perelman (1981), Ducrot (1977, 1981 e 1987), Koch (2000, 2003, 2011 e 2015), Koch e Elias (2016), Abreu (2003), Bronckart (2012), Castilho e Castilho (1993), Maingueneau (2004) e Cervoni (1989). Na seção 2, apresentam-se os pressupostos do sociointeracionismo e suas contribuições para o letramento à luz dos estudos de Bronckart (2012), Vygotsky (1991), Bakhtin (2011), Soares (2006), Street (1984) e Kleiman (1998). Na seção 3, abordam-se alguns pressupostos sobre gêneros textuais, especificamente sobre a crônica, na perspectiva de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Costa (2009), Flores (2002), Melo (2003) e Sá (2005). Na seção 4, descrevem-se as estratégias de leitura e escrita na concepção de Solé (1998), Koch (2005) e Koch e Elias (2015 e 2016).

No segundo capítulo, contempla-se a metodologia, apresentando o contexto da pesquisa, as características dos sujeitos, os procedimentos metodológicos usados e as técnicas de coleta dos dados, além dos resultados do diagnóstico.

Já no terceiro capítulo, há a apresentação e o desenvolvimento do plano de ação, bem como o registro dos resultados obtidos. Finalmente são apresentadas as considerações finais, demonstrando, de forma resumida, a resposta ao problema, o alcance dos objetivos, a confirmação ou não da hipótese e as conclusões.

A intenção, com a realização desta pesquisa, foi possibilitar aos sujeitos envolvidos as competências necessárias para usar estratégias de modalização e argumentatividade, inicialmente na escrita de crônicas e como base para que, posteriormente, possam empregá-las em outros gêneros escritos. Houve, ainda, a intenção de envolver os demais professores da escola na reflexão teórica que deve nortear o ensino de Língua Portuguesa, buscando, a partir de agora, uma prática mais reflexiva, que possa visar aos conhecimentos teóricos estudados pela pesquisadora e difundidos por meio de oficina, conforme propõe o PROFLETRAS.

Dessa forma, este trabalho consistiu apenas no ponto de partida de uma série de investigações que devem ser realizadas na sala de aula, uma vez que o PROFLETRAS almeja formar professores de língua materna voltados para a inovação, a fim de responder aos desafios educacionais da atualidade, o que certamente deve se dar por meio de atividades de pesquisas teóricas e práticas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, organizado em quatro seções, abordamos a fundamentação teórica em que se ancora esta pesquisa. Além dos estudos acerca dos fundamentos da argumentação e dos elementos linguístico-discursivos que realizam a modalização, apresentamos reflexões sobre o ensino da língua numa concepção interativa, via leitura e análise de gêneros textuais.

Na primeira seção, discutimos a modalização e a argumentatividade como estratégia de posicionamento do locutor perante a situação de interação discursiva. Nesse enfoque, apresentamos estudos ancorados em Perelman (1981), Ducrot (1977, 1981 e 1987), Koch (2000, 2003, 2011 e 2015), Koch e Elias (2016), Abreu (2003), Bronckart (2012), Castilho e Castilho (1993), Maingueneau (2004) e Cervoni (1989).

Na segunda seção, expomos os pressupostos do sociointeracionismo e suas contribuições para o letramento, uma vez que adotamos, neste trabalho, a concepção de linguagem como interação, cuja aprendizagem se dá pela e para a interação social. Nesse sentido, realizamos estudos, entre outros, sobre as teorias de Bronckart (2012), Vygotsky (1991) e Bakthin (2011).

A seção 3 focalizou estudos a respeito dos gêneros textuais, especificamente, o gênero crônica, de modo a apontar os três elementos dos gêneros e as características da crônica na visão de Bakthin (2011), Marcuschi (2008), Costa (2009), Flores (2002), Melo (2003) e Sá (2005). Ao adotarmos essa abordagem, consideramos o gênero textual como forma de interação verbal e ponto de partida do ensino da língua na concepção acima mencionada.

Na quarta seção, descrevemos as estratégias de leitura e escrita na visão de Solé (1998), Koch e Elias (2015 e 2016), as quais possibilitaram entendermos a leitura como um instrumento que facilita a compreensão do gênero, bem como a organização do texto argumentativo e as estratégias que devem ser ensinadas para possibilitar sua produção.

1.1 Modalização e argumentatividade

A proposta curricular do estado de Minas Gerais (2014), denominada Conteúdo Básico Comum (doravante CBC), propõe, no subtema Operação de Enunciação, o ensino do subtópico de conteúdo modalização e argumentatividade. O referido documento de parametrização está embasado em teorias que tratam o texto como meio de interação, cujas vozes locutoras e locutárias se manifestam em diferentes discursos para narrar uma história,

relatar um fato, expor um assunto, descrever algo e argumentar sobre um determinado ponto de vista.

Sendo assim, é de grande relevância propor atividades com a finalidade de desenvolver as habilidades de uso desses mecanismos de enunciação, uma vez que, de posse delas, o aluno terá condições de posicionar-se perante a sociedade letrada e, conseqüentemente, inserir-se nela. Para empreender tal proposta, o documento alicerça-se, entre outras, nas teorias de Bronckart (1999) e Koch (2002).

1.1.1 Argumentação

A teoria da argumentação, consoante Perelman (1987), numa concepção moderna, deve renovar a retórica dos gregos e romanos, de modo a ocupar-se de todo discurso que visa convencer e a persuadir um auditório, por meio de um diálogo, de uma comunicação, de uma discussão.

Parafraseando o autor, para a eficácia da argumentação, é preciso o estabelecimento de uma relação entre os sujeitos, ou seja, é necessário o orador, por meio de seu discurso, querer e conseguir agir sobre o auditório e que este esteja disposto a escutar.

Ducrot (1987) argumenta que as relações intersubjetivas, inerentes à fala, não se resumem à comunicação, mas servem, principalmente, à interação social. Assim, ele situa o estudo da argumentação no campo da pragmática, tomando como objeto de estudo as ações humanas realizadas pela linguagem, a fim de investigar a eficácia de certas palavras em certas circunstâncias.

O referido autor postula que, ao produzir seu discurso, o falante assume o papel de enunciador e, simultaneamente, institui seu interlocutor. Sua concepção defende a linguagem como uma forma de ação dotada de intencionalidade, em que os interlocutores agem uns sobre os outros por meio da argumentatividade. Tal interação se dá através dos atos de linguagem — o ilocucional e o perlocucional — entre os quais ele destaca a importância do primeiro, já que, por meio dele, se estabelece uma relação jurídica entre os interlocutores. Nessa relação, um deve pressupor o que o outro disse para dar continuidade ao diálogo. De acordo com o autor,

[...] realizar um ato ilocutório é apresentar suas próprias palavras como induzindo imediatamente a uma transformação jurídica da situação: apresentá-las, por exemplo, como criadoras de obrigação para o destinatário (no caso da ordem ou da interrogação), ou para o locutor (no caso da promessa) (DUCROT, 1987, p. 34).

Pelo exposto, entre o ato ilocutório e o sentido, há uma relação direta. Apesar de ser inscrita na língua, essa construção de sentido ocorre por meio da enunciação, não estando, necessariamente, marcada na materialidade linguística. Assim, possui característica discursiva.

Já o ato perlocucional se realiza pela linguagem e está ligado à interpretação, isto é, aos efeitos de sentido pretendidos pelo uso da linguagem, entre eles os de convencer e de persuadir, sendo esse último fundamental na argumentação, pois leva a inferências que podem induzir o interlocutor à adesão aos argumentos apresentados (KOCH, 2011).

Corroborando Ducrot (1987), Koch (2000) argumenta que o homem usa a língua para se comunicar na comunidade em que vive, a fim de estabelecer com o outro relações as mais variadas, de provocar reações ou atitudes, de atuar sobre eles de diferentes modos, ou seja, de interagir socialmente por meio de seu discurso. Esse processo interativo caracteriza-se, principalmente, pela argumentatividade. Por meio dela, o indivíduo, usando de sua razão e vontade, quase sempre avalia, julga, critica, isto é, realiza juízos de valor.

Além disso, por meio do discurso, busca influenciar o comportamento do outro ou persuadi-lo a concordar com suas opiniões. Dessa forma, a ação de argumentar é o principal ato linguístico, uma vez que, por trás de qualquer discurso, está implícita uma ideologia.

Abreu (2003) confirma Koch (2000) ao definir argumentar como a ação de convencer e de persuadir. Eles definem convencer como o gerenciamento de informações que se dirigem unicamente à razão, por meio de um raciocínio lógico, o que se dá no campo das ideias. Já persuadir refere-se ao gerenciamento de relacionamentos e está associado às emoções; portanto, procura atingir os sentimentos dos interlocutores com base em argumentos plausíveis. Abreu (2003) acrescenta que convencer alguém significa fazê-lo pensar como nós, enquanto persuadir é sensibilizar o outro para agir como desejamos.

Esse mesmo autor considera que a argumentação exige algumas condições, tais como: (i) ter uma tese definida e saber a que tipo de problema ela responde; (ii) apresentar linguagem adequada às condições intelectuais dos interlocutores; (iii) ter um contato positivo com os interlocutores; e (iv) agir de forma ética.

Diante disso, percebe-se que o ato argumentativo exige que os interlocutores tenham definida a ideia que pretendem defender e que o façam com clareza para que não haja falha na comunicação. Ademais, é necessário haver empatia e honestidade para conferir credibilidade à argumentação, porquanto esse modo de organização do discurso demanda saber expor e comprovar os acontecimentos para influenciar o interlocutor. Tal influência somente ocorrerá se os participantes da situação de comunicação compartilharem das mesmas representações

culturais e se o sujeito argumentante apresentar argumentos plausíveis e uma postura ética e de empatia com os envolvidos.

Nas palavras de Koch (2011), à medida que o discurso foi sendo considerado em seus usos, ele se tornou objeto de estudo da Semântica Argumentativa, a qual defende a construção de uma macrossintaxe do discurso, em que a pragmática seja integrada à descrição linguística. Este trabalho atesta essa ideia, pois compreende-se que os recursos linguísticos devem ser ensinados, tendo em vista a construção de sentido que eles propiciam ao entendimento e à produção dos textos.

Portanto, pretende-se buscar um ensino capaz de estabelecer uma inter-relação entre o sintático e o semântico, objetivando construir a argumentatividade, considerando-se que, ao produzir um discurso, o locutor, além de transmitir uma mensagem, pretende, principalmente, interagir em seu meio social. Dito de outro modo, a frase, que é uma unidade sintática dotada de sentido, deve estar a serviço do uso social da língua.

Para que a transmissão da mensagem e o processo de interação ocorram de maneira satisfatória, o discurso deve ser estruturado, conforme postula Koch:

[...] o discurso, para ser bem estruturado, deve conter, implícitos ou explícitos, todos os elementos necessários à sua compreensão, deve obedecer às condições de progresso e coerência, para, por si só, produzir comunicação; em outras palavras, deve construir um texto. Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação (KOCH, 2000, p. 21e 22).

De fato, o texto, como materialização do discurso, deve conter os conteúdos postos, os pressupostos e os subentendidos, os quais possibilitam sua compreensão, seu progresso e sua coerência com vistas a cumprir sua função comunicativa e enunciativa. Para tal, deve haver o encadeamento dos enunciados, de modo a possibilitar a conexão entre os elementos responsáveis pela construção dos sentidos.

Bronckart (2012) argumenta que a organização de um texto se constitui: (1) pela infraestrutura geral, (2) pelos mecanismos de textualização e (3) pelos mecanismos enunciativos, os quais contribuem para a análise da trama do texto.

A infraestrutura é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discursos e pelas articulações entre eles e pelas sequências que o compõem.

O plano geral diz respeito à organização do conjunto do conteúdo temático, determinado pela combinação dos tipos de discurso, das sequências e de outros tipos de

planificação que aparecem. Já os tipos de discursos são os diferentes segmentos que compõem o texto e as articulações entre eles podem ocorrer por meio de encaixamento (subordinação) ou fusão (justaposição, coordenação). Por fim, as sequências, formas de planificação da linguagem, ocorrem no interior do plano geral e definem a organização linear do conteúdo temático. Sobre o assunto, o autor postula:

[...] o agente produtor do texto dispõe de representações ou de conhecimentos relativos a um dado tema, que estão estocados na memória de formas lógicas e /ou hierárquicas, às quais chamamos de macroestruturas. Quando de sua (re-) semiotização em um texto, devido às restrições técnicas da produção verbal humana, esses conhecimentos tornam-se, necessariamente, objeto de uma reorganização, inserindo-se em estruturas sintáticas básicas (relações predicativas e/ou sintagmas), que são, por sua vez, organizadas no eixo do sucessivo. As macroestruturas disponíveis simultaneamente na memória desenvolvem-se, pois, em diversas formas de organização linear (planos, esquemas, sequências, etc.), que, às vezes, têm sido denominadas de superestruturas textuais (BRONCKART, 2012, p. 217).

Desse modo, a macroestrutura do texto é constituída pelos conhecimentos guardados na memória do escritor, que precisam ser reorganizados, por meio de estruturas linguísticas, na escrita. Entre essas estruturas, estão as sequências textuais, constituídas por recursos linguísticos que atendam à finalidade comunicativa, por exemplo, os recursos de modalização e de argumentatividade. Há de se ressaltar que a ausência deles impede macroestruturas mentais organizadas, de modo a produzir a tessitura do texto e os sentidos pretendidos.

As sequências textuais, segundo Adam (1992), são do tipo: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, podendo se realizar em diferentes gêneros. Entre elas, discute-se a sequência argumentativa no gênero crônica, por responder ao escopo desta pesquisa.

De acordo com Bronckart (2012), o raciocínio e o pensamento devem ser modalizados conforme se apresentam nos textos existentes nas línguas naturais. Ele considera que esse processo de raciocínio se apresenta como esquematização de objetos do discurso e assume diferentes formas, entre elas a argumentativa, cujo raciocínio exige a existência de uma tese a respeito de certo assunto, sobre a qual são apresentados dados novos, que são o objeto de inferência que orienta para a conclusão ou para uma nova tese.

Ainda segundo o referido autor, a sequência argumentativa apresenta quatro fases sucessivas: a fase das premissas (dados), a da apresentação de argumentos, a da apresentação de contra-argumentos e a fase de conclusão ou de nova tese, as quais podem se realizar de forma simplificada – algumas fases não só podem ficar implícitas, mas também podem se realizar de forma complexa, perpassando e explicitando todas as fases do protótipo.

Os mecanismos de textualização estabelecem a coerência temática explorando as cadeias de unidades linguísticas de maneira a organizar os elementos constitutivos desse conteúdo, marcando ou explicitando as relações de ruptura, continuidade ou de contraste. São responsáveis pela progressão do conteúdo temático. Entre eles, estão os mecanismos de conexão, marcados por organizadores textuais, os quais podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discursos e entre fases de uma sequência e, ainda, entre frases sintáticas. Os organizadores textuais podem ser representados por recursos linguísticos, como conjunções, advérbios, preposições, entre outros.

Na esteira de Bronckart, os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto.

Confirmando a ideia de Bronckart, Koch (2011) assevera, do ponto de vista da enunciação, dois tipos de relações entre os enunciados, que se encadeiam para formar o texto: as semânticas e as discursivas. As primeiras estabelecem, entre as proposições que formam um enunciado, ou entre os enunciados que formam um texto, relações de causalidade, temporalidade, alternância, contraditoriedade, condicionalidade, entre outras, de caráter objetivo. Já as relações discursivas ou pragmáticas são de caráter subjetivo e possuem maior relevância no discurso.

Consoante a autora, no nível do texto, as relações são variadas e apresentam diversos graus de complexidade, podendo ser morfossintáticas (como concordância nominal e verbal), fonológicas (como a entonação, relacionada com os níveis sintático-semânticos e pragmáticos) e sintático-semânticas (causa/consequência, meio/fim, condicionalidade, oposição, entre outras). Há também as relações responsáveis pela coesão do texto: a referência, a substituição, a elipse, a coesão lexical e a conexão.

Segundo ela, quando as relações textuais são consideradas do ponto de vista da enunciação, assumem novos graus de complexidade, a exemplo de relações discursivo-argumentativas (estabelecidas entre enunciado e enunciação). Nelas, incluem-se fatores implícitos, por meio de marcas linguísticas referentes ao modo de produção, as quais constituem diversas modalidades da enunciação: a intencionalidade do falante e a atitude dele em relação ao discurso que produz, por exemplo. Conforme a intencionalidade do locutor, estabelecem-se as relações argumentativas, que requerem, entre outras, explicações e justificativas relacionadas a atos de enunciação anteriores, constituindo enunciados que, sendo encadeados, constituem o texto.

Na verdade, as relações entre o enunciado e enunciação são pragmáticas e possuem caráter subjetivo, já que dependem do efeito de sentido que o falante deseja produzir em seu

discurso. Essas relações se revelam nos textos por meio dos articuladores textuais, entre os quais estão os operadores argumentativos. Portanto, ensinar a produção do texto argumentativo implica ensinar o uso desses articuladores. Sobre isso, Koch e Elias anunciam:

A produção textual exige que cuidemos da articulação entre orações, períodos, parágrafos e sequências maiores, porque todas essas partes contribuem para que o texto seja compreendido como uma unidade de sentido. As marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão são denominadas articuladores textuais, operadores textuais ou marcadores discursivos (KOCH e ELIAS, 2016, p. 121).

Outro tipo de relação textual postulado pela referida autora e por Bronckart (2012) se refere à polifonia, isto é, às várias vozes que coexistem no discurso. Para este último, ao produzir seu texto, o autor cria um mundo discursivo no qual as regras de funcionamento são diferentes daquelas do mundo empírico em que está inserido.

A partir do mundo criado, são distribuídas as vozes que se expressam no texto: vozes do autor empírico, sociais (vozes exteriores ao conteúdo temático do texto) e de personagens do conteúdo temático. Para o autor, elas auxiliam no esclarecimento dos posicionamentos enunciativos. Nesse sentido, Koch (2011) sinaliza que esse tipo de relação textual dá origem às categorias linguísticas de locutor/alocutário e enunciador/enunciatário nem sempre correspondentes.

Pelo exposto, depreende-se que, enquanto os mecanismos de textualização são responsáveis pela coerência temática do texto, os enunciativos (vozes e modalizações) são responsáveis pela coerência pragmática ou interativa), sendo ambos responsáveis pela coerência global do texto.

1.1.2 Importância da habilidade argumentativa

A vida em sociedade é permeada por diversas atividades de cunho interativo, conforme Koch (2000, p.17), a qual garante que “[...] a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. Nesse processo interativo, o homem produz discursos com determinada intencionalidade, para influenciar o outro.

Porém, nos termos de Abreu (2003), a relação estabelecida entre as pessoas, no campo pessoal e profissional, nem sempre é harmoniosa. Para ele, o indivíduo precisa saber gerenciar as relações, por meio da conversa, da argumentação, em que ambas as partes expõem seus pontos de vista. Logo, a habilidade de relacionamento interpessoal e a capacidade argumentativa são imprescindíveis, com vistas a obter êxito naquilo que faz.

Ainda conforme Abreu (2003, p. 10), “[...] saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro”.

Sob essa perspectiva, a capacidade argumentativa é essencial à interação social, uma vez que, por meio dela, as negociações necessárias à vida em sociedade são construídas e estabelecidas respeitando o ponto de vista do outro, de modo a buscar o bem comum.

Além disso, consoante pontua o mesmo autor, no mundo atual, a comunicação oral e a escrita são imprescindíveis para o cidadão dar conta de processar tantas informações. Assim, torna-se indispensável o domínio dessas habilidades para defender seu ponto de vista por meio do conhecimento obtido pelas diversas informações da mídia falada ou escrita, a qual apresenta um ponto de vista ideológico e manipulador.

Diante disso, entre outros objetivos, o ensino de língua materna deve ter o compromisso de propiciar condições ao desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos, através da busca de informações em diferentes fontes, a exemplo de leitura de textos e livros diversos, com o intuito de que possam se defender desse poder manipulador.

De acordo com o pontuado anteriormente, referenciando Abreu (2003), a pessoa precisa, além de gerenciar informações, saber estabelecer negociações nos relacionamentos, gerenciar relações no espaço familiar e público, o que se dá por meio da capacidade argumentativa. Isso posto, é necessário que a escola, instituição que prepara as pessoas para atuarem em sociedade, se ocupe de oferecer subsídios para o aluno argumentar.

No entanto, na concepção de Abreu (2003), embora o discurso argumentativo exerça grande atração desde a retórica clássica, a escola tem privilegiado o modo narrativo e o descritivo, ensinando pouco a argumentação, contribuindo para a exclusão, pois o aluno que não aprende argumentar terá dificuldades de se posicionar na sociedade.

Tendo em vista a necessidade de se trabalhar com o discurso argumentativo em sala de aula, apresentamos a modalização como uma estratégia argumentativa analisada nos textos dos alunos.

1.1.3 Modalização

No sentido de discutir sobre a modalização, trazemos à baila, primeiramente, a definição da Gramática Tradicional, que, segundo Castilho e Castilho (1993), considera na sentença o componente proposicional e o modal, em que o primeiro é designado por modalidade, e o segundo, por modalização. Na visão dos autores, essa distinção é ilusória,

visto que há sempre uma avaliação do falante sobre o conteúdo da proposição a ser apresentado. No trabalho dos autores supracitados, esses termos são tratados sinonimamente.

Para Bronckart (2012), as modalizações explicitam as diversas avaliações do enunciador: julgamentos, opiniões e sentimentos sobre aspectos do conteúdo temático. São relativamente independentes da linearidade e progressão temática do texto e contribuem para a coerência pragmática ou interativa, orientando o destinatário na interpretação do conteúdo temático. Elas são realizadas por unidades linguísticas, denominadas por ele de modalidades:

[...] as modalizações são realizadas por unidades ou conjunto de unidades linguísticas de níveis muito diferentes, que chamaremos de modalidades: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever, etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente, etc.), certas frases impessoais (é evidente que...; é possível que...) e outros tipos de frases ou de conjuntos de frase (BRONCKART, 2012, p. 132).

Pelo mostrado, o autor considera que a modalização expressa o posicionamento do enunciador e as modalidades são as diversas marcas linguísticas usadas para realizá-las.

De acordo com Koch (2011), a modalização do discurso faz parte da atividade ilocucionária, porque, ao produzir seu discurso, o locutor apresenta suas intenções e seu posicionamento em relação ao enunciado que produz por meio de atos ilocucionários de modalização, que, por sua vez, se realizam mediante recursos lexicais, os operadores modais.

Ao discutir os tipos de modalidades tradicionalmente conhecidas (aléticas, epistêmicas e deônticas), a autora mostra que diferentes formas de modalidade podem ser realizadas por um mesmo item lexical, por exemplo, o verbo ‘dever’ pode indicar possibilidade, probabilidade e obrigação:

- possibilidade – Choveu muito. A rua deve estar inundada.
- probabilidade – Se o professor não tiver chegado, deve estar no trânsito.
- obrigação – O governo deve ouvir a população.

Já no concernente aos tipos de lexicalização das modalidades, a autora aponta:

- os verbos auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, etc.;
- performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.;
- predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc.;
- verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc.;
- advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.;
- formas verbais perifrásticas: dever, querer, poder, etc. + infinitivo;

- operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.;
- modos e tempos verbais: imperativo, certos empregos de subjuntivo, uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc.;
- entonação: na linguagem oral permite distinguir uma ordem de um pedido.

Ainda para Koch, são modalizadores

[...] todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Esses elementos caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumentos, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso (KOCH, 2011, p. 133).

A autora inclui os operadores argumentativos como modalizadores, ao apontá-los como um dos vários tipos de lexicalização das modalidades. Ademais, alguns deles marcam a atitude do locutor em relação ao seu discurso.

Ainda sobre o assunto, Ducrot (1987) afirma que os operadores argumentativos ‘mesmo, mas, quase, apenas, etc.’ marcam atitudes do falante em relação ao que ele diz. Sendo assim, são também considerados modalizadores.

Todas as unidades linguísticas trabalhadas por Koch (2011) e Ducrot (1987), ligadas ao evento de produção do enunciado, sinalizam o posicionamento do falante perante o seu discurso, de modo a revelar seu envolvimento com a situação, construindo a coerência pragmática do texto. Nesta pesquisa, a modalização e a modalidade serão referidas como marcas que permitem ao locutor expressar seu posicionamento diante de seu discurso, de modo a influenciar seu interlocutor.

Também Castilho e Castilho (1993) concordam que a modalização movimenta diferentes recursos linguísticos: prosódia (entonação), modos verbais, verbos auxiliares como dever, poder, querer e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes (oração principal) como achar, crer, acreditar, adjetivos, advérbios, entre outros, classificando-as em epistêmica, deôntica e afetiva.

Segundo Castilho e Castilho (1993), a modalização epistêmica expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, sendo subdivididas em três tipos: asseverativas, quase-asseverativas e delimitadoras.

- As asseverativas expressam certeza, pois indicam que o falante julga verdadeiro o conteúdo da proposição apresentado por ele mesmo como uma afirmação ou negação e não dão margem a dúvidas, por exemplo, realmente, evidentemente, certamente, lógico, certo, claro, sem dúvida, de jeito nenhum, de forma alguma;
- As quase-asseverativas expressam possibilidade, uma vez que revelam que o falante considera o conteúdo temático da proposição quase certo, como uma hipótese que depende de confirmação, não se responsabilizando sobre a verdade ou falsidade da proposição. Por se tratar de uma possibilidade, há uma baixa adesão do falante com respeito ao conteúdo do que está sendo verbalizado, a exemplo de: é provável, eu suponho, eu acho, talvez;
- As delimitadoras expressam uma força ilocucionária maior que as asseverativas e as quase-asseverativas, porquanto evidenciam uma negociação implícita entre os interlocutores, a qual propicia a manutenção do diálogo, estabelecendo limites para se entender o conteúdo da proposição: quase, um tipo de, uma espécie de, em geral.

A modalização deôntica apresenta um estado de coisas que deve, que precisa acontecer obrigatoriamente: obrigatoriamente, necessariamente.

As modalizações afetivas podem ser entendidas como referentes às reações emotivas do falante frente ao conteúdo proposicional. São exemplos de unidades linguísticas que as representam: felizmente, infelizmente, lamentavelmente, entre outras.

Koch (2015) agrupa os modalizadores em dois tipos: *stricto sensu* e *lato sensu*. O primeiro grupo expressa as modalidades tradicionalmente estudadas: aléticas, epistêmicas e deônticas.

- as aléticas referem-se à possibilidade ou necessidade da própria existência, isto é, determinam o valor de verdade das proposições: é impossível;
- as epistêmicas referem-se ao eixo da crença e ao conhecimento que o falante expressa sobre o conteúdo do seu discurso, revelando o comprometimento e o grau de certeza do locutor com relação ao seu discurso: evidentemente, é certo, obviamente;
- as deônticas referem-se ao eixo da conduta e exprimem a força ilocucionária, pois expressam aquilo que se deve fazer, ou seja, quem ordena cria obrigações para o outro: é indispensável, é preciso.

Quanto ao segundo grupo de modalizadores, os *lato sensu*, a autora propõe sua subdivisão em:

- axiológicos – expressam uma avaliação de eventos, ações e situações a que o enunciado faz menção. Exemplos: curiosamente, inexplicavelmente;
- atitudinais ou afetivos – revelam a atitude psicológica do locutor perante o conteúdo do enunciado. Exemplos: lamentavelmente, infelizmente;
- atenuadores – têm finalidade de preservar a face dos interlocutores. Exemplos: talvez fosse melhor, é sensato, entre outros;
- delimitadores – explicitam o espaço dentro do qual o conteúdo do enunciado deve ser verificado. Exemplos: geograficamente falando, teoricamente.

A classificação dos modalizadores apresentados por Koch (2015) exhibe muitas semelhanças em relação à de Castilho e Castilho (1993). Não obstante, ao propor mais subdivisões, Koch (2015) aprofunda mais a discussão sobre o efeito de sentido de diferentes modalizadores, oferecendo ao professor maior embasamento para a análise linguística.

A referida autora (2011) salienta que as modalizações permitem ao locutor posicionar-se diante do enunciado, demonstrando maior ou menor grau de engajamento. Dessa forma, um locutor que apresentar maior grau de envolvimento produzirá um discurso em que os fatos se apresentam como incontestáveis, impondo-os como verdade ao interlocutor e, conseqüentemente, conquistando sua adesão. Para isso, usa modalizadores que expressam autoridade: é certo, é necessário, entre outros. Entretanto, se o locutor apresentar menor grau de engajamento, o discurso se situa no campo da incerteza e se torna polêmico, uma vez que o locutor não impõe, ou finge não impor, sua opinião. Nesse caso, deixa ao alocutário a decisão de aderir ou não aos seus argumentos.

Por sua vez, Bronckart (2012) agrupa as modalizações aléticas e epistêmicas em uma categoria chamada de lógicas. Para ele, de acordo com as funções, as modalizações que se classificam como lógicas consistem em uma avaliação do conteúdo temático, baseada em conhecimentos do mundo objetivo, apresentando os elementos de seu conteúdo do ponto de vista do valor de verdade dos fatos atestados como certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários. São exemplos de unidades linguísticas que exercem essa função modalizadora lógica os advérbios certamente, sem dúvida, etc.; os verbos no futuro do pretérito, como levaria, e estruturas oracionais: É evidente que..., É necessário que....

Já as deônticas avaliam o que é enunciado, apoiadas nos valores, nas opiniões e nas regras do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo temático como sendo do dever, ou seja, da obrigação social. São exemplos de unidades linguísticas com essa função:

os verbos auxiliares dever, poder, etc.; orações impessoais do tipo É preciso que, É necessário que..., etc.

As apreciativas, tratadas por Castilho e Castilho (1993) e Koch (2015) como afetivas, consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático do mundo subjetivo da voz, que é a fonte desse julgamento, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos na visão da instância que avalia. Exercem essa função modalizadora as orações adverbiais e os advérbios, entre eles, infelizmente e felizmente.

As pragmáticas contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, atribuindo a ele intenções, razões e capacidade de ação. Desempenham essa função de modalização os verbos auxiliares de modo, em sua forma simples ou ampliada: querer, dever, ser necessário e poder.

Vale ressaltar que o conhecimento dessas classificações é importante e necessário por parte do professor de LP, com o propósito de desenvolver seu trabalho com eficácia. Contudo, é importante deixar claro que, com alunos do EF II, as aulas sobre o assunto não devem se dar no nível metalinguístico. Os conhecimentos teóricos fundamentam as ações dos professores e os subsidiam na elaboração de sugestões para que os discentes possam revisar seus escritos.

Metodologicamente, o que deve ocorrer é a discussão e a ilustração, em textos lidos na sala de aula, dos efeitos de sentido proporcionados por esses recursos linguísticos e a importância e a necessidade deles para posicionamentos enunciativos autorais no momento da escrita dos próprios textos.

No caso da presente investigação, a pesquisadora, no momento da intervenção, discutiu os efeitos de sentido proporcionados por esses recursos linguísticos em crônicas, durante o desenvolvimento das ações de leitura, e chamou a atenção para as expressões que são responsáveis por expressar o juízo de valor, a opinião/posicionamento do locutor e que podem revelar certeza, possibilidade, dúvida, obrigação, ordem, entre outros sentidos.

Seguem os quadros com o resumo dos tipos de modalizações, conforme as teorias discutidas.

Quadro 1 – Classes e subclasses de modalização

Classes	Subclasses	Sentido	Exemplos
Epistêmica Expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição.	Asseverativa	Expressa a certeza. O falante apresenta o conteúdo da proposição sem dar margem a dúvidas	*O preço dos alimentos é outra questão que, com certeza , anda prejudicando (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 33)
	Quase-asseverativa	Expressa possibilidade. O falante apresenta o conteúdo da proposição como uma hipótese e, por isso mesmo, não se responsabiliza sobre a verdade ou falsidade da proposição	* Creio que essa medida não solucionará os problemas causados pela inflação. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 14) * Talvez um dia o Brasil ainda mude, mas com essa inflação altíssima, infelizmente ele não vai pra frente. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 36)
	Delimitadora	Expressa uma força ilocucionária maior que as asseverativas e as quase-asseverativas e estabelece os limites dentro dos quais se deve entender o conteúdo da proposição	*[...] financeiramente , era mais vantajoso ler notas do que gibis (Exemplo extraído da crônica “Dois mil e crise”. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorio/duvivier/2015/10/1695498-dois-mil-e-crise.shtml . Acesso em: 9 out. 2016)
Deôntica	-	Expressa aquilo que deve ocorrer obrigatoriamente	* Temos que falar não para essa corrupção, para que esses governantes aprendam a respeitar os direitos do povo (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 4) * É preciso , urgentemente, acabar com a inflação, pois enquanto o governo fica rico com o nosso dinheiro, nós ficamos pobres e o Brasil mais ainda (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 36)
Afetiva	-	Expressa as reações emotivas do falante diante do conteúdo proposicional. Exemplifica a função emotiva da linguagem	* Infelizmente , mais e mais pessoas têm dívidas muito altas. É isso ou passar fome. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 12)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na teoria de Castilho e Castilho (1993).

Quadro 2 – Tipos e subtipos de modalização

Tipos	Subtipos	Sentido	Exemplos
S T R I C T O S E N S U	Aléticas	Referem-se à necessidade ou à possibilidade da própria existência dos estados de coisas no mundo	*Quem pensa em ditadura militar e lembra de um período de progresso deve gostar da ideia de ter a boca amarrada a um cano de descarga (= possivelmente gostará) (Exemplo extraído da crônica “Dois mil e crise”. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorio/duvivier/2015 . Acesso em: 9 out. 2016
	Epistêmicas	Assinalam o engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados	* Verdadeiramente , podemos afirmar que a inflação está cada dia aumentando mais (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 14) * Acredito que não só o governo tem culpa, mas o povo também, pois as pessoas compram coisas desnecessárias (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 26)
	Deônticas	Referem-se às normas, àquilo que se deve fazer e indicam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional	*Por isso, é necessário mudar nossos representantes, escolher aqueles que consigam fazer melhorias para mudar o Brasil (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 12) * Temos que economizar pelo fato de não termos muito dinheiro para gastarmos (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 32)
L A T O S E N S U	Axiológicas	Expressam uma avaliação dos eventos, das ações e situações a que o enunciado faz menção	* Curiosamente , e diferentemente do massacre de São Valentim, misturaram-se altos funcionários do primeiríssimo escalão, políticos de vários partidos e alguns empreiteiros das principais companhias da iniciativa privada (Exemplo extraído da crônica “A lava jato e a lei seca”. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony . Acesso em: 3 nov. 2016
	Atitudinais ou afetivas	Representam a atitude psicológica do enunciador perante os eventos de que fala o enunciado	* Infelizmente , precisamos de dinheiro para comprar as coisas que aumentaram de uns tempos para cá (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 32)
	Atenuadores	Têm finalidade de preservar a face dos interlocutores	*O papa de hoje já não manda nada (infelizmente: talvez fosse melhor um mundo comandado pelo papafofo), [...] (Exemplo extraído da crônica “‘Vocês vão se arrepender de querer que eu termine’, diz 2016”. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/colunas/gregoriioduvivier . Acesso em: 15 dez. 2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em Koch (2011 e 2015).

Neste trabalho, foram analisadas as modalizações epistêmicas, deônticas e afetivas, elencadas no quadro acima, conforme propostas por Koch (2011 e 2015), uma vez que elas permitem ao cronista revelar seu engajamento com os fatos, expondo certezas, dúvidas, sentimentos e obrigações em relação ao mundo em que vive, por meio de avaliações e críticas que intencionam levar o leitor à reflexão e ação.

Quadro 3 – Tipos de modalizações

Modalizações	Sentido	Unidades linguísticas que representam	Exemplos
Lógicas	Avaliação do conteúdo temático, baseada em conhecimentos do mundo objetivo. Apresenta os elementos de seu conteúdo do ponto de vista do seu valor de verdade, atestando os fatos como certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc	Os advérbios (certamente, sem dúvida, etc.), os verbos no futuro do pretérito (levaria) e estruturas oracionais, tais como (É evidente que, é necessário que...)	*É evidente que a inflação é um prejuízo para a população brasileira, pois em 2016 ela subiu muito (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 11)
Deônticas	Avaliam o que é enunciado, apoiadas nos valores, nas opiniões e nas regras do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo temático como sendo da obrigação social	Os verbos auxiliares (dever, poder, etc.), orações impessoais do tipo É preciso que, É necessário que, etc.	*Para acabar com a inflação devemos acabar com o governo corrupto (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 11)
Apreciativas	Avaliam alguns aspectos do conteúdo temático do mundo subjetivo do locutor, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia	Os advérbios (infelizmente, felizmente) ou orações adverbiais	*Infelizmente , o dragão da inflação destrói tudo [...] (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 22)
Pragmáticas	Contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, atribuindo a ele intenções, razões e capacidade de ação	Os verbos auxiliares de modo, em sua forma simples ou ampliada (querer, dever, ser necessário e poder)	*É preciso que o governo gaste menos do que ganha (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 26)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na teoria de Bronckart (2012).

A partir deste estudo, é possível afirmar que, em uma situação discursiva, os interlocutores se interagem e apresentam posicionamentos estabelecidos por meio das modalizações, que podem ser alteradas ao longo do discurso, revelando o maior ou menor grau de envolvimento do locutor. O estudo dessas modalizações permitiu a análise do posicionamento enunciativo nos textos dos alunos. Daí a importância de ter esses conhecimentos teóricos para, com maior clareza, direcionar o trabalho com a produção

textual. A seguir, são discutidos alguns tipos de lexicalizações das modalidades postuladas por Koch (2011).

1.1.3.2 Os operadores argumentativos

Sobre operadores argumentativos, Ducrot (1981, p. 178) defende que muitos atos de enunciação têm uma função argumentativa, visando levar o destinatário a certa conclusão ou desviá-lo dela. Essa função tem marcas na própria estrutura do enunciado, ou seja, o valor argumentativo de uma frase depende, além das informações, dos diversos morfemas, das expressões ou dos termos que servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a fim de conduzir o destinatário à determinada direção.

O autor enfatiza que o próprio enunciado contém uma alusão a uma caracterização argumentativa das proposições que o compõem, a qual pode variar de locutor para locutor, conforme as situações de discurso.

Dessa forma, tendo em vista a intenção do locutor, os argumentos podem se apresentar mais fortes ou mais fracos e firmar uma relação hierárquica entre eles. Tal relação acaba por configurar uma escala argumentativa, que consiste na ordenação de mais de um argumento, um mais forte que o outro. Sobre isso, o autor postula:

Suponhamos que um locutor coloque p e p' na C.A. determinada por r. Diremos que ele toma p' como um argumento superior a p ou (mais forte que p) em relação a r, se, aos olhos desse locutor concluir de p a r implica que se aceite concluir p' a r, a recíproca não sendo verdadeira. Por outras palavras, p' é, para mim, mais forte que p em relação a r, se, de meu ponto de vista, contentar-se com p como prova de r, implica contentar-se também com p', mas não o inverso. Na medida em que uma C.A. comporta semelhante relação de ordem, chamamo-la "escala argumentativa" (E. A.); [...] (DUCROT, 1981, p. 180-181).

Também o locutor pode tecer vários argumentos direcionados para uma mesma conclusão, criando uma classe argumentativa (C.A.), que se apoia numa sequência de argumentos que direcionam o interlocutor para uma determinada conclusão.

Nesse viés, Koch (2011, p. 101) defende que “[...] o uso da linguagem é inerentemente argumentativo”, isto é, o falante/escritor sempre usa a linguagem com a finalidade de se posicionar em relação a alguma situação do contexto de produção. Dessa forma, por meio dos discursos intencionais, o enunciador tenta persuadir seu interlocutor sobre seu ponto de vista. Para tal, utiliza-se de recursos linguísticos que expressam a força de seus argumentos. Entre eles, estão os operadores argumentativos, representados por mecanismos constituintes da gramática da língua, os quais têm a função de indicar essa força argumentativa dos

enunciados e o sentido para o qual apontam. Eles direcionam o enunciatório para que percorra o caminho proposto pelo enunciador para chegar a certa conclusão.

Ducrot (1977) a eles se refere como sendo elementos linguísticos que constituem a ossatura interna do enunciado e que são tradicionalmente catalogados como gramaticais — preposições e conjunções e ainda os advérbios que marcam atitudes do falante em relação ao que ele diz. Koch (2003) corrobora o disposto por Ducrot e acrescenta que, além desses morfemas, ainda há outros que não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais, considerados pela gramática tradicional como meros elementos relacionais.

Esses elementos são constitutivos da macrossintaxe do discurso, pois, conforme Koch (2011), são eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados e, portanto, são marcas linguísticas importantes no seu encadeamento e na construção dos sentidos.

Sendo assim, considera-se necessário analisar esses operadores, o que será feito à luz dos estudos de Ducrot (1977, 1981, 1987), Koch (2003, 2011) e Koch e Elias (2016).

Para os referidos autores, alguns operadores argumentativos determinam a hierarquia dos elementos numa escala, indicando o argumento mais forte ou o mais fraco para uma dada conclusão. Pode-se observar tal força argumentativa nos exemplos a seguir:

1- A situação está difícil para todos com uma renda baixa e até mesmo (até, mesmo, inclusive) para quem tem um bom salário. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 4).
--

2- Temos que ter pelo menos (ao menos, no mínimo) esperanças em um país melhor [...] (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 17).

Nota-se, no exemplo 1, que o operador ‘até mesmo’ (com valor de mesmo, até e inclusive) marca o argumento mais forte (até mesmo para quem tem um bom salário) na escala que aponta para uma conclusão (A situação está difícil para todos). Já no exemplo 2, o operador ‘pelo menos’ (com valor de ao menos e no mínimo) indica o argumento mais fraco, deixando subentendida a existência de outros mais fortes.

Quando dois ou mais argumentos apontam para o mesmo sentido, seus elementos podem ser encadeados por meio dos operadores e, também, nem, não só... mas também, além de, além disso, ainda, entre outros, conforme o exemplo a seguir.

3- Enquanto nos congelam por 20 anos - tempo suficiente para nos roubar - continuam roubando não só nosso dinheiro, mas também nossa qualidade de vida, nossa educação, nossa saúde. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 23).
--

O operador ‘ainda’, além de servir como introdutor de mais um argumento a favor de uma conclusão, também introduz no enunciado conteúdos pressupostos, como nos exemplos abaixo:

4- [...] é muito difícil economizar, **ainda** mais com os preços dos alimentos altos. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 31).

5- Talvez o Brasil **ainda** mude, [...] (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 36).

No exemplo 4, o operador ‘ainda’ introduz mais um argumento a favor da conclusão. Já no exemplo 5, introduz um pressuposto ao enunciado, pois depreende-se dele que, até aquele momento, não ocorreu, no Brasil, nenhuma mudança, mas acredita-se nessa possibilidade.

O operador ‘já’ também introduz conteúdos pressupostos e pode ser empregado como indicador de mudança de estado. É o que ocorre no exemplo a seguir:

6- O salário mínimo **já** não é o suficiente para as contas, [...] (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 37).

À vista do enunciado acima, pressupõe-se que, antes, o salário mínimo era suficiente para as compras. Porém, a realidade não é mais a mesma, caracterizando, assim, a mudança de estado.

Os operadores ‘aliás’ e ‘além do mais’ introduzem, de maneira sub-reptícia, um argumento decisivo, apresentando-o a título de acréscimo, como se fosse desnecessário:

7- Sinto informar que nunca, em toda a história, um ano acabou antes do tempo regulamentar. **Aliás**, minto. O ano de 1582, coitado, teve dez dias a menos, mas seu encurtamento não teve nada a ver com sua péssima performance enquanto ano. (Exemplo extraído da crônica “‘Vocês vão se arrepender de querer que eu termine’, diz 2016”). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregoriouvivier/2016/12/1838377-voces-va-se-arrepender-de-querer-que-eu-termine-diz-2016.shtml>. Acesso em: 15 dez. 2016.

Observa-se que o operador ‘aliás’ resume todos os outros argumentos e introduz o argumento decisivo “O ano de 1582, coitado, teve dez dias a menos, mas seu encurtamento não teve nada a ver com sua péssima performance enquanto ano”.

Dos operadores marcadores de oposição entre elementos semânticos, existem mas, porém, contudo, embora, todavia, no entanto, entretanto, entre outros. Entre eles, Ducrot (1977) considera o ‘mas’ como o operador argumentativo por excelência.

Com base nos estudos de Ducrot, Koch (2003) pontua que o uso do operador argumentativo ‘mas’ e de seus similares funciona da seguinte forma: o locutor apresenta em

seu discurso um argumento possível para uma conclusão, logo após opõe-lhe um argumento decisivo para a conclusão contrária. Dito de outro modo, o locutor apresenta um argumento que pode ser atribuído ao interlocutor, a terceiros ou a um determinado grupo social e, a seguir, apresenta um argumento contrário, com o qual concorda, fazendo, dessa forma, com que vozes discursivas que apresentam pontos de vista diferentes se entrecroquem, conforme se pode observar no exemplo abaixo:

8- Apesar de tudo, tenho fé que o Brasil ainda vai sair dessa crise, **mas** para isso é preciso de muita competência e interesse. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 4).

Situação semelhante ocorre com os operadores do grupo embora. Isso porque eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam para conclusões contrárias. A diferença entre eles se refere à estratégia argumentativa utilizada pelo locutor. O operador ‘mas’ faz com que venha à mente do interlocutor a conclusão para depois introduzir o argumento que leva a ela. Já no caso do embora, o locutor anuncia antecipadamente que o argumento introduzido por ele será anulado.

Ainda sobre o ‘mas’, Ducrot (1981) ressalta que não se pode compreender a função desse operador apenas como marcador de oposição entre duas proposições que une, pois há diferentes conclusões conduzidas pelos enunciados ligados por ele, uma vez que a caracterização argumentativa do enunciado varia de locutor para locutor. Assim, pode exprimir um movimento psicológico entre crenças, opiniões, emoções e desejos, quando orientados em sentidos contrários (KOCH e ELIAS, 2016).

Consoante Koch (2011), os operadores pois, porque, já que, que, entre outros, introduzem uma justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior.

10- Penso que, se algum dia a inflação acabar, vai ser por algum milagre, **pois** a cada ano os preços aumentam, devido a um governo de corrupção e falcaturas. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 12).

Há também os operadores portanto, logo, conseqüentemente, entre outros, que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores, como se lê a seguir:

11- [...] as populações de classes mais baixas, infelizmente são as que sofrem o impacto com mais intensidade, pois a sua renda é pequena e não aumenta conforme o crescimento dos preços, **logo**, passarão necessidades. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 27).

Para Koch (2011), o operador *isto é* e seus similares (quer dizer, ou seja, em outras palavras) introduzem uma asserção derivada, que objetiva retificar, esclarecer e desenvolver uma enunciação anterior, de modo a ajustar e precisar o sentido, trazendo, muitas vezes, um esclarecimento sobre o que foi dito antes. Porém, representa um argumento mais forte no sentido de uma conclusão, como se pode observar no exemplo a seguir:

12- Por exemplo, o feijão, o arroz, até mesmo o leite estão o olho da cara, **isto é**, os preços subiram exageradamente nos últimos tempos. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 4).

Para Ducrot (1987), há operadores cujo efeito de sentido impõe certas restrições sobre a capacidade argumentativa do enunciado. Entre eles: pouco, um pouco, quase e apenas.

Koch (2011) argumenta que esses operadores se distribuem em escalas opostas, ou seja, um deles funciona numa escala orientada no sentido da afirmação total e o outro no sentido da negação plena, como é o caso dos quantificadores ‘um pouco’ e ‘pouco’. ‘Um pouco’ orienta no sentido da afirmação e ‘pouco’ orienta no sentido da negação, conforme pode-se verificar nos exemplos a seguir:

13- O orador pensou **um pouco** e respondeu: [...]. (Exemplo extraído da crônica ‘2016 foi um ano poltrão’) Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2016/12/1842454-2016-foi-um-ano-poltrao.shtml>. Acesso em: 21 jul. 2016.

13’- O orador pensou **bastante** e respondeu: [...].

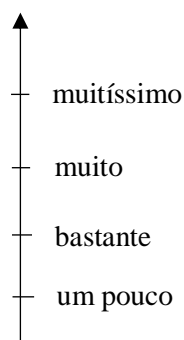
13’’- O orador pensou **muito** e respondeu: [...]

13’’’- O orador pensou **muitíssimo** e respondeu: [...]

13’’’’- O orador pensou **tudo** e respondeu: [...]

Observa-se, no exemplo, a gradação dos argumentos, partindo de um nível inferior para o imediatamente superior, até chegar à afirmação total. Em outras palavras, 13’ é argumentativamente superior a 13 e assim por diante, segundo exemplifica a escala abaixo, proposta por Koch (2011, p. 105):

afirmação: tudo



Já no exemplo 14, é possível observar que a gradação dos argumentos parte de um nível superior para o imediatamente inferior, chegando à negação total.

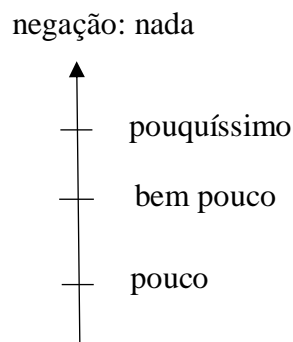
14- O brasileiro deixou de ser um vira-lata na história e foi dado a cada um de nós um orgulho que, infelizmente, **pouco** durou. (Exemplo extraído da crônica ‘O heroísmo de Carlos Alberto Torres’). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2016/10/1827631-o-heroismo-de-carlos-alberto-torres.shtml>. Acesso em: 21 jul. 2016.

14’- O brasileiro deixou de ser um vira-lata na história e foi dado a cada um de nós um orgulho que, infelizmente, **bem pouco** durou.

14’’- O brasileiro deixou de ser um vira-lata na história e foi dado a cada um de nós um orgulho que, infelizmente, **pouquíssimo** durou.

14’’’- O brasileiro deixou de ser um vira-lata na história e foi dado a cada um de nós um orgulho que, infelizmente, **nada** durou.

Essa gradação evidencia que 14’ é argumentativamente superior a 14 e assim sucessivamente, conforme ilustra a escala abaixo, proposta por Koch (2011, p. 105):



O mesmo ocorre com o quase e o apenas. O quase aponta para a afirmação da totalidade e condiz com a maioria, já o operador apenas indica a negação da totalidade.

15- Não me refiro à corrupção que atinge todos os setores, à descrença num futuro melhor, à inflação que volta robustecida em **quase** todos os escalões da vida pública. (Exemplo extraído da crônica ‘2016 foi um ano poltrão’). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2016/12/1842454-2016-foi-um-ano-poltrao.shtml>. Acesso em: 21 jul. 2016.

Observa-se que o operador ‘quase’ combina com a maioria:

[...] quase todos os escalões da vida pública. = A maioria dos escalões da vida pública.

O mesmo não ocorre com ‘apenas’, o qual aponta para a negação da totalidade, o que possibilita, consoante se verifica abaixo, seu encadeamento com poucos:

16- Imensos navios de cruzeiro, trazendo os turistas para o Réveillon, ficam ancorados no porto e **poucos** passageiros se atrevem a descer, apesar da remodelação da Praça Mauá, que, por acaso, está muito bonita. (Exemplo extraído da crônica ‘O Rio que eu não rio’). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2015/12/1723853-o-rio-que-eu-nao-rio.shtml>. Acesso em: 21 jul. 2016.

No exemplo em questão, a expressão ‘poucos passageiros’ condiz com a expressão ‘apenas alguns passageiros’.

Segue o quadro 4 com os operadores argumentativos discutidos.

Quadro 4 – Operadores argumentativos, suas funções e exemplos

Operador	Função	Exemplo
até, mesmo, até mesmo, inclusive	Assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de uma determinada conclusão.	A situação está difícil para todos com uma renda baixa e até mesmo (até, mesmo, inclusive) para quem tem um bom salário. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 4).
no mínimo, ao menos, pelo menos	Introduzem dado argumento deixando subentendida a existência de uma escala com argumentos mais fortes.	Temos que ter pelo menos (ao menos, no mínimo) esperanças em um país melhor [...] (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 17).
e, também, ainda, nem, não só..., mas também, além de, além disso, a par de	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.	Enquanto nos congelam por 20 anos - tempo suficiente para nos roubar - continuam roubando não só nosso dinheiro, mas também nossa qualidade de vida, nossa educação, nossa saúde. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 23).
Aliás	Introduz um argumento decisivo, que resume os demais.	Sinto informar que nunca, em toda a história, um ano acabou antes do tempo regulamentar. Aliás , minto. O ano de 1582, coitado, teve dez dias a menos, [...] (Exemplo extraído da crônica “Vocês vão se arrepender de querer que eu termine”, diz 2016”. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorio_duvivier/2016/12/1838377-voces-va-se-arrepender-de-querer-que-eu-termine-diz-2016.shtml .
portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc.	Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.	[...] as populações de classes mais baixas, infelizmente, são as que sofrem o impacto com mais intensidade, pois a sua renda é pequena e não aumenta conforme o crescimento dos preços, logo , passarão necessidades. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 27).
Porque, que, já que, pois	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.	Penso que, se algum dia a inflação acabar, vai ser por algum milagre, pois a cada ano os preços aumentam, devido a um governo de corrupção e falcaturas. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 12).
Mas (porém, contudo, todavia, no entanto), embora (ainda que, posto que, apesar de)	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.	Apesar de tudo, tenho fé que o Brasil ainda vai sair dessa crise, mas para isso é preciso de muita competência e interesse. (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 4).
Já, ainda, agora	Introduzem no enunciado conteúdos pressupostos.	O salário mínimo já não é o suficiente para as contas, [...] (Exemplo extraído da crônica produzida pelo informante 37).
Um pouco, pouco, quase, apenas (só, somente)	Distribuem em escalas opostas, ou seja, um deles funciona para a afirmação total e o outro está numa escala orientada para a negação total.	- O orador pensou um pouco e respondeu: [...]. (Exemplo extraído da crônica “2016 foi um ano poltrão”. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2016/12/1842454-2016-foi-um-ano-poltrao.shtml . Acesso em: 21 jul. 2016. - O brasileiro deixou de ser um vira-lata na história e foi dado a cada um de nós um orgulho que, infelizmente, pouco durou. (Exemplo extraído da crônica ‘O heroísmo de Carlos Alberto Torres’). Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2016/10/1827631-o-heroismo-de-carlos-alberto-torres.shtml . Acesso em 21 jul. 2016.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Ducrot (1977, 1981 e 1987) e Koch (2003-2011).

Fica patente que todos esses operadores merecem atenção especial no ensino da língua, uma vez que são essenciais para marcar a força argumentativa no discurso dos interlocutores. São eles responsáveis pela construção dos sentidos do texto. Logo, seu ensino deve ser parte integrante do conteúdo básico escolar, priorizando o ensino, não só da metalinguagem, mas também dos sentidos inerentes a esses recursos gramaticais, em função da aquisição de habilidades argumentativas.

Sendo assim, o que precisa mudar no ensino da língua é o foco, de modo a suscitar a reflexão sobre o uso desses elementos. Caso contrário, a exclusão continuará, pois, como foi visto, os mecanismos modalizadores constroem a força argumentativa do texto, sem a qual dificilmente alguém se posicionará adequadamente, tanto por via da oralidade quanto por escrito.

Nos textos dos alunos, a propósito, foram analisados os operadores que indicam o posicionamento do locutor: apenas, pouco, quase, pois, mas e seus similares, os operadores que somam argumentos e os que indicam o argumento mais forte de uma escala.

1.1.3.3 Os verbos como recursos modalizadores

Segundo Maingueneau (2004), os modos verbais, indicativo e principalmente subjuntivo, constituem marcas importantes de modalização, por indicar a atitude do enunciador perante aquilo que diz, ou a relação que estabelece com seu co-enunciador por meio de seu ato de enunciação. Para ele, o fato de todo enunciado ser modalizado pelo enunciador implica que a palavra só pode representar o mundo se o enunciador marcar sua presença por meio do que diz.

A esses dois modos verbais, Koch (2011) acrescenta o modo imperativo, além dos verbos performativos explícitos, os verbos de atitude proposicional e os auxiliares modais como tipos de lexicalização das modalidades.

Sobre os performativos (prometer, permitir, ordenar, impedir), Ducrot (1987) argumenta que eles realizam um ato de linguagem e que são empregados na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, em que o locutor procede à ação que afirma realizar pelo simples fato de pronunciá-la.

Já os verbos de atitude proposicional (eu sei, eu creio, eu duvido, eu acho) expressam a opinião do locutor e se referem à verdade do conteúdo da proposição, expressando, assim, a adesão do locutor com seu enunciado.

Quanto aos auxiliares modais, Cervoni (1989) postula que os mais incontestáveis são ‘poder’ e ‘dever’. O primeiro exprime a ideia de capacidade (física, intelectual, moral), de permissão e de eventualidade. O segundo exprime ideia de obrigação e probabilidade. O auxiliar ‘querer’ tem uma ligação perceptível com a noção de obrigação e expressa a imposição da vontade. Portanto, os auxiliares modais revelam o posicionamento do locutor perante o enunciado.

O mesmo autor também defende que vários tempos do indicativo têm empregos modais, cujas formas verbais indicam uma atitude epistêmica particular do locutor, entre os quais ele cita o futuro do presente com sentido conjectural, o futuro do pretérito usado para dar uma informação que o locutor não assume como sua e para expressar hipótese e o uso do pretérito imperfeito com valor de irrealidade.

Depreende-se dos pressupostos sobreditos que os verbos expressam um julgamento do locutor sobre aquilo que enuncia. Esse julgamento incide sobre os sujeitos envolvidos ou sobre os fatos enunciados, de modo a considerá-los como verdadeiros, falsos ou prováveis. Assim, considera-se para análise neste trabalho todos os verbos que expressam o posicionamento do locutor sobre o que escreve.

Considerando que a argumentatividade é a via de interação social por meio da linguagem, conforme postula Koch (2011) e Ducrot (1987), propõe-se, nesta pesquisa, abordar o ensino da argumentação de forma interativa, por meio da leitura e análise de gêneros textuais. Sendo assim, julga-se necessário explorar alguns pressupostos do sociointeracionismo.

1.2 Pressupostos do sociointeracionismo e suas contribuições para o processo de letramento

Tendo em vista o trabalho com a concepção de linguagem como forma de interação social, as dificuldades dos alunos e a hipótese aventada, este trabalho realizou-se à luz das teorias do interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Nesse sentido, entende-se ser necessário esclarecer o sentido da expressão interacionismo social (IS), que, para Bronckart (2012), designa uma posição epistemológica na qual se podem distinguir várias correntes da filosofia e das ciências humanas que comungam com a ideia de que as propriedades específicas da conduta humana são o resultado de um processo histórico de socialização, que se dá por meio da emergência e do desenvolvimento dos elementos semióticos.

Entre os teóricos que defendem essa posição, está Vygotsky (1991), para quem o conhecimento é produzido na relação com o outro, via linguagem, em um determinado contexto, marcado por influências culturais e sociais. Ele declara que, desde os primeiros dias de vida, o desenvolvimento intelectual do indivíduo depende da interação com o meio social em que vive, ou seja, é na família que a criança experimenta as primeiras relações com a linguagem, cujo uso é mediado pelos adultos, de forma espontânea, para resolver problemas cotidianos. Isso leva a pensar a importância da interação social para crianças e adolescentes realizarem suas atividades, sobretudo as escolares, que, muitas vezes, não fazem parte da rotina de suas famílias.

Porém, observa-se que, não raro, a escola despreza ou desconhece a fundamentação acerca do desenvolvimento intelectual dos alunos e o fato de que esse desenvolvimento requer a interação e a mediação do professor. Tendo em vista esse desconhecimento, adota, quase sempre, uma postura de trabalho individual, dificultando o desenvolvimento de habilidades básicas relacionadas à leitura e à escrita. A adoção dessa postura desconsidera que o desenvolvimento intelectual do aluno é construído pela linguagem, por meio da qual ocorre a interação com outros sujeitos, propiciando a elaboração de outras formas de pensamento, a partir da apropriação dos conhecimentos do meio social em que está inserido.

Ainda conforme Vygotsky (1991), a aprendizagem das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, porém o aprendizado escolar é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento.

Para mostrar as contribuições desse aprendizado para o desenvolvimento intelectual, o autor discute noções relacionadas às diferenças entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento mental da criança, a que ele chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Sobre isso, ele dispõe:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

O conceito de ZDP parte do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem não deve ser limitado, meramente, à determinação de níveis de desenvolvimento, como se pensava antes; deve-se considerar as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, ou seja, o nível de desenvolvimento real nem sempre coincide com o nível de desenvolvimento mental, o que pode ser observado se se submeter crianças de

mesma idade cronológica a atividades em que recebem orientação do professor. A ZDP permite identificar aquelas habilidades que ainda estão em processo de desenvolvimento e que se consolidarão com a intervenção de um mediador, de modo a possibilitar a independência futura do aluno.

O entendimento desse conceito possibilita aos professores compreender a relevância da interação no processo ensino-aprendizagem, cuja concepção, se adotada, poderá resolver muitos problemas, visto que possibilita diagnosticar não só as habilidades já consolidadas, mas também aquelas em processo de maturação, as quais precisam de mais atenção. Assim, um discente que ainda não consegue compreender o que lê, poderá avançar em seu processo de letramento, se o professor o desafiar, por exemplo, com perguntas sobre o texto, após a leitura compartilhada de cada parágrafo.

Por esse viés, será possível despertar no aluno vários processos internos de desenvolvimento, que operam somente quando ele interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares (VYGOTSKY, 1991).

Tudo isso reforça a natureza social do aprendizado humano e a necessidade de se adotarem estratégias de ensino que promovam a interação do aluno com o meio, a fim de permitir que compartilhe da vida intelectual das pessoas que o rodeiam e, por essa via, chegar a estágios mais avançados de seu desenvolvimento.

Seguindo essa linha de pensamento, Bronckart (2012) defende que as condutas humanas revelam capacidades de consciência e de pensamento que foram construídas ao longo da evolução. Assim, considerando o processo histórico do ser humano, a investigação interacionista se ocupa, primeiro, das condições em que o homem desenvolveu formas de organização social concomitante a formas de cunho semiótico. Depois, analisa não só as características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, mas também das formas de interação semiótica, ou seja, ocupa-se dos processos de desenvolvimento pelos quais passam os indivíduos até alcançarem a tomada de consciência de sua identidade e serem capazes de interagir e colaborar com as outras pessoas no meio em que vivem.

Para ele, a complexidade de formas de organização e de atividades da espécie humana está relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, a qual confere a essas organizações e atividades o caráter social, pois a cooperação dos indivíduos na atividade é mediada pela ação verbal. Diante disso, considera que uma psicologia interacionista deve integrar a dimensão discursiva da linguagem por meio de análises dos trabalhos linguísticos e sociolinguísticos e aponta os textos e discursos como objetos dessa análise.

Corroborando o autor, esta pesquisa também elege os textos como objeto de análise linguística, porque entendemos que as relações entre as pessoas se dão por meio de interações verbais que se realizam por meio de diferentes gêneros textuais. Desse modo, será possível ensinar ao aluno compreender os sentidos que os textos veiculam e propiciar sua inserção social por meio do uso proficiente da linguagem.

Nesse sentido, Bronckart salienta:

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 2012, p. 34).

Diante disso, compreende-se que o ensino da linguagem demanda uma abordagem pedagógica balizada em uma proposta que leve em conta a interatividade entre os alunos e o professor, pois, sendo ela uma produção interativa, de cunho comunicativo e de uso nas sociedades, seu ensino deve partir das práticas discursivas sociais, para que o aluno adquira competência para agir em seu meio.

Sabe-se, também, que as comunidades verbais são realidades sociais heterogêneas, permeadas por organizações sociais diversas, complexas e hierarquizadas, no centro das quais ocorrem relações conflituosas entre grupos divergentes. Isto é, são formadas por grupos de indivíduos que elaboram modalidades particulares de funcionamento da língua para atender a seus interesses. Conforme Bronckart (2012), essas formações sociodiscursivas, chamadas de gêneros de textos, formam os conhecimentos desses grupos.

É mister que o ensino da linguagem os tome como objeto de estudo, porquanto eles propiciarão a interação com as práticas sociais de escrita e, conseqüentemente, favorecerão a real aprendizagem. Portanto, concordando com Vygotsky (1991), a escrita precisa ser vista como algo de que o aluno necessita e deve ser trabalhada desde o início do aprendizado, dada sua complexidade, a fim de que ele possa superar os estágios elementares e alcançar estágios mais avançados da linguagem escrita, tendo sempre em vista a sua função social.

Entretanto, muitas vezes, o processo de alfabetização é concebido desvinculado do processo de letramento, ou seja, ensina-se a decodificar e a codificar usando textos que não apresentam sentido na vida dos alunos, desconsiderando as práticas sociais que atribuem sentido ao ato de ler e de escrever.

Indiscutivelmente, o ensino da escrita precisa ser repensado e trabalhado de modo a contemplar tanto a alfabetização quanto o letramento, o que implica trabalhar com o texto e

seus usos na prática social. Pensando assim, considera-se necessário esclarecer alguns pressupostos acerca de tais conceitos.

1.2.1 Alfabetização e letramento

Segundo Soares (2006, p. 18), o termo letramento é uma versão da palavra inglesa *literacy*, cujo sentido é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Ela o define: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

A autora afirma que nesse conceito está implícito que a leitura e a escrita provocam mudanças sociais, cognitivas, linguísticas, políticas e econômicas tanto para a pessoa que aprende a usá-la quanto para o meio onde ela vive. Essa situação vai além da condição de ser alfabetizado, pois abrange o uso das práticas sociais que a leitura e a escrita propiciam. Tanto é que não se usa o termo alfabetismo em oposição àquele que não sabe ler e escrever, uma vez que, segundo a autora, alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não o que adquiriu a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita para agir na sociedade nas diferentes práticas sociais em que são usadas. Já o analfabeto é aquele que não consegue exercer plenamente seus direitos de cidadão, é marginalizado pela sociedade e não tem acesso aos bens culturais das sociedades letradas.

Tendo em vista essa dicotomia, Soares (2006) esclarece que só recentemente surgiu a necessidade de um termo oposto a analfabeto, pois passamos a viver uma nova realidade social em que não é suficiente somente saber ler e escrever, mas também fazer uso, saber corresponder às exigências de leitura e escrita que a sociedade atual exige, caso contrário, a pessoa estará fadada à exclusão social.

Dessa necessidade de distinção, no final do século XX, surgiu o termo letramento, incluso no vocabulário brasileiro ao lado do termo alfabetização. Isso, segundo a autora, se deu em nosso país paralelamente à mudança no critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados, bem como os níveis de letramento, cuja concepção mudou conforme as necessidades da sociedade. Entende-se por essa mudança de concepção que o Brasil tem buscado melhorar as condições de letramento. Porém, essa melhora ainda é bastante tímida, pois, no país, especificamente no universo desta pesquisa, verificamos níveis de letramento ainda muito inferiores aos pretendidos para a idade e série observadas.

Soares (2006) ressalta, ainda, que um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser de certa forma letrado, se viver em um meio no qual a leitura e a escrita façam parte de sua vida, por exemplo, ouvir a leitura de jornais ou cartas que recebe, feita por pessoas alfabetizadas, ou se pedir alguém para escrever o que ela dita. Tal indivíduo, apesar de analfabeto, é, de certa forma, letrado, porque envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Esses exemplos reforçam a diferença entre alfabetização e letramento e mostra que há pessoas alfabetizadas e não letradas e pessoas analfabetas, mas, de certa forma, letradas.

Vale salientar que esta pesquisa focalizará o letramento escolar, que deve se ocupar do processo de alfabetização — o ler e o escrever — e de seus usos nas práticas sociais para responder às demandas que aí se impõem. Nessa perspectiva, corrobora a ideia de Soares (2006), para quem o letramento e a alfabetização devem ser feitos de forma concomitante, ou seja, deve-se ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita e, ainda, está de acordo com Street (1984, p. 47), que afirma ser adequado fazer referência a letramentos no plural. Sobre isso, pontua: “[...] seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a ‘letramentos’ do que a um único letramento, [...], tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita.”

Decorre daí que o letramento deve ser abordado como um conjunto de práticas sociais que lançam mão da escrita não apenas como sistema simbólico, mas também tecnológico, em contextos e para fins específicos, tal como propõe Kleiman (1998, p. 181), autora para a qual o letramento é entendido, também, como “[...] práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita”.

Sendo assim, é fundamental que o processo de letramento parta da interação com os gêneros textuais, uma vez que, por meio deles, o uso social da escrita se manifesta, consoante postula Bakhtin:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Verifica-se que, por meio deles, o falante manifesta suas intenções para atuar no meio social onde vive, o que ocorre desde as situações comunicativas mais familiares e íntimas do

cotidiano. Portanto, são essenciais para a análise dos recursos argumentativos.

Bakhtin ainda acrescenta:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2011, p. 282).

De fato, a aprendizagem dos gêneros deve ocorrer de forma interativa, por meio de situações concretas do dia a dia do falante, tal como ocorre com a aquisição da língua. Dessa forma, considera-se que o ensino da escrita deve partir da interação com gêneros que representem situações de linguagem relevantes para a vida do aluno, conforme defende Vygotsky (1991).

Tendo em vista que o trabalho de análise dos recursos de modalização e da argumentatividade se dará no gênero crônica, considera-se necessário discutir alguns pressupostos acerca dos gêneros textuais, especificamente sobre o gênero crônica, que serão abordados a seguir.

1.3 Gêneros textuais

O uso da língua na sociedade, segundo sua finalidade, ocorre por meio de diferentes gêneros textuais, orais e escritos. A esse respeito, Bakhtin postula:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Tal concepção fundamenta os documentos parametrizadores da educação brasileira. No entanto, nota-se que no cotidiano da sala de aula nem sempre o gênero é trabalhado de modo a contemplar simultaneamente essas dimensões. Muitas vezes, ele é usado apenas como

pretexto para ensinar a gramática da língua, principalmente a metalinguagem. Por outro lado, em muitos contextos escolares, esse trabalho tem abordado apenas questões relacionadas ao conteúdo temático e deixado de lado as questões de estilo e composicionais.

A proposta de trabalho empreendida nesta investigação fundamenta-se na concepção *bakhtiniana*, pois se compreende que a construção dos sentidos depende da correlação dessas três propriedades. Assim, implica explorá-lo nas dimensões do conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Essa tese é corroborada por Marcuschi, ao defender:

[...] a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Pelos pressupostos, considera-se que, ao produzir determinado gênero, há de serem consideradas ações de ordem comunicativa e estratégias convencionais para atingir os objetivos pretendidos, visto que cada gênero textual tem um propósito que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Tomar o gênero textual como ponto de partida do estudo linguístico significa explorá-lo nas três dimensões acima citadas, a fim de possibilitar ao aluno o acesso aos bens culturais e à aprendizagem efetiva.

O estudo dos gêneros também possibilita a apreensão de formas discursivas usadas nas esferas sociais em que circulam, contribuindo, dessa maneira, para a aprendizagem de sua produção. Uma pessoa que nunca leu uma crônica terá muito mais dificuldade em produzi-la do que uma que tem esse hábito. Sobre tal, Bakthin (2011, p. 284) comenta: “Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos de comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas”.

Para usar a língua com proficiência, é necessário não apenas reconhecer os recursos linguísticos que a compõem, mas também dominar os gêneros que circulam nas diversas esferas sociais. Assim sendo, eles devem ser o ponto de partida do ensino de Língua Portuguesa, cuja análise deve contemplar os aspectos temáticos, estilísticos e composicionais, a fim de propiciar a construção de sentidos necessária à interlocução humana e, conseqüentemente, o empoderamento e a inserção social dos discentes.

Considerando o problema detectado, empiricamente, nas produções dos alunos do 8º ano, foi eleita para este estudo a crônica argumentativa, uma vez que esse gênero possibilita ao aluno emitir sua opinião, avaliar, criticar; enfim, expressar seu posicionamento.

Com vistas a propiciar a produção escrita desse gênero, corroborando Koch e Elias (2016), considera-se necessária a leitura e a análise de outros gêneros, como a notícia e a charge, para oferecer o conhecimento sobre o tema. Pondera-se que ninguém escreve sobre aquilo que não sabe. Ainda parafraseando a autora, entende-se que a leitura é uma das fontes de construção e atualização do conhecimento, logo fundamental para a aquisição de conhecimento sobre o tema a ser abordado numa produção escrita.

1.3.1 Os gêneros notícia e charge – fontes de conhecimentos

A função da notícia é informar e relatar com imparcialidade os fatos que são de interesse do público em geral, conforme explicita Costa (2009, p. 158): “Relato ou narrativa de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público leitor, ouvinte ou espectador.”

As características da notícia colocam sua leitura numa condição de pré-requisito para a produção da crônica, pois propiciará a aquisição do conhecimento prévio sobre o tema necessário à produção do gênero proposto.

De acordo com o mesmo autor, esse gênero apresenta discurso mais referencial. Assim, privilegia-se o uso do modo indicativo, sendo o presente nas manchetes e o pretérito perfeito ou futuro do presente nos lides. Por se tratar de um gênero que objetiva informar os fatos aos leitores com imparcialidade, predomina o uso da terceira pessoa, a fim de evitar a manifestação da subjetividade.

Quanto à estrutura da notícia, ela deve apresentar os fatos partindo daquilo que se supõe mais interessante para o leitor, com o intuito de que possa parecer verdadeira. Nesse sentido, os fatos devem ser selecionados e ordenados previamente, tendo em vista tornar a leitura mais dinâmica e fácil. Para tal, inicia-se com o lide (quem fez o quê, a quem, quando, onde, como, por que e para que) e depois continua o relato dos fatos.

Embora a notícia e a crônica sejam textos jornalísticos curtos, a última não prima pela objetividade da linguagem, como vemos na sequência. Ao contrário da notícia, ela relata os fatos sob a ótica do observador, pressupondo a subjetividade. Por isso, o estudo da notícia é

necessário para que o aluno entenda as semelhanças e diferenças entre ambas e a funcionalidade da linguagem inerente aos dois gêneros.

Quanto à charge, é um texto de opinião, que geralmente conjuga linguagem verbal e não verbal, conforme pode-se observar na definição apresentada por Costa:

[...] palavra de origem francesa que significa carga, ou seja, algo que exagera traços de caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco ou ridículo. Por extensão, trata-se de uma ilustração ou desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculada pela imprensa, que tem por finalidade satirizar e criticar algum acontecimento do momento. Focaliza, por meio de caricatura gráfica, com bastante humor, uma ou mais personagens envolvidas no fato político-social que lhe serve de tema (COSTA, 2009, p. 60).

Flores (2002) apoia esse pressuposto e acrescenta que esse gênero prima pelo questionamento crítico e pelo confronto de opiniões a respeito de fatos políticos e sociais e da disputa do poder. É fundamentalmente argumentativa, pois focaliza temas do cotidiano, especificamente questões sociais que irritam, desgostam e afligem a sociedade, com a intenção de apontar falhas, criticar pontos de vista e provocar questionamentos.

A autora defende que a leitura e a análise da charge despertam a percepção para as estratégias usadas nos vários segmentos envolvidos no jogo de poder e manipulação de que o indivíduo é ator e alvo.

Dessa maneira, é um gênero cuja leitura suscita no leitor o olhar crítico acerca dos acontecimentos de seu contexto social e, conseqüentemente, instiga o posicionamento do aluno sobre os fatos, visto que, conforme a referida autora, ela contribui “para moldar o imaginário coletivo”. Portanto, defende-se que sua leitura propiciará conhecimento sobre o tema, a fim de possibilitar a produção escrita do gênero crônica argumentativa.

1.3.2 O gênero crônica

Segundo Melo (2003, p. 148), a crônica é “um gênero tipicamente brasileiro”, que se definiu como tal a partir do momento em que passou a ser veiculada em jornais. Diferentemente de outros países, em que se apresenta como um relato da história, aqui consiste em um texto breve, que se situa entre a informação de fatos do cotidiano e a narração literária.

A esse respeito, Sá (2005) afirma que o princípio básico desse gênero, estabelecido desde Caminha, é registrar o circunstancial, uma vez que a Literatura Brasileira, que nasceu dele, inicia-se com a circunstância do descobrimento. No entanto, o autor ressalta que, à medida que a literatura começou a tratar de temas mundanos, entendido aqui como temas de

todas as esferas da sociedade, a crônica perdeu a extensão da Carta de Caminha e passou a ser escrita por um narrador-repórter, que relata um fato a determinado público leitor de um jornal.

De acordo com Sá (2005), a princípio, o referido gênero era publicado em uma seção informativa, com espaço limitado no jornal, e recebia o nome de folhetim. Isso mudou a partir do momento em que o narrador-repórter percebeu a necessidade de aproximar-se do local dos fatos para melhor investigar e dar mais vida a seu texto. Esse comportamento provocou mudanças na concepção de jornalismo da época e também na linguagem e estrutura folhetinesca, dando a ele um aspecto mais literário. Ademais, o autor acrescenta que nele existe a liberdade do cronista para explorar as potencialidades da língua, construir frases que contenham significações diversas, a fim de mostrar para o leitor uma realidade ainda não percebida.

Nesse sentido, Costa (2009) também postula que, inicialmente, a crônica limitava-se a relatos cronológicos da história, como a vida dos reis e seus atos, mas, a partir do século XIX, os grandes escritores deram a ela uma nova feição, ao incluírem em sua produção a reflexão sobre os fatos do cotidiano. Sobre tal, ele discorre:

[...] originalmente a crônica limitava-se a relatos verídicos e nobres (anais (v.), memórias (v.)), pois tratava-se da compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo, como o dia a dia da corte, as histórias dos reis, seus atos, etc. Mais tarde, entretanto, grandes escritores, a partir do século XIX, passam a cultivá-la, refletindo, com argúcia e oportunismo, a vida social, a política, os costumes, o cotidiano, etc. do seu tempo em livros, jornais e folhetins (COSTA, 2009, p. 80).

Além de mudar o foco da informação para a reflexão sobre os fatos do cotidiano, o gênero também adquiriu nova estrutura, assumiu características de um texto curto, considerando que o jornal no qual é veiculado publica várias matérias, o que impõe espaço restrito a cada uma.

Pelo exposto, nota-se que o gênero em questão, ao longo da história, passou por modificações, as quais estão associadas ao seu suporte, o jornal, que confere a ela caráter de transitoriedade. Sabe-se que esse veículo de comunicação, comumente, apresenta os fatos do dia que se tornam obsoletos tão logo outros fatos sejam noticiados. Assim, também ocorre com a crônica, conforme explica Sá (2005, p. 10): “Nesse contexto, a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que leem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite.”

Sá (2005) acrescenta que sua elaboração também se sujeita a essa falta de tempo, pois o cronista precisa acompanhar o ritmo de ocorrência dos fatos. Sendo assim, sua organização sintática fica próxima das normas da língua escrita e da oralidade. Esse coloquialismo, no entanto, não quebra a magicidade presente até mesmo em crônicas cujo tema é a política, nas quais o clima político ratifica seu valor social na construção do tipo de sociedade de uma determinada época. Ao contrário, ele marca o diálogo entre o cronista e o leitor. Dessa forma, a simplicidade da crônica ganha sua dimensão exata, equilibrando o coloquial e o literário por meio do dialogismo.

Esse diálogo permite ao cronista expressar sua subjetividade, por meio das reflexões que provocam outras visões sobre o tema abordado, de modo a mostrar ao leitor, de forma crítica, as mazelas que atingem a sociedade, a fim de fazê-lo refletir sobre os fatos e questioná-los.

Assim, a leitura desse gênero e a análise do efeito de sentido dos recursos de modalização propiciarão ao aluno condições de produzir sua própria crônica, revelando seu engajamento e posicionamento crítico em relação a fatos do cotidiano.

Melo (2003) argumenta que o verdadeiro cronista atrai a atenção do leitor quando consegue associar, por meio do literário, os fatos que estão acontecendo e a subjetividade coletiva, mostrando a realidade com humor e ironia. Agindo desse modo, além de despertar reflexões, quebra a dureza do dia a dia.

Para esse autor, a crônica moderna configura-se como gênero jornalístico e apresenta características como: (i) Vínculo a temas do cotidiano, analisando os fatos que estão acontecendo e captando os estados psicológicos coletivos; (ii) crítica social, com o objetivo de refletir sobre os atos e sentimentos do homem, ironizando-os.

Embora a crônica seja, indiscutivelmente, um gênero jornalístico, conforme defende o autor, ela não se restringe ao jornal diário, porque se pode encontrá-la em outros suportes como revistas semanais de informação geral, em livros, quando os autores selecionam e organizam suas produções em coletâneas, as quais ultrapassam a condição de transitoriedade e continuam a encantar os leitores de outros tempos.

Costa (2009) postula que ela pode ser veiculada em jornais, em colunas de periódicos, assinada em forma de notícias e comentários, abordando temas algumas vezes críticos e polêmicos de diferentes esferas sociais. Destaca também que, além de narrativa, pode ser também do tipo argumentativo ou expositivo, como texto de opinião sobre temas diversos de diferentes áreas do conhecimento. Quando narrativa, diferencia-se do conto por apresentar, quase sempre, trama pouco definida, com personagens de pouca densidade psicológica.

Ele considera ainda que esse é um gênero literário produzido essencialmente para ser veiculado na imprensa com finalidade utilitária de agradar aos leitores de uma coluna de jornal, ou periódico que veicula textos de certo autor, em um dado dia da semana. Além disso, sua linguagem leve possibilita estabelecer uma relação de familiaridade entre o enunciador e o enunciatário, ao contrário do editorial, que possui uma linguagem mais densa e formal.

Para esta pesquisa, elegeu-se o tipo argumentativo, uma vez que permite a emissão de opinião, reflexão, avaliação e julgamento dos fatos cotidianos do meio social em que vivemos e, conseqüentemente, possibilitará mais oportunidades de observação do uso dos recursos de modalização e a argumentatividade.

Com intento de possibilitar ao aluno o entendimento e a produção do gênero, considerou-se a necessidade de trabalhar com estratégias de leitura e de escrita, as quais oportunizam a percepção e aprendizagem dos recursos enunciativos que fazem parte da composição e da estrutura do gênero estudado. Portanto, na sequência, serão discutidas essas estratégias.

1.4 Descrição das estratégias de leitura e de escrita

Conforme afirma Solé (1998), a leitura e a escrita são os principais objetivos do Ensino Fundamental. Sendo assim, ao final dessa etapa, os alunos devem ser capazes de ler e de produzir, de forma autônoma, textos adequados para sua idade. Para atender a tais objetivos, a referida autora propõe algumas estratégias que devem ser trabalhadas com o aluno para melhorar a compreensão leitora, a fim de que a leitura se torne um instrumento para a realização de novas aprendizagens.

Neste trabalho, considera-se a leitura como um instrumento para a aprendizagem da escrita, já que, por meio dela, é possível levar o leitor à reflexão sobre os elementos constituintes do texto e, assim, possibilitar sua produção. Também Koch e Elias (2015) defende que a leitura e a escrita demandam o uso de estratégias, as quais são discutidas a seguir.

1.4.1 Estratégias de leitura

Segundo Solé (1998, p. 22), a leitura “[...] é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Essa interação implica um leitor ativo, que examina detalhadamente o texto, a fim de

identificar os sentidos explícitos e implícitos que nele há. Para tanto, estabelece objetivos para sua leitura, com o objetivo de guiar sua compreensão.

Além disso, o leitor ativo constrói os sentidos do texto usando os conhecimentos que se encontram estocados em sua memória. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 239) postula que “os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão.”

Entre eles, há os conhecimentos linguísticos que incluem os conhecimentos gramaticais e lexicais, o conhecimento de mundo ou enciclopédico e conhecimentos sociointeracionais, conforme postula Koch (2005).

Desse modo, compreende-se que a compreensão do texto escrito implica o domínio de conhecimentos sobre o texto, o leitor e o contexto. Sobre isso, Solé afirma:

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Sendo a leitura o processo por meio do qual se compreende a linguagem escrita, entende-se que ela é uma via que propicia a análise textual, tanto no que se refere a questões linguísticas quanto temáticas e interacionais. Esse posicionamento é reforçado por Marcuschi (2008), para quem ler é equivalente a compreender e compreender é uma atividade de relacionar conhecimentos de forma interativa e negociada.

Solé (1998) explica que, no modelo interativo de leitura, o leitor utiliza ao mesmo tempo o conhecimento de mundo e o conhecimento do texto para tornar possível a compreensão, ou seja, frente ao texto, o leitor aciona conhecimentos referentes não só à decodificação, mas também à construção de sentidos por meio do léxico e da sintaxe. Para tanto, ele necessita aprender a processar não somente o texto e seus diferentes elementos, mas também as estratégias que facilitarão sua compreensão.

Também Koch (2005) defende que o processamento textual ocorre por meio de estratégias, as quais constituem procedimentos que funcionam como uma espécie de controle dos vários conhecimentos do leitor, de modo a facilitar a compreensão e a produção textual. Para ela, quando alguém lê ou ouve um texto, constrói-se na memória uma representação textual, que constitui um modelo de situação que servirá como base para compreensões similares.

De acordo com Solé (1998), a leitura significativa é aquela na qual o leitor aciona seus próprios comandos, relendo, parando para refletir sobre ela e selecionando o que é mais importante. Esse tipo de leitura gera aprendizagem efetiva, a qual exige o domínio das habilidades de compreensão, decodificação, procedimentos e estratégias cognitivas indispensáveis ao entendimento do texto.

Ela argumenta que várias vezes o leitor lê com a intenção de aprender. Para isso, precisa utilizar uma série de estratégias, as quais devem ser ensinadas pela escola para que o aluno adquira autonomia na leitura, uma vez que é ela o instrumento de aprendizagem de todas as áreas de conhecimento. Nessa linha de pensamento, os PCN/LP (2007) propõem o desenvolvimento de algumas capacidades necessárias à compreensão dos textos lidos.

A fim de proporcionar a aquisição dessas habilidades, Solé (1998) sugere estratégias a serem acionadas antes, durante e depois da leitura, as quais ajudam o leitor na compreensão do texto. Ela pontua também que, muitas vezes, o leitor experiente usa essas estratégias de forma inconsciente, pois o processamento da informação se dá de forma automática. Contudo, quando se depara com um obstáculo — palavra ou expressão incompreensível — precisa abandonar a forma automática de aprender e buscar estratégias que ajudem a aprender.

De forma a contribuir para que o aluno desenvolva habilidades de leitura, a autora propõe, primeiramente, que o professor o incentive desafiando com textos não conhecidos, mas com tema familiar, com a leitura silenciosa para despertar o prazer de ler e com a prática de leitura fragmentada. Cada um lê um parágrafo, por exemplo.

Em segundo lugar, a autora sugere traçar objetivos de leitura. O aluno precisa saber para que lê um determinado texto. Ela destaca que, de acordo com a exigência, pode-se ler para obter uma informação precisa, seguir instruções, obter uma informação de caráter geral, aprender um conteúdo, revisar um escrito próprio, obter prazer, comunicar um texto a um auditório, praticar a leitura em voz alta e verificar o que se compreendeu. Acrescenta ainda:

[...] é preciso levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados. O ensino seria muito pouco útil se, quando o professor desaparecesse, não pudesse se usar o que se aprendeu (SOLE, 1998, p. 100).

Pelo exposto, o professor precisa ensinar o aluno a ler com objetivos definidos, para que, com o tempo, ele se torne um leitor autônomo, capaz de guiar sua própria leitura, de

modo a usá-la como instrumento de aprendizagem de outros conhecimentos. Esse pressuposto fundamenta esta pesquisa, já que se considera a leitura o meio pelo qual o indivíduo realiza todas as aprendizagens, na escola ou fora dela. Ela é, portanto, indispensável para o exercício de deveres e conquista de direitos.

A terceira sugestão de Solé (1998) é ativar o conhecimento prévio estimulando os alunos a falarem o que já sabem sobre o tema, explicando o que será lido e incentivando a observarem ilustrações, títulos, subtítulos e outros elementos do texto. Em quarto lugar, ela propõe estabelecer previsões sobre o que sucede no texto por meio do levantamento de hipóteses formuladas a partir da observação da superestrutura do texto, do título, dos subtítulos, entre outros, com o objetivo de aguçar a curiosidade do aluno para a leitura. Em quinto lugar, a autora sugere a promoção de perguntas dos alunos a respeito do texto. Essa estratégia deve ocorrer, antes, durante e depois da leitura e ajuda o aluno a melhorar o processamento da compreensão.

Solé (1998) argumenta que o processamento da compreensão demanda do leitor, durante a leitura, estratégias como ler as palavras corretamente e rapidamente, lidando com o significado tanto das palavras, quanto dos sintagmas, orações e períodos em que as palavras estão agrupadas e relacionando o sentido de uma oração com o de outra. No intento de ensinar o uso dessas estratégias, o professor deve guiar o discente a observar o contexto para sanar as dificuldades que ocorrem durante a leitura, evitando interrupções com consultas ao dicionário ou perguntas ao professor, uma vez que essas interrupções prejudicam o entendimento do texto. Tais medidas só devem ser tomadas caso as dificuldades não possam ser sanadas pelo contexto.

Nesse caso, o leitor também aciona o conhecimento prévio para esclarecer o significado de palavras e orações, interage com o texto fazendo perguntas sobre seu conteúdo, refletindo sobre suas ideias; usa o conhecimento prévio para fazer previsões sobre o que pode acontecer e entender as ideias; avalia e reavalia as previsões; lê o texto como um todo e não o texto todo, ou seja, seleciona partes do texto que atendam aos objetivos propostos; relê partes ou o todo quando não entendeu o conteúdo relevante para os objetivos; faz inferências usando o conhecimento prévio ou pistas do texto para detectar informações que o texto não mostra; cria uma imagem mental para ajudar a entender passagens do texto; monitora a compreensão fazendo perguntas sobre o que estão lendo ou tentando resumir o significado do texto. Tais estratégias devem ser ensinadas por meio da leitura compartilhada: o professor mostra aos alunos como se lê e lhes encoraja a realizá-la.

Depois da leitura, o leitor deve refletir sobre o que leu para identificar a ideia principal, elaborar e responder a perguntas e resumir o conteúdo do texto lido, descartando o que não é importante para os objetivos.

Consoante afirma Solé (1998), é tarefa do professor mediar a construção conjunta do conhecimento, oferecendo ao aluno a ajuda necessária no uso dessas estratégias, permitindo-lhe outras maneiras de pensar que o ajudarão na construção do seu conhecimento.

Segue-se quadro com as estratégias antes, durante e depois da leitura, discutidas anteriormente.

Quadro 5 – Síntese de estratégias de leitura

	ESTRATÉGIAS	ATIVIDADES
A N T E S	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar para a leitura; - Estabelecer objetivos para a leitura; - Ativar o conhecimento prévio; - Estabelecer previsões sobre o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar uma explicação geral sobre o que será lido; incentivar os alunos a prestarem atenção em certos aspectos do texto, como ilustrações, títulos, entre outros, e exporem o que já sabem sobre o tema; - Informar aos alunos o propósito do texto a ser lido; - Incentivar a observar a superestrutura do texto, o título, ilustrações, subtítulos e outros elementos e fazer questionamentos, de modo a mapear o que já sabem e também levantar hipóteses sobre o tema.
D U R A N T E	<ul style="list-style-type: none"> - Ler as palavras corretamente e rapidamente, lidando com o significado tanto das palavras, quanto dos sintagmas, orações e períodos em que as palavras estão agrupadas; - Relacionar o sentido de uma oração com o de outra; - Acionar o conhecimento prévio para esclarecer o significado de palavras e orações. - Interagir com o texto fazendo perguntas sobre seu conteúdo e refletindo sobre suas ideias; - Usar o conhecimento prévio para fazer previsões sobre o que pode acontecer e entender as ideias; - Avaliar continuamente as previsões e reavaliá-las; - Ler o texto como um todo e não o texto todo, isto é, selecionar partes do texto que atendam aos objetivos propostos; - Rer ler partes ou o todo quando não entendeu o conteúdo ou quando for relevante para os objetivos propostos; - Fazer inferências usando o conhecimento prévio ou pistas do texto para detectar informações que o texto não deixa explícito; - Monitorar a compreensão fazendo perguntas sobre o que estão lendo ou tentando resumir o significado do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura compartilhada, em que professor e alunos assumem a organização da leitura e planejam o envolvimento com ela.

D E P O I S	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o que leu para identificar a ideia principal; - Elaborar resumos; - Elaborar e responder a perguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar aos alunos em que consiste a ideia principal; - Relembrar o objetivo da leitura; - Ressaltar o tema e o tipo de relação que tem com o propósito da leitura; - Informar o que é mais importante à medida que for lendo o texto; - Promover a escrita coletiva de resumo, com base nos pontos mais importantes destacados na leitura.
----------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Solé (1998).

À vista do exposto, considera-se que proporcionar condições para desenvolver a capacidade leitora contribuirá para minimizar problemas relacionados à escrita, já que a leitura é um pré-requisito para a escrita, conforme postula Cagliari (2011, p. 75): “[e]screver é uma decorrência do fato de alguém saber ler. Quem sabe ler, sabe escrever.” Mediante esse pensamento, defende-se, conforme postula Koch (2015), que a escola, primeiramente, deve possibilitar ao aluno o domínio do gênero para melhor conhecê-lo e apreciá-lo, a fim de ser capaz de compreendê-lo e produzi-lo. Assim, desenvolverá capacidades que vão além do gênero e atingirá outros gêneros.

Dessa forma, por meio das atividades interativas de compreensão, é possível promover a reflexão acerca dos efeitos de sentido das marcas linguísticas inscritas no texto, viabilizando o ensino da argumentação, visto que, segundo Marcuschi (2008, p. 266), “a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua”; por meio dela é possível desenvolver, entre outras, as habilidades argumentativas e o pensamento crítico. Além disso, ele argumenta que a produção e a compreensão estão interligadas, pois a compreensão de um dado texto se manifesta em outro produzido pelo leitor.

1.4.2 Estratégias de escrita

Nos dias atuais, a escrita é parte essencial da vida, uma vez que se tem a necessidade constante de ler e de produzir textos escritos, seja no meio doméstico, seja no profissional. Contudo, muitas pessoas não dominam a capacidade de escrever, cuja aquisição implica o domínio de aspectos linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais (KOCH; ELIAS, 2015).

Segundo as mesmas autoras, apesar da complexidade que envolve essa questão, é muito comum encontrar algumas definições equivocadas de escrita, as quais mostram que a forma como ela é concebida está associada à forma pela qual é praticada e ensinada.

Concorda-se com essa visão, porque, não raro, na prática docente, que serve de cenário para esta pesquisa, depara-se com alunos e professores que consideram apenas o conhecimento das regras gramaticais e o domínio do vocabulário como requisitos suficientes para escrever com proficiência. Logo, a língua é o foco da escrita, contrariando esta proposta de trabalho, que elege uma abordagem de ensino da língua com vistas a contemplar a construção dos sentidos do texto numa concepção interacional da linguagem.

Na perspectiva interacional, consoante postulam as autoras, a escrita é vista como produção textual e é compreendida como a interação escritor-leitor. Visto dessa forma, o processo de escrita exige que se leve em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir seu objetivo, sem, no entanto, ignorar o leitor, que é parte desse processo interacional da língua. Desse modo, tanto quem escreve quanto aquele para quem se escreve são vistos como sujeitos ativos que constroem os sentidos do texto.

Nessa seara, a escrita demanda do escritor a mobilização de várias estratégias. Entre elas, Koch e Elias (2015) apontam: ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa, como, por exemplo, interlocutores, tópico a ser desenvolvido, e configuração textual adequada à interação em foco, a seleção, a organização e o desenvolvimento das ideias. Isso tudo com o fim de garantir a continuidade do tema e sua progressão, o balanceamento entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dadas, tendo em mente o compartilhamento de informações com o leitor, o objetivo e a revisão da escrita ao longo de todo o processo.

Com efeito, o escritor precisa dominar vários tipos de conhecimentos, aos quais recorre no momento da produção. Entre eles, o conhecimento linguístico, de mundo e de textos, pois escrever implica conhecer e usar as normas ortográficas e gramaticais, ter domínio razoável do vocabulário da língua, ter conhecimento do assunto sobre o qual se pretende escrever, conhecer diferentes textos que lhe sirvam de modelo para a escrita e também ativar modelos cognitivos que possui sobre práticas interacionais diversas.

A partir de Koch e Elias (2016, p. 160), considera-se que, para adquirir tais conhecimentos “[...] na atividade de escrita [...], é indispensável a leitura, visto ser essa atividade uma fonte de construção, reconstrução e constante atualização do nosso conhecimento.”

Também é preciso considerar que o texto não está pronto na cabeça do escritor, isto é, para escrever é necessário planejar e organizar a escrita. Sobre isso, Koch e Elias (2016) defendem que, “[a]ntes de qualquer coisa, é preciso planejar, ter um projeto de dizer” que

deve considerar o tema, o objetivo da escrita, o interlocutor, a situação comunicativa e o gênero adequado a tal situação.

A fim de bem desenvolvê-lo, o escritor deve entender que todo texto tem um início, um meio e um fim e que cada uma dessas partes assume uma configuração conforme o gênero. Para aprender tais configurações, as autoras defendem a leitura, a observação e a análise de modelos de textos que podem e devem ser ativados no momento da produção.

No entanto, não basta ter um modelo a ser seguido, é necessário entender a estrutura desses modelos. Nesse contexto, Koch e Elias (2016) nos apontam algumas estratégias para trabalhar com cada parte da argumentação, as quais foram elencadas no quadro abaixo.

Quadro 6 - Estratégias para configurar as partes da argumentação

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
<p>1 - Definir o ponto de vista a ser assumido ao longo do texto, já nas primeiras linhas;</p> <p>2 - Fazer uma declaração inicial em que é feita uma afirmação ou negação logo no início do texto, a qual será justificada em seguida;</p> <p>3 - Estabelecer relação entre textos;</p> <p>4 - Estabelecer comparação entre as semelhanças e diferenças, visando a uma conclusão;</p> <p>5 - Enumerar casos como exemplificação, a fim de fazer o leitor lembrar fatos ou acontecimentos que giram em torno do tema e mostrar a relevância do assunto discutido e, assim, ganhar a atenção do leitor;</p> <p>6 - Apresentação de fatos que podem ser apresentados por meio de uma narrativa, de dados numéricos, entre outros;</p> <p>7 - Contar uma história para defender a tese que é apresentada em seguida;</p> <p>8 - Lançar perguntas que nortearão</p>	<p>1 - Fazer perguntas e apresentar respostas com a finalidade de esclarecer, justificar, explicar as perguntas;</p> <p>2 - Indicar argumentos favoráveis e argumentos contrários para uma tomada de posição, para a defesa de um ponto de vista ou para uma avaliação em uma argumentação centrada num assunto controverso;</p> <p>3 - Levantar o problema e apontar solução;</p> <p>4 - Tecer comparação para identificar pontos próximos ou distantes entre dois elementos e, com base nisso, posicionar-se sobre um assunto;</p> <p>5 - Recorrer à exemplificação muito contribui para a defesa de uma tese, pois a enumeração de exemplos pode servir para provar uma posição pessoal.</p>	<p>1 - Elaborar uma síntese;</p> <p>2 - Finalizar com remissão a textos ou a seus autores por meio de citação direta ou indireta.</p> <p>3 - Finalizar com solução para um problema;</p> <p>4 - Fazer uma pergunta retórica que não é respondida, cujo objetivo é motivar o envolvimento do leitor.</p>

<p>as respostas que virão no desenrolar do texto;</p> <p>9 - Apresentar a definição de uma palavra, uma expressão ou um termo técnico que se supõe desconhecida do leitor e que pode ser importante para a compreensão.</p>		
---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Koch e Elias, 2016.

De acordo com as autoras, que defendem a leitura para adquirir as competências de escrita, foram desenvolvidas, nesta pesquisa, atividades de leitura, contemplando a análise do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo de linguagem dos textos, especificamente os que revelam o posicionamento do enunciador, para fundamentar a escrita do gênero crônica.

Segue-se o quadro síntese das teorias priorizadas neste trabalho.

Quadro 7 – Síntese das teorias priorizadas na pesquisa

TEORIAS	AUTORES	ENFOQUE
Argumentação	Perelman (1987), Ducrot (1977, 1981, 1987), Koch (2000, 2003, 2011, 2015), Abreu (2003) e Bronckart (2012).	Abordamos o discurso argumentativo como um processo de interação social em que o locutor visa agir sobre o interlocutor com a intenção de persuadi-lo.
Modalização e argumentatividade	Ducrot (1977, 1981, 1987), Castilho e Castilho (1993), Koch (2000, 2003, 2011, 2015), Bronckart (2012) e Koch e Elias (2016).	A modalização é uma estratégia argumentativa que expressa avaliações, opiniões e julgamentos do locutor perante seu discurso, a qual é realizada pelos operadores modais. Neste trabalho, consideramos como modalizadores todos os recursos linguísticos que revelam o posicionamento do locutor.
Interacionismo sociodiscursivo	Vygotsky (1991), Bakhtin (2011) e Bronckart (2012).	Princípio organizador do funcionamento social que considera a interação como forma

		de aquisição do conhecimento, por meio da linguagem, portanto é fundamental no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Neste trabalho, buscamos abordar o trabalho com o gênero, conforme propõe Bakhtin, aplicando o princípio teórico da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky.
Gêneros textuais	Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Flores (2002), Melo (2003), Sá (2005) e Costa (2009).	Discutimos a noção de gênero textual como forma de interação verbal, a partir do qual deve ser ensinada a língua, por meio da análise dos três elementos que o constituem, bem como abordamos aspectos da charge, da notícia e, principalmente, da crônica.
Estratégias de leitura e de escrita	Solé (1998), Koch e Elias (2015, 2016) e Marcuschi (2008).	Apontamos a relevância da leitura e análise textual para a aquisição da habilidade argumentativa e escritora e descrevemos os comandos que devem ser acionados pelo leitor/escritor para alcançar a compreensão leitora e a habilidade escritora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2 METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa foi realizado nos moldes da metodologia qualitativa, de cunho descritivo e explicativo, por meio de pesquisa-ação. Segundo Denzin; Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa se pauta por um conjunto de práticas materiais e interpretativas que permitem ao pesquisador visualizar o mundo por meio de várias representações. Por isso, é uma atividade situada, que localiza o observador no mundo. Para os autores, a competência dessa pesquisa está na experiência vivenciada pelo pesquisador. Ademais, consideram que ela é criativa e interativa, o que significa que o pesquisador qualitativo deve manter uma postura de empatia e identificação com os sujeitos. A opção por essa metodologia deveu-se ao fato de que ela possibilita interpretar e descrever os dados do fenômeno observado, sem necessariamente recorrer à estatística.

Optou-se por uma pesquisa flexível, na qual as ações podem ser atemporais e contemplam a interação entre o pesquisador, os sujeitos e o objeto a ser pesquisado, dita pesquisa-ação, que, conforme Gil (2010), guarda uma estreita relação entre o pesquisador e o pesquisado nas distintas fases da investigação.

A pesquisa-ação possibilitou o alcance do objetivo específico previsto para pesquisas do ProfLetras e anunciado na introdução, qual seja, “desenvolver proposta de intervenção fundamentada no ISD, usando estratégias que propiciem as habilidades referentes ao uso de recursos de modalização e argumentatividade na escrita do gênero crônica, com a finalidade de minimizar o problema”.

Para alcançar esse objetivo, elegeu-se a crônica argumentativa, visto que tal gênero apresenta, em sua construção, mais ocorrências dos recursos de modalização e argumentatividade, facilitando a observação e reflexão sobre o uso.

Nos textos dos alunos, foram analisadas as modalizações epistêmicas, deônticas e afetivas, realizadas pelos tipos de lexicalizações propostos por Koch (2011 e 2015), entre eles os verbos, advérbios, auxiliares modais, predicados cristalizados e operadores argumentativos (apenas, pouco, quase, pois, mas e seus similares, os operadores que somam argumentos e os que indicam o argumento mais forte de uma escala).

Os dados da intervenção foram observados, registrados em diário de campo e, posteriormente, descritos qualitativamente.

A observação foi participante, técnica de coleta de dados que, conforme Lakatos (2003, p. 194), “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo pesquisado”. Para tal, deve incorporar-se e interagir com o grupo, participando juntamente

com ele das atividades realizadas. Assim, a opção pela técnica deveu-se ao fato de entender que possibilitaria o entendimento do desenvolvimento das ações desenvolvidas em sala de aula, durante a execução do plano de ação.

Para demonstrar sistematicamente os problemas de leitura e de produção textual relativos ao uso de recursos de modalização e argumentatividade, empiricamente detectados na prática de sala de aula, de forma a traçar o diagnóstico de escrita dos sujeitos da pesquisa, as técnicas de coleta de dados consistiram: (i) na aplicação de um questionário, Apêndice A, que forneceu as informações sobre o interesse dos sujeitos da pesquisa pela prática de leitura, e (ii) em um teste de produção textual, Apêndice B, que possibilitou a constatação dos problemas de argumentação na escrita dos alunos.

É importante registrar que, muito embora os sujeitos não tenham sido identificados, a proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Evereste, tendo obtido o parecer 1736935, sob o número 59063516.9.0000.5146. Ainda assim, somente participaram da pesquisa alunos cujos pais assinaram o Termo de Consentimento, permitindo a participação do filho.

2.1 Contexto da pesquisa

A E. E. Professor Gastão Valle pertence à rede estadual de ensino e está situada na Rua Professora Maria Odília Mattos, 261, no bairro Nossa Senhora de Fátima, na cidade de Bocaiúva – MG. Criada pela lei nº 3.147, de 30/06/64, e instalada em 1965 com todas as séries do Curso colegial normal, sob a denominação de “Colégio Oficial de Bocaiúva”, a referida escola oferta o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Sua missão, conforme o Projeto Político Pedagógico (2015), consiste em buscar a garantia do conhecimento básico necessário ao educando, utilizando e adequando os conteúdos e as metodologias condizentes com sua realidade, para que possa exercer satisfatoriamente sua cidadania, adquirindo competências e habilidades para a leitura, a fim de prepará-lo para o prosseguimento dos estudos. Apesar de essa missão alicerçar o Projeto Político Pedagógico da escola, nota-se que há muito a se fazer, uma vez que um número significativo de alunos ainda se encontra abaixo do nível recomendado para o nível de escolaridade.

Esse educandário atende a alunos pertencentes a diferentes classes sociais, oriundos dos bairros Pernambuco, São Geraldo, Nossa Senhora Aparecida, Centro, Bonfim, Esplanada, Tancredo Neves, Jardim Aeroporto, Zumbi, Beija-Flor, Nossa Senhora de Fátima e Califórnia

e das comunidades rurais de Morrinhos, Alto Belo, Fazenda Garrote, Morro Alto, Brejinho, Curral de Varas, Fazenda Jacaré e Fazenda Brejão. Atualmente, funciona em três turnos, com vinte e duas turmas no matutino, treze no vespertino e duas turmas no noturno.

A escola conta com um quadro de 102 (cento e dois) funcionários: uma diretora, três vice-diretores, sete auxiliares de secretaria, uma secretária, vinte e um auxiliares de serviços gerais, dois auxiliares de biblioteca, quatro especialistas em educação e sessenta e três professores. Todos os funcionários da direção, da secretaria e os especialistas em educação possuem pós-graduação *lato-sensu*. Sessenta e um professores possuem pós-graduação *lato-sensu*, um possui pós-graduação *stricto-sensu* em Língua Portuguesa e um está cursando mestrado em Geografia. Os auxiliares de serviços gerais possuem o Ensino Fundamental. A maioria dos funcionários faz parte do quadro efetivo da escola.

O espaço físico possui uma área total de 11.849 m², sendo a área construída de 2.007 m². O prédio se divide em dois pavimentos, inferior e superior, e conta com um total de 22 (vinte e duas) salas de aula e outras dependências como: biblioteca, sala de secretaria, sala de direção, instalações sanitárias, sala para serviço pedagógico, sala de informática, sala para professores, sala multimídia, cantina, refeitório, despensa, quadra poliesportiva, sala de vídeo e sala para setor pessoal. Na área externa, há um jardim arborizado com algumas mesas para jogos de tabuleiro.

A biblioteca é ampla e possui um acervo diversificado. Para o ensino fundamental, a instituição conta com vários livros literários de um mesmo título e outros volumes de títulos variados, inclusive gibis, revistas e outros volumes para pesquisa. Há um espaço próprio com títulos para o professor. A sala de informática possui 22 (vinte e dois) computadores em funcionamento.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a escola orienta tomar como objeto de estudo os gêneros textuais que circulam na sociedade e trabalhar com o uso desses gêneros nas práticas fora da escola e com os aspectos linguísticos desses textos, a fim de propiciar o uso proficiente da linguagem oral e escrita.

Contudo, os alunos ainda apresentam muitas dificuldades, já que o resultado das últimas avaliações externas do SIMAVE aponta que um grande número de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio está saindo dessas séries sem atingir o nível de aprendizagem recomendável.

A metodologia das aulas é fundamentada nas propostas da SEE/MG, procurando estar em consonância com a proposta do vestibular seriado da Unimontes e com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

2.2 Sujeitos da pesquisa

Do total de 1.256 alunos atendidos pela escola, 548 são do ensino médio e 708, do ensino fundamental. Embora a escola esteja situada na região central da cidade, seu corpo discente conta com alunos oriundos de vários bairros e comunidades rurais. Portanto, são de condições socioeconômicas diferenciadas. Inclusive, muitos vivem em áreas consideradas de risco.

O universo da pesquisa corresponde aos 708 alunos do Ensino Fundamental, e a amostra atende a trinta e dois, do 8º ano azul, os quais assentiram com a coleta de dados.

Dos sujeitos da amostra, dezenove eram do sexo masculino e treze do sexo feminino, de idade entre treze e quinze anos, oriundos dos bairros Pernambuco, Nossa Senhora de Fátima, Alessandra Vicentim, São Geraldo, Nossa Senhora Aparecida, Centro, Bonfim, Esplanada, Tancredo Neves, Jardim Aeroporto, Zumbi, Beija-Flor e Califórnia.

Entre eles, há filhos de lavradores, de artesão, de doméstica, de metalúrgico, de balconista, de motorista, de gerente de marketing, de dona de casa, de gari, de técnico de radiologia, de operador de máquinas, de músico e de professora. Cada um apresentava suas peculiaridades, ou seja, enfrentava problemas de ordem econômica e social. Entre esses problemas, foi possível identificar que os pais de alguns não possuíam trabalho formal e dependiam de recursos provenientes das políticas sociais para o sustento familiar.

Contudo, os menos favorecidos financeiramente, embora reclamem das dificuldades, interessam-se e dedicam-se às atividades escolares. Os casos de maior desinteresse foram observados entre os alunos que reclamavam de mau relacionamento com os pais, principalmente com o pai, e aqueles que, mesmo tendo condições financeiras mais favoráveis, eram submetidos à ausência do pai ou da mãe. Quanto à estrutura familiar, existem alunos que moram com o pai e a mãe, outros que moram somente com a mãe, outros somente com o pai, outros com a avó, outros com a mãe e a avó.

Como professora da turma, foi possível afirmar que todos os alunos eram alfabetizados, mas apresentavam desinteresse pela leitura, dificuldades de entendimento e de produção dos gêneros textuais, principalmente no que se refere à habilidade argumentativa.

Com a finalidade de descrever essa realidade sistematicamente, conforme sinalizado anteriormente, foi aplicado um questionário para traçar o perfil da turma quanto aos hábitos de leitura e escrita e um teste de produção textual para verificar os problemas de escrita apresentados. A análise desses instrumentos propiciou os conhecimentos necessários ao

planejamento e desenvolvimento do plano de ação, cujos dados foram analisados e descritos qualitativamente. Para tal, esse estudo se desenvolveu de acordo com as seguintes fases:

- Elaboração e aplicação de atividade diagnóstica, com coleta e descrição de dados;
- Elaboração e aplicação do plano de intervenção, com coleta, descrição e análise comparativa dos dados.

Na fase diagnóstica, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: (i) Aplicação de um questionário e (ii) Aplicação de uma proposta de produção textual (crônica). Na sequência, foi feita a tabulação e análise dos dados do questionário e a categorização e descrição dos dados da produção textual, conforme os tipos de lexicalizações das modalidades que realizam as modalizações epistêmicas, deônticas e afetivas.

Há de se ressaltar que, segundo Gil (2010), o questionário é uma técnica de coleta de dados que consiste em um conjunto de questões a serem respondidas por escrito pelo pesquisado. Aqui, os dados do questionário foram apresentados quantitativamente, mas a análise foi qualitativa.

O teste de produção textual foi realizado individualmente, observando a seguinte sequência:

- (i) primeiramente, foram distribuídos quatro textos de apoio: um panfleto, uma charge, uma notícia e um gráfico;
- (ii) em seguida, foi solicitado aos alunos que lessem os textos individualmente e tirassem dúvidas sobre o vocabulário usando o dicionário previamente disponibilizado;
- (iii) após a leitura individual, foi pedido que escrevessem individualmente uma crônica argumentativa sobre o tema ‘O *Aeds aegypti* e a saúde pública’.

Os dados da produção foram tabulados por meio de categorização. Conforme Houaiss (2009), categorização é: (i) “Ato ou efeito de classificar por ou em categorias” e (ii) “Organização da experiência humana em conceitos, tendo rótulos linguísticos a eles associados”.

À vista desses conceitos, foi elaborado o quadro 8, com o objetivo de elencar os dados conforme sua classificação. Nele, foram apresentadas as ocorrências dos tipos de lexicalizações usadas pelos alunos para realizar as modalizações. Esse procedimento foi utilizado para mapear os recursos enunciativos utilizados pelos informantes e facilitar a análise linguística, a qual foi feita de forma qualitativa.

Para o desenvolvimento da etapa interventiva, usaram-se os seguintes procedimentos: (i) elaboração do plano de intervenção considerando a categorização dos dados, (ii) aplicação

da proposta de intervenção, (iii) análise das produções textuais e (iv) categorização, descrição e análise comparativa dos dados.

2.3 Resultados da etapa diagnóstica

A turma na qual se realizou a pesquisa era composta por quarenta alunos, porém somente 32 foram autorizados pelos pais ou responsáveis a participarem. Os oito alunos, cujos pais ou responsáveis não consentiram com a participação, permaneceram em sala durante as aulas, todavia suas atividades não foram recolhidas nem os dados tabulados e analisados.

2.3.1 Dados do questionário

O questionário contém 14 questões, sendo 4 referentes ao perfil social do aluno e 10, ao perfil do leitor/escritor. As respostas às perguntas foram condensadas e os dados apresentados e descritos a seguir.

As respostas dadas às questões “Você trabalha?” e “Qual opção representa o número de horas que você trabalha?” mostram que o trabalho não é um fator que impede a prática de leitura dos informantes, uma vez que todos informaram não trabalhar.

À questão 3: “Fora da escola, quanto tempo você se dedica à leitura e à escrita?”, onze responderam “menos de uma hora”; dezesseis, “uma hora”; três, “duas horas”; e apenas dois responderam “mais de três horas”.

Ao analisar esses dados, nota-se que os alunos apresentam pouco interesse e envolvimento com a leitura e a escrita, visto que a maioria dedica, diariamente, apenas uma hora ou menos a essas atividades. Esse é um motivo que pode comprometer o desempenho na escrita, pois concordamos com Cagliari (2011), para quem ler é condição para saber escrever; e com Koch e Elias (2015), que defendem que a escrita demanda a retomada de outros textos. Se esses alunos não praticam a leitura e a escrita fora da escola, conseqüentemente terão dificuldades para escrever, por falta de conhecimento de modelos de textos que auxiliem sua escrita.

Na questão 4, ao serem indagados “Quanto tempo você fica na televisão, internet ou jogos eletrônicos?”, três responderam “menos de uma hora”; sete, “duas horas”; oito, “entre duas e três horas”; doze, “mais de três horas”; e dois responderam “nenhuma das opções”. Ao comparar as respostas às questões 3 e 4, verifica-se que o tempo gasto, pela maioria, com a televisão, internet ou jogos eletrônicos é maior que o tempo dedicado à leitura e à escrita.

Vale destacar que, embora a internet seja um meio de acesso a uma grande diversidade de textos, os sujeitos não costumam lê-los, já que o tempo mencionado para leitura e escrita é inferior ao dispensado às outras atividades. Sabe-se que a internet, quando bem utilizada, é uma das maiores fontes de busca do conhecimento. No entanto, infere-se que o uso desse meio pelos sujeitos funciona apenas como um passatempo de longa duração, em detrimento da prática de leitura e escrita. Mediante essas constatações, percebe-se a necessidade de a escola desenvolver atividades que orientem a prática da leitura dos diversos gêneros na internet.

Na questão 5, “Sobre a leitura posso afirmar que:”, cuja finalidade foi mapear a relação dos informantes com a leitura, seis responderam que gostam de ler e que sempre pegam livros emprestados na biblioteca; sete disseram que leem só na escola e não levam livros para ler em casa; um afirmou que não gosta de ler; um afirmou que gosta de ler, mas não tem tempo, apesar de ter declarado não trabalhar; seis disseram que leem todos os dias; e onze disseram que leem apenas uma vez por semana.

Constata-se que somente doze informantes praticam a leitura com maior frequência. A análise desses dados suscita reflexões sobre as causas desses problemas e a necessidade de motivar a leitura, tanto na escola quanto fora dela, e também para a necessidade de se incluir nas aulas a leitura de livros e de gêneros de jornais e revistas.

Nas questões “Em sua casa há materiais de leitura?” e “Se marcou sim na questão acima, assinale, na lista abaixo, os materiais de leitura que há em sua casa.”, dos trinta e dois alunos, vinte e quatro afirmaram possuir material de leitura. Cinco disseram possuir jornais, tais como *Hoje em Dia* e *Estado de Minas*; seis afirmaram possuir revistas como *Boa Forma*, *Veja*, *Capricho*, *Celebridades* e revistas de esportes; vinte declararam possuir revistas em quadrinhos; quinze disseram que possuem livros literários; e cinco declararam ter outros materiais de leitura.

Observa-se certa contradição entre essa informação e a anterior, em que a minoria declara ler em casa. Se a maioria informa possuir material de leitura, conclui-se que a falta de hábito de leitura deve-se a outros motivos, como o uso excessivo do tempo em outras atividades, por exemplo televisão, jogos e internet, conforme observado anteriormente.

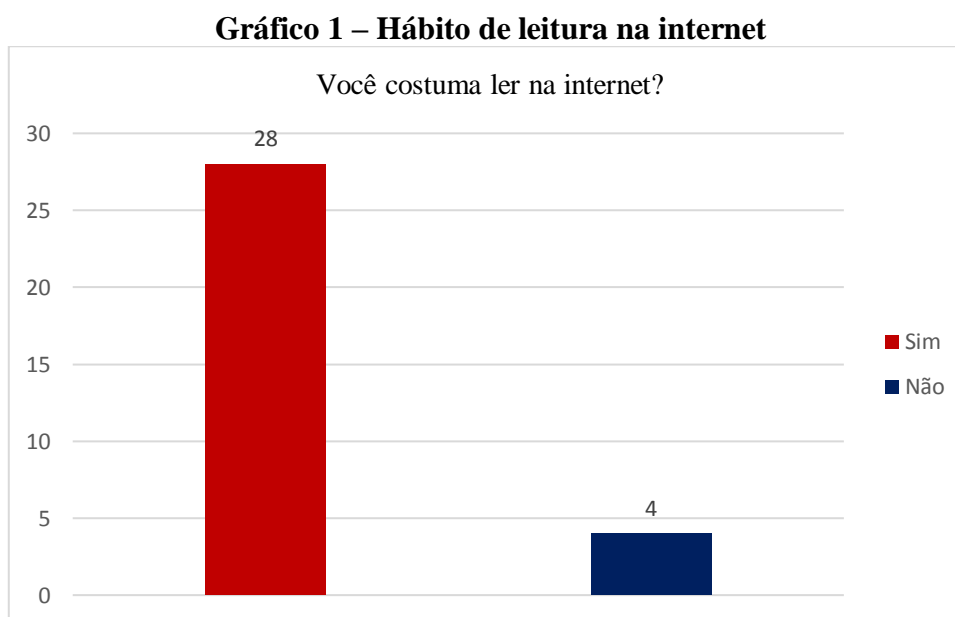
Na questão 8, ao serem interrogados: “O que você mais gosta de ler?”, onze responderam gostar mais de gibis; nove, de livros de literatura; um, de revistas; e onze, de postagens em redes sociais. Na verdade, os gêneros preferidos pelos alunos não contemplam o uso sistemático dos operadores modais responsáveis pelo posicionamento argumentativo,

comprometendo, assim, o acesso a estruturas que contribuem para formar a capacidade argumentativa.

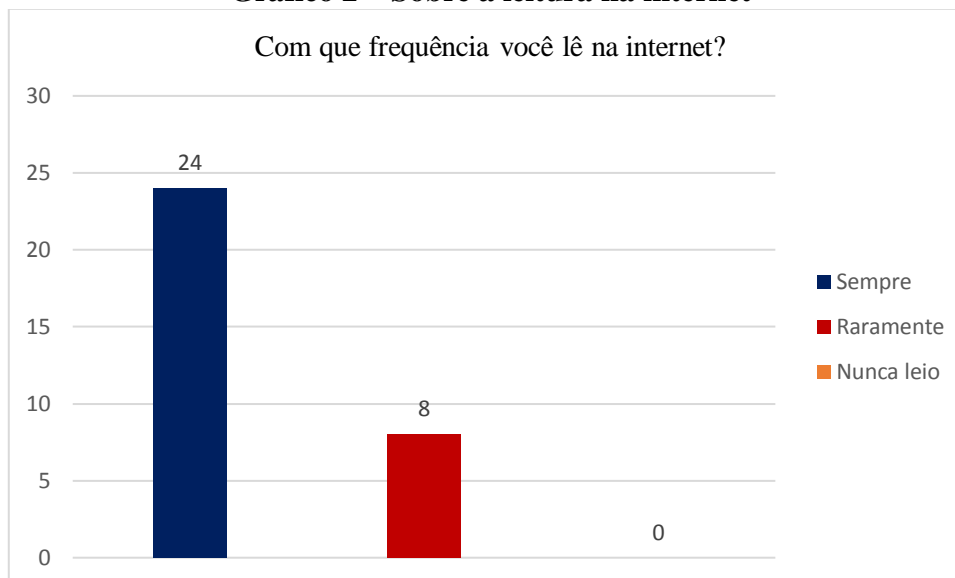
À questão 9, “Quantos livros já leu durante sua vida escolar?”, onze responderam que já leram mais de dez e menos de vinte, oito afirmaram que leram menos de dez, onze disseram que leram mais de vinte livros e dois responderam que nunca leram nenhum.

As respostas a essa questão demonstram o pouco envolvimento dos alunos com a leitura, pois a maioria não chegou a ler dois livros por ano. Diante desse quadro, nota-se que eles ainda não possuem autonomia para controlar seu processo de desenvolvimento na leitura, conforme postula Solé (2008). Portanto, é essencial que os professores assumam a postura de leitores diante da turma, conforme propõe a referida autora, a fim de que possam incentivar a prática de leitura e também indicar leituras adequadas aos conteúdos a serem desenvolvidos.

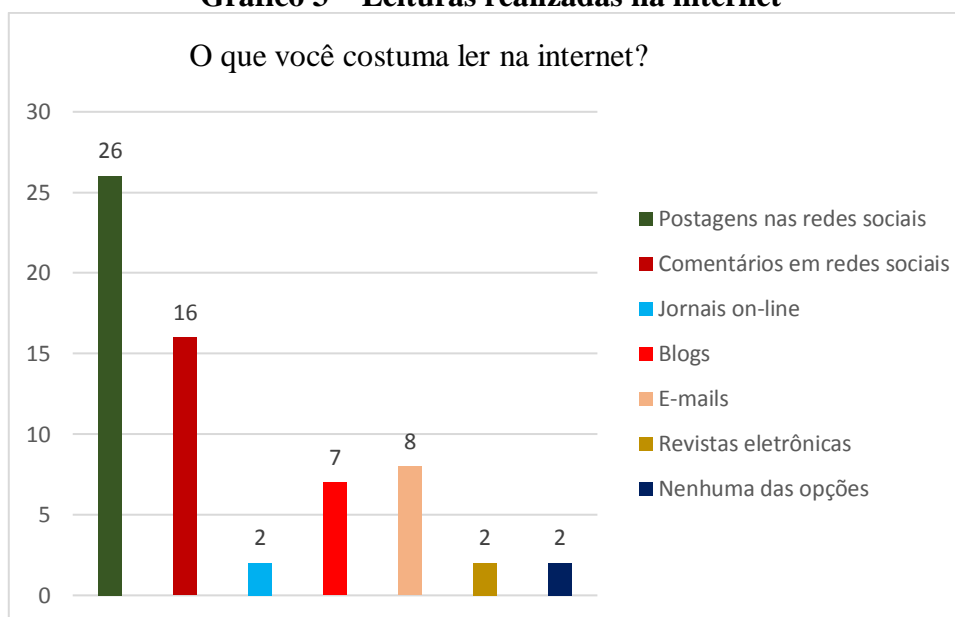
As questões 10,11 e 12 objetivaram mapear o envolvimento dos informantes com a leitura na internet, conforme mostram os gráficos abaixo:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do questionário.

Gráfico 2 – Sobre a leitura na internet

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do questionário.

Gráfico 3 – Leituras realizadas na internet

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do questionário.

Do total, vinte e oito informantes afirmaram ler na internet, e vinte e quatro afirmaram realizar sempre essa atividade. Os demais disseram realizá-la raramente.

O gráfico 3 mostra que vinte e seis alunos costumam ler postagens em redes sociais, dezesseis leem comentários em redes sociais, oito leem e-mails, sete leem blogs e somente dois leem jornais on-line e revistas eletrônicas. Verifica-se que a maioria possui acesso à internet, mas não faz uso para a leitura de jornais on-line ou revistas eletrônicas, apresentando preferência pela leitura de postagens em redes sociais.

As respostas a essas questões evidenciam uma tendência dos tempos atuais e revelam a necessidade do redirecionamento do trabalho com a leitura em materiais impressos e online, para propiciar ao aluno o acesso à leitura e à compreensão de gêneros que possibilitem treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, conforme defende Marcuschi (2008). Para este, a compreensão é uma atividade reflexiva que influencia a produção, uma vez que a compreensão de um dado texto se manifesta na produção de outro.

As questões 13 e 14 indagaram a respeito da prática de escrita. À questão “Em relação à escrita, você gosta de escrever?”, vinte e sete responderam positivamente. Sobre a questão “Quais gêneros textuais você já escreveu?”, doze afirmaram que já escreveram poemas; seis escreveram músicas; oito escreveram e-mails; quinze escreveram SMS; vinte e cinco escreveram mensagens no *whatsapp*; catorze escreveram bilhetes; quinze escreveram cartas; dois escreveram notícias; e cinco escreveram crônicas. Também na escrita, verifica-se a predominância de gêneros próprios das redes sociais, ou seja, eles produzem os gêneros que leem com mais frequência.

De forma geral, a maioria dos informantes não possui o hábito de ler diariamente, poucos praticam a leitura de gêneros de jornais e livros literários, prevalecendo a leitura de postagens em redes sociais. Semelhantemente, ocorre com a escrita, porque a maioria revelou ter escrito postagens em redes sociais. Parafraseando Koch e Elias (2015), essa tendência decorre do fato de que, para escrever, o indivíduo precisa ter acesso ao gênero.

Dessa maneira, considera-se necessário propiciar condições para o acesso à leitura de outros gêneros não conhecidos, a fim de que possam tomar conhecimento de sua estrutura e conteúdo e, conseqüentemente, escrevê-los.

2.3.2 Dados da produção textual

As produções de texto apresentadas pelos alunos não atenderam à proposta no que se refere ao gênero. Embora alguns tenham apresentado seu ponto de vista sobre a ideia defendida, nenhuma apresentou a estrutura reflexiva e crítica da crônica argumentativa. No geral, houve predominância de sequências narrativas, o que confirma que a escola prioriza o trabalho com os gêneros em que predominam esse tipo de organização textual. Além disso, vários informantes se limitaram a copiar trechos dos textos de apoio.

Quanto ao emprego dos recursos argumentativos, dezesseis informantes fizeram uso de alguns deles. Verificou-se, de forma geral, a ocorrência de trinta e oito marcas de modalizações, sendo vinte e nove epistêmicas e nove deônticas.

Via de regra, os informantes fazem uso de poucas marcas para expressar seu posicionamento, e a maioria dos que usam essas marcas, situa seu discurso no campo da indeterminação, já que se valeram mais das modalidades que expressam probabilidade e incerteza, representadas basicamente pelo auxiliar modal “poder”. No quadro abaixo, estão elencadas as formas de lexicalização das modalidades e os itens lexicais empregados para expressar o posicionamento do locutor.

Quadro 8 – Lexicalizações das modalidades e itens lexicais correspondentes

Lexicalizações das modalidades	Itens lexicais
Auxiliares modais	poder, dever, ter
Verbos no futuro do pretérito	Estaria
Verbos no subjuntivo	fizesse, formos
Operadores argumentativos	apenas, quase, pouco, mas
Outros	Digamos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Os informantes I-11, I-26 e I-32 fizeram uso do auxiliar modal ‘dever’, situando o discurso no eixo da necessidade deôntica. Nos enunciados “Nós devemos tomar cuidado [...]”, “Eu acho que todas as pessoas devem se cuidar melhor [...]” e “Quando chove você deve verificar tudo [...]” os verbos denotam orientação para uma conduta, pois informa o que se deve fazer. Em I-26, no enunciado “Eu acho que todas as pessoas devem se cuidar melhor [...]”, observamos também o uso do modalizador epistêmico, representado pelo verbo de atitude proposicional ‘Eu acho’, o qual, de acordo com Koch (2011), revela que o locutor se sente inseguro em relação ao que enuncia, ou não quer assumir a responsabilidade do que diz.

I-21 empregou o modalizador ‘apenas’ no enunciado: “De acordo com a secretaria de Avaliação Civil apenas quatro municípios no país têm autorização para utilizar os recursos como forma de mapear focos do mosquito [...]”. Esse modalizador, conforme Koch (2011), é um operador argumentativo que exprime negação da totalidade, ou seja, exclusão. Nesse enunciado, ele exclui os demais municípios do direito de reclamar a utilização dos recursos. Essa é a intenção do locutor ao usá-lo, visto que, ao restringir esse direito aos quatro municípios, tem maiores possibilidades de convencer o locutor e se resguardar de cobranças por parte dos demais.

Dos dezesseis informantes que empregaram esses recursos, dez fizeram uso de modalizadores epistêmicos, que se situam no campo da indeterminação e representados pelo auxiliar modal ‘poder’. Dezesseis informantes não fizeram uso dos recursos analisados ou apresentaram cópias dos textos de apoio.

Segue a descrição de cinco textos do *corpus* analisado.

Texto 1

Informante 3

Título: O mosquito *Aeds Aegypti*

O mosquito *Aedes Aegypti*.
Aegypti

O mosquito *Aedes Aegypti*, mais conhecido como (mosquito da dengue) é um inseto pequeno, mas muito perigoso, e transmite as doenças, dengue, zica, chikungunya.

Um dia uma mulher foi picada por um mosquito e acabou ficando com dengue, ela ficou muito ruim de cama, falando muito mal, e com 4 filhas pequenas para cuidar. Elas estavam ficando com a cara mas pouco tempo depois ela pegou dengue também, e as filhas ficaram com a tia.

Com a cara e a mãe de cama elas estavam muito tristes. Nessa vida de estava sem medo de dengue e elas duas eram umas das pessoas que estavam doentes ficaram um e meses doentes mas elas melhoraram, voltaram a cuidar da casa e etc.

As crianças ficaram felizes com a volta da mãe e da avó.

Depois de um tempo a mãe voltou e ficou com a dengue e quase ficou com dengue hemorrágica ficou muito ruim mas graças a Deus ela melhorou rápido.

O texto indica que o aluno não conhece a estrutura do texto argumentativo. Embora, no primeiro parágrafo, apresente sua tese, por meio do trecho “O mosquito *Aedes Aegypti* mais conhecido como (mosquito da dengue) é um inseto pequeno, mas muito perigoso, e transmite as doenças, dengue, zica, chikungunya”, a partir do segundo parágrafo limita-se a apresentar sequências narrativas sem defender nenhum ponto de vista.

No primeiro argumento da tese, faz uma afirmação e, logo após, apresenta o segundo argumento introduzido pelo operador ‘mas’, que, neste caso, não tem a função de ligar ideias opostas, mas de conduzir à conclusão distinta. Conforme aponta Ducrot (1977) e Koch (2016), o operador em questão pode exprimir um movimento psicológico entre crenças,

opiniões e desejos orientados em sentidos contrários. Neste caso, exprime uma opinião orientada em sentido contrário, por meio da qual o locutor intenciona alertar o leitor.

No trecho “Eles estavam ficando com sua avó mas pouco tempo depois ela pegou dengue também e os filhos ficaram com a tia.”, o uso do operador pouco, que, para Ducrot (1987), indica uma restrição, revela uma avaliação do locutor em relação ao tempo de propagação da doença.

Texto 2

Informante 4

Título: *Aedes Aegypti*

Aedes Aegypti

O *aedes aegypti* mais conhecido como mosquito da dengue, mais também transmite o zica, chikungunya.

Ele pode até parecer um mosquito indefeso, mais ele sem trazer muita dor de cabeça para todos.

Os principais sintomas da dengue, da chikungunya e da zica são: febre alta, dor muscular, paralisia, infecções, dores de cabeça, manchas no corpo, fraqueza etc.

Essas doenças estão espalhadas por todo o Brasil.

mas a cidade com um numero maior de pessoas atingidas.

mas esse mosquito pode ser combatido, se basta todos se unirem. se todas as pessoas seguirem sua parte, esse mosquito já estaria extinto pelo mundo.

Para combater o mosquito e só não deixar água acumulada. limpar pelo menos uma vez na semana as latas de água ou tampar bem, trocar sempre a água da casinha do banheiro, lavar áreas em vasos de plantas etc...

Um mosquito não é mais forte que um mundo todo!

Esse aluno apresentou sua tese no início do texto, por meio do trecho “O *aedes aegypti* mais conhecido como mosquito da dengue, mais também transmite a zica, chikungunya”. Verifica-se, nesse trecho, o uso inadequado do operador ‘mais também’, empregado no lugar de ‘mas também’.

Na passagem “Ele pode até parecer um mosquito indefeso, mais ele vem trazendo muita dor de cabeça para todos”, o emprego da modalidade epistêmica realizada pelo auxiliar modal ‘poder’ revela que o aluno situa seu discurso no campo da indeterminação, uma vez que apresenta o fato enunciado não como certo, mas como uma possibilidade.

O mesmo se observa no excerto “Mas esse mosquito pode ser combatido, só basta todos se unirem”, em que, por meio da forma verbal ‘pode’, enuncia o combate ao mosquito como algo possível. Em seguida, aponta o que deve ser feito para que isso ocorra, por meio da modalização ‘só basta todos se unirem = é preciso todos se unirem’, mas não se inclui como responsável por essa ação, por empregar os verbos na terceira pessoa.

Também no trecho “Se todas as pessoas fizessem sua parte, esse mosquito já estaria extinto pelo mundo”, o uso do subjuntivo e do verbo ‘estar’ no futuro do pretérito demonstra que o aluno situa seu discurso no campo da incerteza, não apresentando, conforme defende Koch (2011), um ponto de vista capaz de persuadir, deixando por conta de seu interlocutor a decisão de aderir ou não ao seu discurso.

Somente no final de seu texto, quando apresenta uma proposta de solução na passagem “Para combater o mosquito é só não deixar água acumulada. Limpar pelo menos uma vez na semana as caixas de água ou tampar bem, trocar sempre a água da vasilha do cachorro, colocar areia em vasos de plantas etc...”, em que fez uso da modalização deôntica ‘é só = é necessário’, o aluno apresenta um argumento capaz de persuadir. Apesar de não ter usado o recurso da norma escrita formal, expressou certeza em relação ao que foi enunciado. Seu discurso apresenta um saber que tende a impor seu ponto de vista ao interlocutor. Sem sombra de dúvidas, houve, conforme postula Koch (2011), a intenção de persuasão.

Texto 3
Informante 12
Título: A dengue

A dengue
 Uma doença espalha por, um mosquito
 chamado aedes, aegypti a dengue ela mata.
 varias pessoas foram, vitimas desse mosquito. A
 fema com seus ovos em locais com, agua para
 da. O mosquito se tornar adulto leva de 7 a 10 dias.

O aluno não conseguiu articular os argumentos de seu texto, que se limitou a uma síntese formada por frases soltas. A única manifestação de seu posicionamento é observada no trecho “[...] a dengue ela pode matar”, a qual é realizada pelo auxiliar modal ‘poder’, indicando uma possibilidade epistêmica.

Texto 4
Informante 14
Título: O tal do Aedes Aegypti

O tal do Aedes Aegypti
 Maria Eduarda, tinha uma filha chamada
 Thaís, Thaís era uma adiantada de 14 anos, sendo
 diferente das outras.
 em um dia Thaís acordou com febre
 no corpo, febre alta e dores musculares, ela odiava
 ir em hospitais, e odiava mais ainda médicos, então
 ela falou com a mãe dela.
 - Mãe, não preciso ir para o médico, fico bem
 quando não vou para os outros lugares.
 - Já tem filha, mas não precisa ir para o
 médico.
 Uma semana se passou e nada de Thaís
 melhorar, então Maria levou sua filha ao mé-
 dico.
 O médico falou que ela estava com o tal Aedes
 Aegypti, não tinha cura e Thaís morreu.

O texto produzido por esse informante é predominantemente narrativo, o que pode ser observado pelos verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo (tinha, era, acordou,

odiava, falou, levou, falou, estava) e marcadores temporais (Em um belo dia). Não há marcas que expressem o posicionamento enunciativo do locutor.

Texto 5

Informante 23

Título: Água Parada

Água Parada

Eu e a minha família nos mudamos muito, e acabamos de nos mudar pra uma cidade digamos "popular" num prédio.

Como sempre estávamos arrumando nossos quartos, quando o síndico do prédio nos chamou para uma reunião tivemos que largar tudo e ir lá que ele insistiria tão pouco.

Quando chegamos lá aquela baboseira toda de apresentação dos novos moradores, regras, deveres, etc, quando de repente mudando totalmente de assunto, um jovem casal "interrompeu" a reunião para dar uma palestra sobre dengue.

Eles queriam que os moradores assinassem um termo onde prometiam cumprir algumas tarefas para evitar o foco de água parada.

O pessoal não dando muita importância assinou o termo. No termo havia uma tabelinha em que você ia marcando conforme ia acabando com esses focos.

Logo após a reunião pude ouvir alguns moradores delatando do jovem casal buli pra minha casa, tinha muita coisa pra arrumar.

Alguns meses se passaram e assim como a minha família as outras moradores não ligaram para a tabelinha.

Foi quando descobrimos que uma garota do prédio a Thalia estava com dengue. Toda fim de semana os pais dela nos reuniram para fazermos uma limpeza no prédio. Logo a dengue de Thalia se transformou em dengue esmeralgica, ficou internada, fomos visita-la uma vez mas depois de alguns dias Thalia morreu.

Após sua morte minha família voltou para nossa antiga casa. Mas recebemos notícias de que por lá os pais de Thalia estavam mobilizando um projeto contra dengue.

O discente produziu um texto predominantemente narrativo. Verificam-se marcas do posicionamento enunciativo apenas no início do texto. No excerto "Eu e minha família nos mudamos muito e acabamos de nos mudar pra uma cidade digamos "popular" num prédio",

observa-se uma avaliação do aluno, por meio da modalização epistêmica ‘digamos’, revelando uma crítica à cidade.

Na parte “Tivemos que largar tudo e ir já que ele insistira tão pouco”, há uma modalização deôntica, realizada pela forma verbal ‘tivemos = foi preciso’, exprimindo uma obrigação do locutor.

À vista dos resultados da análise do *corpus*, constata-se que apenas metade dos informantes da amostra analisada usa na escrita alguns recursos argumentativos. De mais a mais, as marcas linguísticas usadas representam um posicionamento duvidoso, com argumentos fracos, incapazes de defender seu ponto de vista e persuadir o interlocutor.

Portanto, evidencia-se a necessidade do ensino da estrutura dos enunciados argumentativos e a função argumentativa de outras marcas linguísticas que possibilitem a expressão do posicionamento do locutor, por meio de argumentos bem articulados e capazes de apontar para a defesa de suas ideias.

Com base nos resultados da análise do questionário e das produções de textos e considerando que o trabalho com a leitura e a análise textual pode propiciar o desenvolvimento da habilidade argumentativa, foi desenvolvido o plano de ação, cuja elaboração se ancora nas teorias de Solé (1998), Koch (2003 e 2011), Koch e Elias (2015 e 2016) e Bronckart (2012).

3 DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO

O plano de trabalho teve como tema geral ‘A crise inflacionária’. A escolha dessa temática assentou-se no objetivo de propiciar a reflexão sobre os efeitos da crise econômica brasileira, desencadeada no ano de 2016, tendo em vista que esse fenômeno despertou a insatisfação das pessoas, inclusive os alunos, que reclamavam do aumento das desigualdades e da exclusão social provocadas pelo processo de empobrecimento.

Para fomentar as discussões sobre o assunto, foram selecionados gêneros textuais veiculados em sites de jornais on-line, jornais impressos e blogs: vídeo, charges, notícias e crônicas. A partir disso, elaboramos uma sequência de atividades contemplando o uso de diversas estratégias de leitura com vistas a propiciar a análise dos elementos linguísticos, composicionais e do conteúdo temático dos textos.

Essa sequência de atividades foi dividida em quatro ações:

- Ação 1: Motivação
- Ação 2: Leitura
- Ação 3: Produção
- Ação 4: Reescrita

Quadro 9 – Síntese geral das ações, dos objetivos, dos recursos e das estratégias utilizadas no desenvolvimento das aulas

ESCOLA: Escola Estadual Professor Gastão Valle TURMA: 8º ano azul CONTEÚDO: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de variados gêneros textuais. • Recursos linguísticos de modalização e argumentatividade – recursos linguísticos de expressão ou pistas do posicionamento enunciativo das vozes do texto e de persuasão dos alocutários. OBJETIVO: Propiciar o desenvolvimento da habilidade de usar recursos de modalização e argumentatividade na produção escrita, por meio da leitura e análise textuais abordadas na perspectiva sociointeracionista.				
Ações	Objetivos gerais	Recursos	Detalhamento das ações	C/h
MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar a participação nas aulas; • Levantar pontos de vista; • Proporcionar a aquisição de conhecimentos prévios; • Promover a leitura fílmica e de charges. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo ”Os trapalhões ensinam a Zacarias o que é inflação” e Charge de Julinho. 	1- Projeção e discussão do vídeo; 2- Realização de inferências; 3- Levantamento de conhecimentos prévios e adquiridos com o vídeo por meio de questões de interpretação e de compreensão; 4- Apresentação das características do gênero charge; 5- Perguntas de compreensão.	2

LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a aquisição de conhecimentos prévios; • Criar condições para exercitar o desenvolvimento da compreensão leitora; • Proporcionar a identificação das características estruturais da notícia e da crônica; • Proporcionar o desenvolvimento das habilidades de: <ul style="list-style-type: none"> - fazer leitura preditiva; - identificar sequências argumentativas; - identificar mecanismos de modalização e de argumentação; - Analisar as funções desses mecanismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos: charges, notícias e crônicas; • Jornais; • Revista; • Livros; • Quadro e pincel; • Datashow. 	<p>6- Leitura de charges, notícias e crônicas por meio das seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise dos elementos da superfície textual e alguns implícitos da charge; • Previsões a partir dos elementos pré-textuais da notícia e da crônica; • Levantamento de perguntas para os alunos sobre o objetivo dos textos e sobre os conhecimentos prévios para propiciar a compreensão superficial e inferencial dos textos, como também para construir o conceito de texto como objeto de interação discursiva; <p>3- Leitura e análise, em duplas, de uma notícia e de uma crônica argumentativa para identificar suas características;</p> <p>4- Socialização das características da notícia e da crônica por meio de discussão e elaboração de esquema;</p> <p>5- Sistematização do estudo das características desses gêneros a partir de leitura compartilhada de textos informativos e discussão sobre a relação que há entre eles;</p> <p>6- Conceitualização de sequências (tipos) textuais, especificamente a sequência argumentativa, por meio da análise de crônicas e notícias;</p> <p>7- Leitura compartilhada de crônicas argumentativas, a fim de identificar/analisar os modalizadores e operadores argumentativos e a estrutura das sequências argumentativas;</p> <p>8- Atividades em duplas para os alunos destacarem os mecanismos de modalização e operadores argumentativos em parágrafos argumentativos.</p>	12
PRODUÇÃO	<p>Proporcionar o desenvolvimento das capacidades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - escrever parágrafos argumentativos; - escrever crônica empregando recursos de modalização e de argumentatividade. 		<p>1- Escrita de parágrafos argumentativos (em dupla) a partir de frases tiradas de notícias sobre tema polêmico;</p> <p>2- Socialização dos parágrafos produzidos, após retextualização, por meio de leitura oral;</p> <p>3- Elaboração coletiva de esquema do texto argumentativo e de uma crônica para orientar o aluno na produção;</p> <p>4- Elaboração coletiva de uma crônica argumentativa;</p> <p>5- Produção individual de crônica argumentativa sobre o tema estudado.</p>	7

REESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Criar condições para a Reescrita do texto. 		<ol style="list-style-type: none"> 1- Reescrita, em dupla, dos textos produzidos; 2- Correção por parte da professora com orientações por meio de bilhete orientador; 3- Nova proposta de correção à vista do bilhete orientador e mediação da professora; 4- Divulgação dos textos. 	4
------------------	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.1 Desenvolvimento

Conforme salienta Solé (1998), a leitura é um instrumento para a realização de novas aprendizagens. Nesse sentido, Koch e Elias (2016) apontam a leitura como uma fonte de construção e reconstrução do conhecimento, o qual é indispensável na escrita.

Concordando com as autoras, considera-se que, por meio de atividades de leitura que possibilitem a compreensão dos elementos composicionais, estilísticos e do conteúdo temático do gênero, tal como postula Bakhtin (2011), será possível melhorar o nível de escrita. Assim, conforme é possível notar, os objetivos propostos para as ações contemplaram, também, o desenvolvimento de habilidades de compreensão das características e finalidades do gênero.

Ação 1: Motivação

Objetivos específicos

- Sentir-se motivado a participar das aulas;
- Despertar a criticidade e reflexões;
- Inteirar-se das características e finalidades do gênero charge;
- Inteirar-se do tema adquirindo conhecimentos prévios;
- Exercitar a compreensão leitora.

No primeiro momento, apresentamos aos alunos a proposta do projeto e comunicamos que, ao final, as crônicas produzidas seriam organizadas em uma coletânea e apresentadas à família, aos colegas e aos funcionários da escola em um círculo de leitura a ser marcado posteriormente. Informamos, ainda, que o tema se relacionava a uma situação que estava atingindo a vida dos brasileiros, por isso, naquele momento, assistiríamos a um vídeo que mostraria tal situação.

Essa ação foi proposta tendo em vista o argumento de Solé (1998, p. 91), quando afirma “[...] nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se

encontrem motivados para ela” e propõe situações de leitura para motivar os alunos, entre elas, aquelas que despertam o prazer de ler. Pensando nisso, dos textos selecionados anteriormente, primeiramente escolhemos o vídeo e uma charge para detonar o tema e motivar os alunos a participarem das aulas.

Aulas 1 e 2

Texto 1: Vídeo

Vídeo – Os trapalhões ensinam a Zacarias o que é inflação.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=fUVYY6a3Lo8>. Acesso em: 25 out. 2016.

Para a projeção do vídeo, a sala foi organizada, previamente, com as carteiras dispostas em semicírculo. Após a projeção, procedemo-nos a uma roda de conversa orientada pelas seguintes questões:

- De que assunto trata o vídeo?
- Você já ouviu falar de inflação? Onde?
- A situação mostrada nele faz parte do momento atual ou do passado?
- A inflação afeta a vida de vocês? Como?
- Vocês sabem por que ela acontece?

Texto 2: Charge

Primeiro, ocorreu uma conversa informal com a turma sobre o gênero textual charge. Comentamos sobre as características e finalidades do gênero. A charge foi apresentada de forma projetada.



Fonte: <http://julinhoeseusdesenhos.blogspot.com.br/2011/02/chargr24.html>. Acesso em: 15 out. 2016.

Após a leitura, discutimos a charge sob a orientação das seguintes perguntas, entre outras feitas pelos alunos:

- Quais imagens compõem o texto?
- O que representa o dragão nesse contexto? Por quê?
- Quem é a personagem que está sentada no prato?
- Quem ela representa?
- O que significam o garfo e a faca nas mãos do dragão?
- Por que o dragão diz que agora está de dieta?
- O que significa a expressão “Agora só como o mínimo”?
- Que influências a inflação pode ter na vida dos brasileiros?

3.1.1 Resultados das aulas 1 e 2

Diante da apresentação do projeto, a maioria dos alunos se mostrou muito interessada, tanto com o tema quanto com a realização do momento de apresentação de seus textos aos pais, colegas e funcionários da escola. Todos se comprometeram a participar das atividades e a maioria assim procedeu. Até alguns dos que não assentiram com a pesquisa participaram ativamente. Porém, cinco alunos que são infrequentes contumazes não compareceram a essa aula e alguns dos que não assentiram com a pesquisa atrapalharam em alguns momentos. Foi necessário parar algumas vezes e lembrá-los do compromisso assumido.

Houve participação ativa na roda de conversa e alguns até ficavam aborrecidos quando algum colega desviava do assunto. A maioria fez questionamentos, argumentou e se posicionou a respeito. Tanto o vídeo quanto a charge despertaram a reflexão acerca do tema.

Entre os argumentos usados pelos alunos sobre o tema, destacamos o do aluno I14: “A inflação piorou do início do ano até o momento porque o biscoito que compro para o lanche quase dobrou de preço.” O aluno I11 disse: “A inflação empobrece as pessoas porque nosso salário não dá mais para comprar o que comprávamos antes. Muitas pessoas já estão passando necessidades.”

Constatamos que a abordagem interativa, conforme defendem Vygotsky (1991) e Bronckart (2012), desencadeou a reflexão e a manifestação argumentativa dos alunos. Desse modo, consideramos que os objetivos foram alcançados.

Ao final, houve por parte dos discentes comentários expressando o entusiasmo pela aula.

Ação 2: Leitura

Objetivos específicos

- Exercitar a compreensão leitora;
- Fazer previsões acerca do tema, com base no título, subtítulo e outros elementos pré-textuais;
- Adquirir conhecimentos sobre o tema;
- Identificar as características e finalidades da notícia e da crônica;
- Identificar sequências argumentativas;
- Identificar mecanismos de modalização e de argumentação;
- Analisar as funções dos mecanismos de modalização e argumentatividade.

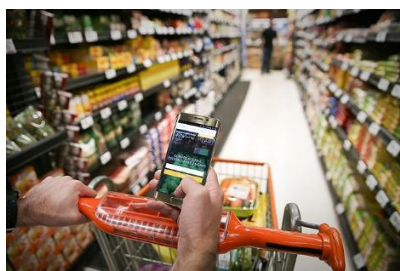
Aulas 3 e 4 - Leitura

Nesse momento, demos início ao trabalho com a notícia, cuja finalidade era mostrar aos alunos que ela relata fatos do cotidiano, os quais são a base para a produção da crônica. Antes de iniciar a leitura da notícia, relembramos alguns comentários feitos na aula anterior, a fim de retomar o tema. Em seguida, os alunos foram informados que, quando lemos, sempre o fazemos com algum objetivo e que naquele dia iríamos ler uma notícia para nos informarmos sobre fatos cotidianos relacionados ao tema.

Texto 3: Notícia

Pressionada por alimentos, inflação acelera para 0,52% em julho

Zanone Fraissat/Folhapress



Inflação voltou a acelerar em julho e fechou o mês com avanço de 0,52%

FOLHA DE SÃO PAULO – 10/08/2016 09h13 – Atualizado às 10h06 min.

Pressionada por alimentos, a inflação acelerou em julho e fechou o mês com avanço de 0,52%, acima das previsões do mercado, segundo dados divulgados pelo IBGE nesta quarta-feira (10).

O resultado veio acima do centro de expectativas de analistas ouvidos pela agência internacional Bloomberg, que estimavam o avanço em 0,45%.

No ano, o IPCA, o indicador oficial de inflação do país, é de 4,96%, patamar menor que o registrado no mesmo período do ano passado, quando foi de 6,83%.

Inflação – Variação do IPCA, em %

Em 12 meses, o avanço é de 8,74% – acima do teto da meta do governo, que é de 6,5%. O resultado ficou ligeiramente acima do previsto por analistas (8,66%), mas abaixo do acumulado nos 12 meses até junho (8,84%).

GRUPOS

O principal grupo responsável pelo aumento em julho foi alimentos, que avançou 1,32% no mês passado. Foi a

maior alta para julho desde 2000, quando o segmento avançou 1,78%.

O leite foi o maior vilão do mês, com preços que dispararam 17,58% e tiveram impacto de 0,19 ponto percentual. Em seguida veio o feijão-carioca, com alta de 32,42% e respondeu por 0,13 ponto percentual. O feijão-preto teve aumento de 41,59%, o mulatinho ficou 18,89% mais caro e o fradinho, 14,72%.

Inflação – Por grupos, em %

No sentido contrário, a cebola ficou mais barata em julho, com queda de 28,37%, assim como a batata-inglesa, cujos preços caíram 20%.

Além de alimentos, o grupo despesas pessoais também pressionou a inflação em julho, ao acelerar de 0,35% para 0,70%. Artigos de residência avançaram para 0,53% e transportes teve alta de 0,40%.

Saúde e cuidados pessoais desacelerou a alta para 0,61%. Educação (0,04%) e Comunicação (0,02%) ficaram praticamente estáveis até junho.

Influenciado pela energia elétrica, o grupo habitação recuou 0,29%. Já vestuário teve queda de 0,38%.

Por regiões, o maior avanço do IPCA foi registrado pela região metropolitana de Salvador, com 0,92%, com pressão de combustíveis. A menor inflação foi observada em Curitiba (0,10%), com queda de 11,17% no item energia elétrica.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/08/1801125-pressionada-por-alimentos-inflacao-acelera-para-052-em-julho.shtml>. Acesso: 10 out. 2016.

Depois, foi feita a leitura compartilhada, a fim de suscitar previsões. Para tal, apresentamos as seguintes orientações, seguidas de questionamentos.

- a) Leia o título do texto e observe a imagem que está abaixo dele.
 - De qual assunto, possivelmente, ele está falando?
- b) Agora leia o título auxiliar que está abaixo da imagem.
 - O que você entendeu com a leitura dele?
- c) Leia o primeiro parágrafo.
 - Esse parágrafo confirma ou não a previsão que você fez no início da leitura? Se não confirma, qual é mesmo o assunto do texto?
- d) Agora, cada um lerá um parágrafo para obter detalhes sobre as informações do texto.
 - Quais os principais produtos responsáveis pela inflação?
 - Qual deles foi o mais caro? E o mais barato?
 - Onde a inflação foi mais alta? E mais baixa?
- e) Leia a data de publicação da notícia.
 - Essa informação está atualizada? Por quê?
 - A alta no preço dos alimentos teve alguma influência na vida de sua família? Como?
- f) Vamos pensar no texto como um processo de interação entre o narrador e o leitor.
 - De quem é a voz que fala nesse texto? Para quem ele fala?
 - Em que pessoa verbal o texto é escrito?
 - O que sugere o uso desse foco narrativo?

Após a leitura, foi feita, com a participação de todos, de forma oral, uma síntese das características da notícia. Chamamos a atenção para as características do gênero e informamos que a crônica é baseada em fatos cotidianos, isto é, na notícia.

3.1.2 Resultados das aulas 3 e 4

Essa aula aconteceu após o intervalo. Os alunos estavam inquietos. Particularmente, os que não assentiram com a pesquisa estavam indisciplinados. Observamos que a indisciplina surgiu de um problema ocorrido no intervalo. Antes de iniciar as atividades de leitura, conversamos com os discentes buscando entender e esclarecer os fatos e retomar a

normalidade. Somente após esse momento, retomamos as atividades. Verificamos que a interação é necessária durante todo o processo ensino-aprendizagem, pois, além de possibilitar a troca de conhecimentos, também contribui para a resolução de possíveis conflitos que dificultam o desenvolvimento das atividades. A leitura da notícia trouxe à tona várias manifestações argumentativas sobre o assunto em estudo. A estratégia de leitura preditiva facilitou a identificação do assunto do texto e a compreensão do conteúdo temático do gênero.

Aulas 5, 6 e 7 - Leitura

Nessas aulas, colocamos em prática o trabalho com a crônica. Primeiramente, retomamos o último comentário da aula anterior. Depois, levantamos alguns questionamentos como forma de antecipação da leitura:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Vocês costumam ler crônicas em jornais, revistas ou na internet?• De que assuntos as crônicas costumam tratar? |
|---|

Em seguida, a turma foi dividida em duplas e os jornais e revistas distribuídos. Solicitamos que folhassem e lessem o material, a fim de escolherem uma crônica para ler para a turma. A seguir, cada dupla elegeu, sob nossa orientação, um de seus membros para, em uma roda de leitura, ler o texto para toda a turma. O outro membro da dupla resumiu o texto lido, sendo guiados por questionamentos feitos por nós sobre a ideia defendida no texto.

Após esse momento, mostramos que as crônicas, geralmente, são produzidas com a finalidade de envolver seu leitor numa reflexão crítica e humorística sobre os fatos do cotidiano e, comumente, são veiculadas em jornais, livros, revistas e internet, cujos destinatários são os leitores desses suportes. A linguagem é simples e pessoal.

Posteriormente, realizamos a leitura do texto 4: “Na hora da morte, o feijão e o caixão”. Orientamo-los por meio das atividades que vêm a seguir. No primeiro momento, os alunos deveriam escrever no caderno as respostas aos questionamentos anotados no quadro, uma a uma, e, a seguir, precisavam socializá-las. Para tal, combinamos, previamente, uma dinâmica de organização da fala, em que dois alunos escolhidos pelos demais controlavam o evento, anotando o nome e indicando a quem devia ser dada a palavra.

Texto 4: Crônica

Na hora da morte, o feijão e o caixão *Gazeta Guaçuana, 27 de outubro de 2015*

Diariamente acordo um pouco antes das 6 horas, despertado pelos passarinhos que dormem nas árvores de casa, especialmente na minha árvore predileta, uma jabuticabeira nativa, grande amiga que divide espaço com um Ipê Amarelo e outras quatro frutíferas – poncã, lima da persa, limão galego e limão vinagre, este, o ideal para tempero de saladas e de churrasco. Quando eles, os passarinhos, não conseguem me acordar, entra em cena o despertador do celular, colocado no criado mudo, ao lado da cabeceira de minha cama. Assim começa o meu dia, fortalecido por diversos cafezinhos.

A segunda-feira é um dia especial, pois ela abre uma nova semana, com cinco dias úteis, nos quais tudo pode acontecer. Em silêncio, faço uma oração para que a semana seja pródiga de bons acontecimentos, notadamente os que venham proporcionar uma vida melhor aos menos favorecidos. Atualmente, estou rezando até para a classe média – eu faço parte dela –, pois a vida não está fácil: inflação galopante, com reflexos violentos, visíveis na passagem do carrinho pelo caixa dos supermercados, dificuldades para atendimento à saúde, e outros problemas que afetam mais a uns, menos a outros.

Ontem, segunda-feira brava, a semana começou mal. Televisão ligada no “Bom Dia Brasil”, uma das piores notícias que afeta aos brasileiros: alta violenta nos dois principais itens da alimentação básica de todos nós: o arroz e o feijão. Uma entrevistada, daquelas que é acostumada a marcar os preços atentamente, disse que o feijão rajado subiu de R\$ 3,90 para R\$ 5,30, em apenas uma semana. É alta de 38% aproximados. Não me venham as autoridades do governo justificar com falta de chuva, ou em excesso, nas regiões produtoras; esse aumento engloba juros altos, transporte caro, etc.

Minha mãe, se viva fosse, diria que “os preços estão pela hora da morte”. Ela faleceu sem que eu soubesse o que ela pretendia dizer com o “pela hora da morte”. Refletindo sobre isso, eu chego à conclusão de que ela se referia ao último gasto de nossas vidas, nosso funeral. É a única despesa de que não se escapa – é lógico que fica por conta dos familiares do defunto. Uma urna funerária, digna do ser humano, está e sempre esteve “pela hora da morte”, mas tem ainda os custos das flores, velas e serviços do agente funerário. Além, é lógico, das taxas municipais.

Aprendi, no curso de minha vida, a importância da livre concorrência, como forma de regular os preços. Já pensaram se existisse apenas um supermercado na cidade? Claro que o preço do feijão cariquinho estaria muito acima dos R\$ 5,30, mencionado pela Marlene Pinheiro, aquela do jornal da manhã. E não é que o prefeito de Mogi Mirim quer abrir uma licitação para que apenas uma empresa opere os serviços funerários? É o fim da picada. Hoje, existem diversas empresas e os responsáveis pelo falecido podem contratar aquela que não esteja “pela hora da morte”. O prefeito Walter Caveanha não é insano, assim, tenho certeza que essa sandice não acontecerá em Mogi Guaçu.

Mas, escrevo nesta segunda-feira, primeiro dia útil da semana, sem perspectiva de que os preços diminuam. Pelas minhas previsões, continuarão em alta até 2016. Assim, começo a semana sonhando com uma mudança na política. É um sonho para apenas três dias, pois os políticos de Brasília só votam de terça a quinta. Sonho com uma renúncia da Dilma, ou cassação, após abertura de impeachment, e igualmente com o corrupto presidente da Câmara Federal, Eduardo Cunha. Boa semana e bons sonhos a todos.

Fonte: <https://gazetaguacuana.com.br/cronica-na-hora-da-morte-o-feijao-e-o-caixao/>. Acesso em: 11 out. 2016.

Atividades

1) Primeiramente, apresentamos o título do texto no quadro e propusemos a leitura por todos seguida dos seguintes questionamentos:

- Esse título chama a atenção do leitor? Por quê?
- O que ele sugere?
- Pelo título, dá para imaginar o assunto do texto?
- Que situação vocês acham que essa crônica vai retratar? (Anotar as respostas no quadro para confrontar as respostas, após a leitura de todo texto).

2) A seguir, entregamos a cada aluno a cópia do texto inteiro e orientamos que lessem, individualmente, em

silêncio.

3) Na sequência, lemos a crônica para os alunos ouvirem e lançamos os seguintes questionamentos:

- O que acharam da crônica?
- O assunto tem alguma relação com o assunto imaginado por vocês quando leram o título?
- A situação retratada tem relação com um fato do cotidiano de vocês? Explique.
- Qual é a opinião do locutor sobre esse fato?
- Quais palavras usadas no texto expressam a opinião do locutor?
- Em que suporte essa crônica foi publicada?

4) Na sequência, ressaltamos que várias vezes precisamos reler para lembrar informações ou para compreender partes que ainda não compreendemos. Dessa forma, solicitamos que relesem o quarto e o quinto parágrafos para responder em dupla às questões.

- Com que o locutor compara os preços? Qual expressão ele usa para fazer essa comparação?
- O que ele defende para regular os preços?
- Qual crítica ele faz no quinto parágrafo?
- O locutor conclui seu texto apresentando uma visão pessimista em relação à queda dos preços. Por quê?
- Você concorda com ele? Por quê?
- Há algum parágrafo desse texto em que o cronista conseguiu mexer com a sua emoção?

5) Nesse momento, pedimos a releitura silenciosa das partes do texto que fossem necessárias para responder às questões:

- Esse texto tem o mesmo objetivo de leitura da notícia?
- De quem é a voz que fala no texto?
- A quem ele se destina?
- Qual pessoa verbal foi empregada nesse texto?
- A pessoa verbal empregada na crônica foi a mesma usada na notícia? Por quê?

Elucidamos para os alunos que há algumas maneiras de iniciar, desenvolver e concluir uma crônica argumentativa. Por isso, pedimos que relesem os parágrafos introdutórios da crônica e perguntamos:

1- Como o cronista iniciou seu texto?

A seguir, pedimos que lessem os parágrafos do desenvolvimento e questionamos:

2- De que forma ele defendeu o ponto de vista apresentado no início do texto?

Após solicitar que lessem o parágrafo final, perguntamos:

3- Como ele concluiu sua crônica?

As questões propostas objetivaram suscitar a reflexão acerca das características da crônica, explorando os elementos composicionais, estilísticos e do conteúdo temático do gênero, de modo a conduzir o aluno a: (i) levantar hipóteses por meio da leitura preditiva do título e confirmá-las após a leitura de todo o texto; (ii) observar a tese defendida pelo locutor e as marcas linguísticas (modalizadores) que revelam esse posicionamento; (iii) identificar informações sobre o tema, marcas de subjetividade, interlocutores; e (iv) verificar estratégias de estruturação de cada parte da crônica estudada.

Após as atividades, explanamos que essa é uma crônica argumentativa porque o autor apresenta sua opinião sobre o tema. Posteriormente, fizemos, de forma oral e com a participação de todos, uma síntese das características da crônica. Ancoramos em Koch e Elias (2016) para explicar que há outras maneiras para se iniciar, desenvolver e concluir a crônica argumentativa, além das usadas na crônica estudada.

3.1.3 Resultado das aulas 5, 6 e 7

A leitura abordada como um processo de interação com os textos, conforme propõe Solé (1998), possibilitou aos alunos uma postura ativa, pois eles ouviram, leram e argumentaram durante as discussões. Um aluno comentou: “É a primeira vez que leio uma crônica em um jornal... quando lia jornal só lia os quadrinhos.”

Aproveitamos o momento para a leitura de outros gêneros no jornal. Explicamos, principalmente, sobre a crônica e a relação que ela tem com as notícias veiculadas no mesmo jornal. Outro aluno disse: “A partir de agora vou ler mais textos no jornal... antes não me interessava por eles.”

Aula 8 - Leitura

No primeiro momento, rememoramos as características da notícia e da crônica apresentadas nas aulas anteriores. Depois, propusemos uma atividade em dupla para os alunos analisarem uma notícia e uma crônica e identificarem suas características. Para tal, foi disponibilizado um quadro em que as características de cada gênero deveriam ser registradas.

Texto 5 Notícia

Queda dos preços dos alimentos faz inflação ceder em setembro

IPCA registra ligeira variação, de 0,08%, mas acumulado do ano ainda supera meta oficial

Mudança de condições climáticas e dólar mais barato ajudam a frear alta de produtos agrícolas e derivados

LUCAS VETTORAZZO
DO RIO

Os alimentos deram alívio ao bolso do brasileiro em setembro, contribuindo para a estabilidade do índice oficial de inflação do país, o IPCA. Segundo o IBGE informou na sexta (7), o IPCA registrou ligeira alta em setembro, de 0,08% frente ao mês anterior.

Fazia tempo que o país não registrava estabilidade de preços parecida. O índice mais baixo até então havia sido verificado em julho de 2014, quando o IPCA foi de 0,01%. Analistas consultados pela agência Bloomberg esperavam 0,18% em setembro.

Apesar da melhora, os números mostram que o país ainda convive com inflação acima do centro da meta do governo, que é de 4,5% com tolerância até 6,5%. Nos 12 meses encerrados em setembro, a alta do IPCA é de 8,48%.

Mesmo com a economia em recessão, a inflação se manteve alta neste ano por causa do aumento das tarifas de energia elétrica em 2015 e dos preços dos alimentos.

Em setembro, os alimentos em geral registraram deflação (queda de preços) de 0,29%. Como têm o maior peso do indicador, compensaram altas de outros produtos.

Os preços dos alimentos caíram com a melhora da situação climática no primeiro semestre, ocorreram perdas em várias safras por causa do excesso de chuvas no Centro-Sul e secas no Norte.

A desvalorização do dólar em relação ao real também ajudou, já que a ração animal ficou mais barata. Houve melhora nos preços internacionais de mercadorias agrícolas.

Produtos como a batata-inglesa (-19,24%) e o leite longa vida (7,89%) tiveram quedas expressivas, assim como alho (-7,45%), cenoura (-5,34%), feijão-carioca (-4,61%) e hortaliças (-4,42%).

O clima foi tão severo no início do ano que a inflação dos alimentos acumula alta de 13,33% em 12 meses. “Amenizados esses efeitos, os alimentos recuaram”, disse a técnica do IBGE Eulina Nunes.

“Ao que parece, os fatores que mantinham a inflação alta a despeito do mau momento da economia estão menos presentes”, afirmou Thiago Biscuola, da RC Consultores.

O respiro abriu espaço para que se fique mais evidente o efeito na inflação da baixa demanda na economia.

Em 12 meses, os preços dos bens duráveis acumulam alta de 2,1%, muito abaixo da média geral, de 8,48%. No mesmo período, os preços dos serviços subiram 7,04%.

Em setembro, a baixa demanda ficou clara, por exemplo, nos preços de equipamentos de TV, som e informática (-1,15%), móveis (-0,65%) e automóveis usados (-1,5%).

Esses produtos são sensíveis ao nível de consumo, hoje baixo em função do desemprego e dos juros elevados.

Fonte: Jornal *Folha de São Paulo*, 8 de outubro de 2016.

Texto 6: Crônica

Dois mil e crise 19/10/2015 02h00

“Creio que, se uma crise quiser mesmo impressionar os portugueses, vai ter de trabalhar a sério”, disse o Ricardo Araújo Pereira sobre a crise portuguesa. “Um crescimento zero, para nós, são amendoins. Pequenas recessões comem os portugueses ao pequeno almoço.”

O dólar chegou a quatro reais! Ai, meu Deus! E agora, Brasil? Não estamos acostumados com essa crise toda! Calma aí: quem não estamos?

Quem ouve a lástima de um brasileiro talvez acredite se tratar de um norueguês. Parece que o sujeito viveu séculos de bonança bruscamente interrompidos por um fenômeno estranho chamado pobreza, certamente inventado por um governo de esquerda.

Quem se choca com uma moeda desvalorizada ou não é brasileiro ou tem a memória muito curta. Do alto dos meus ralos vinte e nove anos lembro perfeitamente de levar um calhamaço de notas – isso mesmo, jovens, um calhamaço, isto é, um bolo, quiçá uma resma de notas – para comprar uma revistinha do Cascão (no Rio, chamávamos gibi de revistinha). Lembro de perceber que tinha mais notas na mão do que páginas na revista. Ou seja: financeiramente, era mais vantajoso ler notas do que gibis. Ainda assim, preferia ler gibis. Já nessa época pertencia à esquerda almanacão de férias.

Quem está chocadíssimo com escândalos de corrupção certamente não estava por estas bandas durante as últimas décadas. Imagino que não tenha ouvido falar em Collor, Privatária, Anões do Orçamento, Banestado ou na Compra da Reeleição de FHC (caso o nome do escândalo não seja autoexplicativo, cabe a mim explicar: a reeleição de FHC foi comprada. E ficou por isso mesmo). Para os que estão com preguiça de pesquisar no Google, vale lembrar que, nos mesmos anos FHC, o famigerado Renan Calheiros era o ministro da Justiça. Isto é: representava a ética do país. Renan Fucking Calheiros.

Quem pensa em ditadura militar e lembra de um período de progresso deve gostar da ideia de ter a boca amarrada a um cano de descarga. Eu não gosto dessa ideia. Mais do que isso: me dá aflição. Sou meio fresco quando se trata de tortura.

Quem pensa em Getúlio com carinho deve ser parente de Getúlio.

Quem pensa no Brasil Império com carinho certamente não era negro. São tempos de vacas magras, sem dúvida. Mas a dieta das nossas vacas nunca foi muito calórica. Qual é, então, a grande novidade?

Itaú e Bradesco engordaram lucro recorde no primeiro semestre de 2015. Sim, recorde. Na crise. Talvez esta seja a novidade: as vacas gordas nunca comeram tanto.

Gregório Duvivier

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduvivier/2015/10/1695498doismilecrise.Shtml>. Acesso em: 9 out. 2016.

Atividades

1) Leiam, primeiramente, a notícia e preencham o quadro abaixo com suas características. Depois, leiam a crônica e façam o mesmo.

Características	Notícia	Crônica
Tipo de linguagem		
Foco narrativo		
Tipo de título		
Função		
Suporte		
Extensão		
Assunto		
Tipo de sequências		

2) Responda:

a- Compare a crônica “Dois mil e crise” e a crônica “Na hora da morte, o feijão e o caixão”. Os autores escreveram seus textos da mesma maneira? Explique as diferenças e semelhanças entre a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de cada crônica.

Na sequência, fizemos uma discussão em círculo para socialização e registro das respostas das duplas.

3.1.4 Resultados da aula 8

As atividades interativas propostas nessa aula foram relevantes para a construção do conhecimento, confirmando o argumento de Bakhtin (2011), para quem a aprendizagem do gênero se dá no processo de interação. De fato, os alunos participaram lendo, respondendo a questionamentos, fazendo perguntas e, durante a socialização, demonstraram ter compreendido as características dos gêneros abordados.

Aulas 9 e 10 - Leitura

Nessas aulas, trabalhamos dois textos informativos, com o intento de sistematizar o estudo feito na aula anterior sobre as características da notícia e da crônica. Primeiramente, retomamos a notícia “Queda dos preços dos alimentos faz inflação ceder em setembro” e relembramos as características elencadas na aula anterior. Em seguida, foi feita a leitura compartilhada do texto 7, que proporcionou a ampliação do conhecimento das características do gênero. A cada parágrafo lido, tecemos comentários com o objetivo de ressaltar essas características. O mesmo procedimento foi adotado em relação ao gênero crônica ao retomar o texto “Dois mil e crise”. Por último, procedeu-se à leitura compartilhada do texto 8 “O gênero textual crônica” para sistematizar o estudo das características desse gênero.

Texto 7

Notícia - características relevantes

Notícia é um gênero textual, a sua principal finalidade é deixar o leitor e expectador informados. A notícia é constituída de manchete, título auxiliar, lide e o texto em si.



A objetividade é característica fundamental desse gênero

Ao estabelecermos familiaridade com o assunto em questão, este nos faz acreditar que sem nenhuma dúvida os gêneros se encontram presentes nas diversas situações que permeiam nosso cotidiano. Eis que estamos frente a uma delas, pois comumente assistimos às notícias, sejam elas retratadas por jornais impressos, transmitidas ao vivo pelos meios de comunicação e até mesmo divulgadas em meio eletrônico, razão pela qual integram os chamados gêneros do meio jornalístico.

Em se tratando de suas características, torna-se relevante mencionar que a notícia, assim como os demais gêneros, possui uma finalidade proferida pelo discurso. Assim sendo, o objetivo principal que a ela se atribui é o de tão somente deixar o leitor/expectador informado acerca dos fatos que norteiam a sociedade. Outro aspecto relevante é que o emissor (no caso, quem a transmite), mesmo sendo alguém dotado de opiniões próprias, precisa manter-se imparcial o tempo todo – motivo pelo qual a objetividade representa um de seus traços peculiares, senão o principal.

Pontuados alguns aspectos dignos de nota, resta-nos conhecer a maneira pela qual a notícia se constitui, tendo em vista que também representa suas partes elementares. Dessa forma, vejamos:

* **Manchete ou título principal** – Com vistas a despertar o interesse do receptor, apresenta-se de forma bastante evidente, geralmente grafada (o) em letras garrafais ou até mesmo numa dimensão maior que o restante do texto.

* **Título auxiliar** – Como bem nos retrata o adjetivo “auxiliar”, tem por objetivo acrescentar informações adicionais às já expressas pela manchete, tornando-a ainda mais atrativa.

* **Lide (termo oriundo do inglês *lead*)** – Este corresponde ao primeiro parágrafo. Normalmente revela alguns elementos fundamentais que viabilizam o perfeito entendimento do discurso, sempre procurando responder a perguntas básicas, tais como: onde aconteceu o fato? Com quem? Como? Quando? Por quê? O que ocorreu?

* **Corpo ou texto da notícia** – Compreende o discurso propriamente dito, revelando de forma detalhada o fato exposto.

Fonte: <http://alunosonline.uol.com.br/portugues/noticia-caracteristicas-relevantes.html>. Acesso em: 7 nov. 2016. (Adaptado)

Texto 8**O gênero textual crônica**

Heloisa Amaral*

A palavra crônica, em sua origem, está associada à palavra grega *khronos*, que significa tempo. De *khronos* veio *chronikós*, que quer dizer ‘relacionado ao tempo’. No latim existia a palavra ‘*chronica*’, para designar o gênero que fazia o registro dos acontecimentos históricos, verídicos, numa sequência cronológica, sem um aprofundamento ou interpretação dos fatos. Como se comprova pela origem de seu nome, a crônica é um gênero textual que existe desde a Idade Antiga e vem se transformando ao longo do tempo. Justificando o nome do gênero que escreviam, os primeiros cronistas relatavam, principalmente, aqueles acontecimentos históricos relacionados a pessoas mais importantes, como reis, imperadores, generais, etc.

A crônica contemporânea é um gênero que se consolidou por volta do século XIX, com a implantação da imprensa em praticamente todas as partes do planeta. A partir dessa época, os cronistas, além de fazerem o relato em ordem cronológica dos grandes acontecimentos históricos, também passaram a registrar a vida social, a política, os costumes e o cotidiano do seu tempo, publicando seus escritos em revistas, jornais e folhetins. Ou seja, de um modo geral, importantes escritores começam a usar as crônicas para registrar, de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os acontecimentos cotidianos de sua época, publicando-as em veículos de grande circulação.

Os autores que escrevem crônicas como gênero literário, recriam os fatos que relatam e escrevem de um ponto de vista pessoal, buscando atingir a sensibilidade de seus leitores. As que têm esse tom chegam a se confundir com contos. Embora apresente característica de literatura, o gênero também apresenta características jornalísticas: por relatar o cotidiano de modo conciso e de serem publicadas em jornais, as crônicas têm existência breve, isto é, interessam aos leitores que podem partilhar esses fatos com os autores por terem vivido experiências semelhantes.

As características atuais do gênero, porém, não estão ligadas somente ao desenvolvimento da imprensa. Também estão intimamente relacionadas às transformações sociais e à valorização da história social, isto é, da história que considera importantes os movimentos de todas as classes sociais e não só os das grandes figuras políticas ou militares. No registro da história social, assim como na escrita das crônicas, um dos objetivos é mostrar a grandiosidade e a singularidade dos acontecimentos miúdos do cotidiano.

Ao escrever as crônicas contemporâneas, os cronistas organizam sua narrativa em primeira ou terceira pessoa, quase sempre como quem conta um caso, em tom intimista. Ao narrar, inserem em seu texto trechos de diálogos, recheados com expressões cotidianas.

Escrevendo como quem conversa com seus leitores, como se estivessem muito próximos, os autores os envolvem com reflexões sobre a vida social, política, econômica, por vezes de forma humorística, outras de modo mais sério, outras com um jeito poético e mágico que indica o pertencimento do gênero à literatura.

Assim, uma forte característica do gênero é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade. Mesmo quando apresenta aspectos de gênero literário, a crônica, por conta do uso de linguagem coloquial e da proximidade com os fatos cotidianos, é vista como literatura “menor”. Ao registrar a obra de grandes autores, como Machado, por exemplo, os críticos veem seus romances como as verdadeiras obras de arte e as crônicas como produções de segundo plano. Essa classificação como gênero literário menor não diminui sua importância. Por serem breves, leves, de fácil acesso, envolventes, elas possibilitam momentos de fruição a muitos leitores que nem sempre têm acesso aos romances.

No Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, muitos autores famosos passaram a escrever crônicas para folhetins. Coelho Neto, José de Alencar, Machado de Assis estavam entre aqueles que sobreviviam do jornalismo enquanto criavam seus romances.

Os cronistas, atualmente, são numerosos e costumam ter, cada um deles, seus leitores fiéis. Hoje, os cronistas nem sempre são romancistas que escrevem crônicas para garantir sua sobrevivência. Há aqueles que vêm do meio jornalístico ou de outras mídias, como rádio e TV. Por isso, a publicação do gênero também ocorre em meios diversificados: há cronistas que leem suas crônicas em programas de TV ou rádio e outros que as

publicam em sites na internet.

Pelo fato de os autores serem originários de diferentes campos de atividade e de publicarem seus textos em várias mídias, as crônicas atuais apresentam marcas dessas atividades. Por isso, há, atualmente, diferentes estilos de crônicas, associados ao perfil de quem as escreve. Todos os estilos, porém, acabam por encaixar-se em três grandes grupos de crônicas: as poéticas, as humorísticas e as que se aproximam dos ensaios. Estas últimas têm tom mais sério e analisam fatos políticos, sociais ou econômicos de grande importância cultural.

*Heloísa Amaral é mestra em educação, autora do Caderno do Professor – Orientação para produção de textos – Pontos de vista. Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/1235/questao-de-genero-o-genero-textual-cronica>. Acesso em: 8 nov. 2016. (Adaptado)

Foram levantados os seguintes questionamentos acerca da notícia:

- Qual a função da notícia?
- Qual o fato noticiado?
- Quando e onde ocorreu?
- Qual pessoa verbal foi empregada nesse texto?
- Que tipo de linguagem é usada?
- Em que suporte foi publicado?
- Que tipo de sequência textual predomina na notícia?

Questionamentos levantados sobre a crônica:

- Qual é o tema do texto?
- Esse tema tem alguma relação com o fato da notícia?
- Qual a intenção do autor da crônica ao tomar o fato da notícia para escrever seu texto?
- Ele assume um posicionamento em relação ao tema? Que pistas do texto nos mostram isso?
- Ele defende o posicionamento assumido? Como?
- Que tipo de linguagem ele empregou na crônica?
- O uso desse tipo de linguagem provoca maior ou menor proximidade com o leitor?
- Em que pessoa o texto foi escrito? Quais palavras do texto revelam o uso dessa pessoa do discurso?
- O título é objetivo?
- A que ele faz referência?
- Em que suporte o texto foi publicado?
- Qual a função dele?
- Que tipo de sequência textual predomina na crônica?
- Quais as semelhanças entre a notícia e a crônica?
- Quais as diferenças?
- A crônica contempla a reflexão e crítica sobre um fato do cotidiano?
- Em que passagens do texto isso ocorre?
- Há traços de humor? Em que passagens?
- Como o autor iniciou, desenvolveu e concluiu seu texto?

Para sintetizar as respostas aos questionamentos, expomos aos alunos que a crônica lida também é do tipo argumentativo, pois nela há a defesa de um ponto de vista e os argumentos que o justificam. A linguagem informal e o uso da primeira pessoa do plural incluem o leitor na situação discursiva, propiciando maior proximidade entre escritor e leitor,

instigando à reflexão. Além disso, os julgamentos e a crítica sobre um fato do cotidiano são marcantes nesse texto, em que o autor faz uso da ironia para construir sua crítica. A seguir, as características da crônica argumentativa foram anotadas no quadro para os alunos copiarem:

- gênero textual que reúne características de crônica e de texto argumentativo;
- apresentação do assunto a ser discutido normalmente no início do texto;
- posicionamento do cronista sobre o assunto em questão;
- exposição de argumentos que fundamentam o ponto de vista do autor;
- conclusão surpreendente, criativa, ou conclusão-síntese, que retoma as ideias do texto e confirma o ponto de vista defendido;
- tratamento subjetivo do tema, deixando perpassar a sensibilidade e as emoções do cronista;
- linguagem criativa e figurada, geralmente de acordo com o padrão culto informal da língua.

Ao comentar sobre o suporte da crônica, esclarecemos que, assim como a crônica lida, há muitas outras veiculadas na internet, a qual deve ser usada não só para a leitura de postagens e comentários nas redes sociais, mas também para a leitura de outros gêneros, inclusive as crônicas, que são veiculadas em sites de jornais, revistas e blogs. Sugerimos vários sites e blogs que podem ser acessados para esse tipo de leitura, como forma de incentivar os alunos a acessá-los.

3.1.5 Resultados das aulas 9 e 10

Os alunos presentes realizaram a atividade com interesse. Houve bastante envolvimento e troca de conhecimentos. Apenas um discente, que compareceu pela primeira vez, não conseguiu realizar as atividades, mesmo com a ajuda de um colega. No momento em que eram comentadas as características da crônica, um dos alunos que participou ativamente fez, entre outros comentários, o seguinte: “A crônica e a notícia se diferenciam quanto ao propósito... a notícia serve para informar os fatos do dia a dia e a crônica faz uma crítica e reflexão sobre eles.”

Ancorados em Solé (1998), observamos que esse aluno, assim como outros, conseguiu, por meio da leitura, estabelecer reflexões sobre o gênero, sua forma e conteúdo. Dito de outro modo, realizou inferências sobre as características do gênero.

Aula 11 – Leitura

Nessa aula, ocorreu um primeiro momento expositivo sobre o conceito de sequências textuais. Explicamos aos alunos que a estrutura dos textos é composta por sequências textuais, um conjunto de elementos (palavras) que dão a um texto características narrativas, descritivas, argumentativas e/ou injuntivas. Informamos, ainda, que a sequência narrativa é construída basicamente de verbos que expressam ação e encadeiam causas e consequências, revelando a interação de elementos (personagens, por exemplo) para a realização de fatos. A sequência descritiva, por sua vez, também pode possuir elementos como a sequência narrativa, tendo como marca de distinção a não interação desses elementos para a realização de fatos. Na sequência argumentativa, há a disposição lógica de indícios, suposições, deduções e opiniões que reforçam uma verdade, de modo a emitir o juízo de valor do autor.

A seguir, retomamos a notícia “Queda dos preços dos alimentos faz inflação ceder em setembro” e a crônica “Dois e mil crise” e realizada uma atividade coletiva de identificação e classificação das sequências textuais.

Atividades

- 1- Releiam o primeiro parágrafo dos textos.
- 2- Identifiquem as sequências que os constituem, sublinhando as narrativas de azul e as argumentativas de vermelho e, depois, distribuam-nas em um quadro, conforme modelo que se segue.

Sequências narrativas	Sequências argumentativas
“Os alimentos deram alívio ao bolso do brasileiro em setembro [...] o IPCA registrou ligeira alta em setembro, de 0,8% frente ao mês anterior.” “[...] disse o Ricardo Araújo Pereira sobre a crise portuguesa.”	“[...] contribuindo para a estabilidade do índice oficial de inflação do país, o IPCA [...]” “Creio que se uma crise quiser mesmo impressionar os portugueses vai ter de trabalhar a sério” “Um crescimento zero, para nós, são amendoins. Pequenas recessões comem os portugueses ao pequeno almoço.”

Aula 12 - Leitura

Nessa aula, retomamos o conteúdo da aula anterior sobre as sequências argumentativas. Demonstramos que há algumas marcas linguísticas responsáveis por expressar o juízo de valor (posicionamento) do locutor nas sequências argumentativas e que essas marcas podem expressar certeza, possibilidade, dúvida e obrigação. A seguir, foi proposta a leitura compartilhada da crônica “Economia X Inflação”.

Texto 9: Crônica

Economia x Inflação

Somos, sim, uma economia aberta, modernizando-se a cada dia e, portanto, sujeita às intempéries do mercado mundial. A inflação em alta é ainda mais preocupante para nós, porque seu comportamento não depende apenas de nós, mas do mundo como um todo.

É claro que, se fizermos bem feito o dever de casa, seus estragos serão mais diluídos e, conseqüentemente, suportáveis.

Que há escrevinhadores econômicos prolixos que saem por aí fazendo apologia ao caos econômico e pondo medo na sociedade, há mesmo, mas como evitá-los? Difícil. O que a sociedade precisa mesmo é de evitar o supérfluo, o desperdício, quando for às compras.

Poupar é saudável e muito bem-vindo. A ganância desnecessária é um fator alimentador da inflação. O país necessita de reservas financeiras para dar sustentação ao seu próprio desenvolvimento econômico. Mas, até para se poupar, não nos é correto agir com exageros. A economia precisa permanecer crescendo e, com poucas vendas, ela adoce e pode produzir mais mal ainda.

Arrepio-me ao lembrar-me dos anos fatídicos em nossa economia, quando a inflação galopante alimentava, à época, o famoso 'over night'. Quase tombamos de vez quando os juros ultrapassaram a casa dos 70% ao mês. O pobre não podia comprar, e os ricos preferiam aplicar seus dinheiros na famigerada ciranda financeira dos bancos e seus congêneres. Nunca mais! Essa fase de nossa economia foi podre demais para que possa ser hoje recrudescida entre nós. Estamos preparando uma economia nova, sustentável, racional, muito embora excessivamente dependente do resto do planeta. Fazer o quê? A globalização é a responsável por essa econômica interdependência. E, repito, por sermos uma economia aberta, estaremos sempre à mercê dela. Talvez resignarmos a esses males possíveis nos seja um impróprio proceder. Devemos mesmo é poupar, vender cada vez mais para fora do país e mudar os hábitos malfazejos de ganância e desperdícios.

O Banco Central está aí avisando preocupado que a inflação não é problema de terapêutica adiável. Elevou os juros anuais para o patamar de 13% e demonstra disposição de enfrentá-la sem tréguas. Isso é bom e dá maior segurança à sociedade que, ainda espantada com o fantasma do passado, espera um jogo duro contra a inflação.

A sociedade brasileira já está por demais sacrificada com o pagamento de imposto de renda, juros altos e salários baixos. A classe média, achatada, está à beira de descer a patamares ainda menores e, os pobres, com o receio real de em pouco tempo serem inquilinos da miséria. O caminho a seguir não será esse se cada um de nós fizer a sua parte no contexto global. Produzir bastante é saudável; comprar apenas o necessário e endividar-se o quanto menos, melhor. A inflação pode ser controlada e debelada se tais caminhos forem seguidos por cada um de nós!

Paulino Vergetti Neto

Fonte: <http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/1120734>. Acesso em: 11 out. 2016.

Atividades

1) Foram feitos os seguintes questionamentos à medida que o texto foi sendo lido:

- Qual o ponto de vista defendido pelo locutor do texto?
- Quais argumentos ele usa para justificar esse posicionamento?
- Quais palavras ele usa para revelar o posicionamento assumido?

2) Circule de vermelho todas as palavras do texto que indicam o posicionamento do locutor e explique o sentido que elas têm no texto.

3) O que o locutor quis expressar ao usar as palavras destacadas nos parágrafos abaixo?

- Somos, sim, uma economia aberta, modernizando-se a cada dia e, portanto, sujeita às intempéries do mercado mundial. A inflação em alta é ainda mais preocupante para nós, porque seu comportamento não depende **apenas** de nós, mas do mundo como um todo.
- **É claro** que, se fizermos bem feito o dever de casa, seus estragos serão mais diluídos e,

conseqüentemente, suportáveis.

- Reescreva os parágrafos acima, de três maneiras diferentes, substituindo as palavras destacadas por outras de mesmo sentido.

4) Qual a intenção do locutor ao usar a palavra ‘mesmo’ no terceiro parágrafo?

5) Vamos reler o quarto parágrafo. Na última linha, foi empregada a palavra ‘pode’. Com que sentido ela foi empregada nessa frase? Podemos substituí-la pela forma verbal ‘deve’ sem alterar o sentido da frase? Por quê?

Aula 13 - Leitura

Apresentamos aos alunos o texto “A volta da inflação” e explicamos a eles que nos textos, entre as palavras que expressam marcas de posicionamento, há aquelas que expressam a força dos argumentos e o sentido para o qual apontam, de modo a exprimir uma conclusão, ideias contraditórias, soma de ideias, justificativa, o argumento mais forte e exclusão. Na sequência, foi distribuído o texto e procedemos à leitura compartilhada, seguida da atividade abaixo.

Texto 10

A volta da inflação

Quando acabou a inflação, minha amiga mais brilhante, a Karla Krepsky, disse o seguinte: “Agora podemos discutir os caminhos do Brasil, pois antes a inflação monopolizava o debate público.” É raro alguém sintetizar um momento deste modo, falando com tanta precisão das relações complexas entre sociedade, economia e política. O fim da inflação trazia um tempo livre, um tempo mental onde não precisaríamos calcular diariamente nossos investimentos, onde estávamos ao mesmo tempo encurtando o longo prazo e ignorando-o. E durou bastante, tendo nós aproveitado esse tempo livre ou não.

Acredito que os protestos de junho foram, digamos, o fim da “inflação política”. Por um breve instante, o Brasil pode discutir seus caminhos. Mesmo a indefinição do movimento ajudou – foi crucial – para que nós parássemos e pensássemos para onde iríamos. A ausência de sindicatos, movimentos sociais consolidados, partidos, lideranças e celebridades foi o equivalente ao fim da inflação. Certos ou errados, vimos nos movimentos um “nós”, um “eu podia estar lá”, “eu posso fazer política”, “eu posso parar a cidade”.

E o resgate do pronome em primeira pessoa é um pressuposto da boa política.

E os políticos, eternos “eles”, ficaram sem chão. Não vi ninguém genuinamente tentando assimilar o que havia acontecido, o que não quer dizer que não tenha havido casos. Apenas não vi, não chegou a mim, não li nos jornais, não ouvi falar nem vi na internet.

Mas o fato de esse sistema político todo ter sido heroicamente ignorado nos protestos não significa que ele não exista mais. E o fato de esse sistema político ter por sua parte ignorado os protestos não significa que ele é passivo, que ele não percebeu os riscos que corre:

Participação mais ativa do cidadão; volta aos “issues”, como dizem os americanos, às questões relevantes da vida; organizações políticas menos hierárquicas e portanto com menor mediação; maior transparência e prestação de contas; regulamentação melhor justificada; e assim por diante.

Eu tinha imaginado, para esse encontro entre uma nova participação pública e a política comum, alguns cenários. Um deles era o de que tudo voltaria a ser como antes, e parece que é para ele que a coisa se volta no momento. Mas não tinha percebido como era necessária habilidade política e ação deliberada para manter tudo como está. Achei que a coisa simplesmente ia esmorecer e pronto.

Nas últimas semanas, os jornais deram muito destaque para as articulações entre Marina e Campos. O que mais me surpreendeu foi o tom elogioso, ou melhor, admirador, dos comentaristas que eu respeito, tal como a Dora Kramer e mesmo um grande amigo meu, Felipe de Holanda. Golpe de mestre, disseram. O único golpe de mestre que você pode dar às 3 da manhã é levantar para tomar água e não derrubar nada. Fora isso, o melhor é dormir para no dia seguinte estar com a mente limpa e de fato poder pensar.

Todos ficaram estupefatos, e eu não conseguia compreender com o que a estupefação. O que há de brilhante em criar uma chapa pra presidente com menos afinidade do que Fernando Collor e Itamar Franco?

Talvez a chapa seja melhor que Jango-Jânio, tá, mas isso porque na época o voto era separado e além disso as condições sociais bastante instáveis. De onde a cara de alegre de um e de outro, quem foi vencido nesse processo? Que vitória foi alcançada contra o crack nas grandes cidades, a exploração de imigrantes, a má qualidade das escolas públicas, o descontrole inflacionário, a poluição ambiental e as filas dos hospitais públicos? Muita alegria pra pouco resultado.

E poucas críticas, mesmo dos adversários. Sabe quando alguém faz um gol e mesmo os adversários veem a beleza da coisa? Pois fizeram todos cara de gol bonito. Que gol? Me diz, que gol marcaram, contra quem? Só fiquei eu indignada com uma decisão ou tomada muito antes na surdina ou tomada às 3 da manhã na surdina, mas de qualquer modo uma decisão importante tomada na surdina? E não falo aqui de pragmatismo, pois pragmatismo tem que haver, de modo muito claro, em negociações com princípios claros para todos, ainda que no detalhe e momentaneamente secretas. O que há de brilhante em, num momento em que todos pedem participação, dar uma banana à plateia e fazer o que dá na telha sem nem piscar os olhos?

Hoje acordei pensando nisso, nesse descompasso entre meu sentimento de desgosto e essa cara de gol bonito do estádio, até ouço o “Uooo...” vindo do Pacaembu.

É que com essa coisa toda os políticos voltaram à ribalta. É simples assim. O gol foi em nós. A inflação voltou, e estamos falando da vida deles e não do condomínio que temos que pagar no fim do mês. Dos acordos mágicos e não do futuro da educação superior no Brasil. Eles voltaram com tudo. Falamos de quem são os grandes artífices do nada e não como lidar com o transporte público.

Foi brilhante. Estamos em outubro e já esquecemos junho. Agora é assim mais 12 meses, 12 meses de paralisia, de nada que de fato importe. 12 meses de fofocas que só encantam jornalistas que amanhã serão assessores de imprensa e os próprios políticos. A Dilma disse hoje que os candidatos precisam estudar. Ela está certa, precisam. Mas pra que estudar, se eles já reconquistaram o seu lugar privilegiado no palco? A questão não é quem serão os perdedores dentro do jogo, se Aécio ou Dilma. A questão é que todos nós perdemos um espaço que os jovens – eu fiquei de espreita, não participei, o mérito não é meu – tinham conquistado.

Individualmente, Aécio e Dilma podem perder. Mas, como classe política, ganharam. A volta da inflação política.

Heloisa Pait

Fonte: <https://helopait.wordpress.com/2013/10/15/a-volta-da-inflacao/>. Acesso em: 18 out. 2016.

Atividades

- 1) No último parágrafo, circule a palavra que indica ideias opostas.
- 2) Reescreva esse parágrafo, de quatro maneiras diferentes, sem alterar o sentido, substituindo a palavra destacada por outras equivalentes.
- 3) Circule, no penúltimo parágrafo, a mesma palavra que você circulou no último parágrafo. Nesse contexto, ela indica ideias opostas? Explique.
- 4) E no 9º parágrafo, qual sentido ela tem?
- 5) Leia a frase: “Muita alegria pra **pouco** resultado.” O que o uso dessa palavra expressa nesse trecho?

Depois, retomamos a crônica “Na hora da morte, o feijão e o caixão” e orientamos os alunos a relê-la. A seguir, propusemos a atividade abaixo:

- 1) Observe a linguagem do texto:

- No trecho “Uma urna funerária, digna do ser humano, está e sempre esteve ‘pela hora da morte’, mas tem **ainda** os custos das flores, velas e serviços do agente funerário.” Para que foi usada a palavra ‘ainda’ nesse trecho? Se retirássemos essa palavra, a frase continuaria com o mesmo sentido? Quais outras palavras poderiam substituir a palavra ainda sem mudar o sentido? Reescreva o trecho substituindo essa palavra por outras de mesmo sentido.

- Na passagem “Atualmente, estou rezando **até** para a classe média – eu faço parte dela –, pois a vida não está fácil: inflação galopante, com reflexos violentos, visíveis na passagem do carrinho pelo caixa dos supermercados, dificuldades para atendimento à saúde, e outros problemas que afetam mais a uns, menos a outros.”

- Reescreva-o de três maneiras diferentes, substituindo a palavra destacada por outras dos parênteses, sem alterar o sentido. (também, inclusive, mesmo, aliás, até mesmo, além disso).

Para que serve a palavra ‘pois’ nesse trecho?

Aula 14 - Leitura

Nessa aula, realizamos uma atividade em dupla para os alunos identificarem os modalizadores.

Atividades

1) Circule de vermelho, nos parágrafos abaixo, as palavras e expressões que indicam o posicionamento do locutor.

a- Acredito que os protestos de junho foram, digamos, o fim da “inflação política”. Por um breve instante, o Brasil pode discutir seus caminhos. Mesmo a indefinição do movimento ajudou – foi crucial – para que nós parássemos e pensássemos para onde iríamos. A ausência de sindicatos, movimentos sociais consolidados, partidos, lideranças e celebridades foi o equivalente ao fim da inflação. Certos ou errados, vimos nos movimentos um “nós”, um “eu podia estar lá”, “eu posso fazer política”, “eu posso parar a cidade”. E o resgate do pronome em primeira pessoa é um pressuposto da boa política.

b- Quem se choca com uma moeda desvalorizada ou não é brasileiro ou tem a memória muito curta. Do alto dos meus ralos vinte e nove anos lembro perfeitamente de levar um calhamaço de notas – isso mesmo, jovens, um calhamaço, isto é, um bolo, quiçá uma resma de notas – para comprar uma revistinha do Cascão (no Rio, chamávamos gibi de revistinha). Lembro de perceber que tinha mais notas na mão do que páginas na revista. Ou seja: financeiramente, era mais vantajoso ler notas do que gibis. Ainda assim, preferia ler gibis. Já nessa época pertencia à esquerda almanacão de férias.

c- Infelizmente não temos um Julio Louzada que dê o conselho definitivo e redentor: “vão tomar vergonha na cara”. Isso serve para todos os personagens envolvidos na atual crise política, jurídica e econômica. Enquanto isso, os problemas nacionais e pessoais crescem a cada dia. Não interessa se Dilma cometeu crimes de responsabilidade ou se Temer e Cunha são golpistas.

2) A palavra infelizmente, no terceiro parágrafo, revela a emoção do locutor em relação ao que foi dito. Reescreva esse parágrafo substituindo essa palavra por outra de mesmo sentido.

3.1.6 Resultados das aulas 11, 12, 13 e 14

Nessas aulas, constatamos que a leitura e a análise textual, conforme afirma Marcuschi (2008), são fundamentais para compreender o gênero e relacionar conhecimentos de forma interativa e negociada, uma vez que, por meio da leitura compartilhada, proposta por Solé (1998), foi possível mapear os tipos de sequências e os recursos de modalização e argumentatividade e comentá-los à luz da teoria de Ducrot e Koch, conduzindo os alunos à compreensão do sentido desses elementos na construção dos sentidos do texto.

Embora essas aulas tenham ocorrido quando a escola estava iniciando os ensaios de uma peça teatral, que seria apresentada no final do semestre, os alunos que permaneceram na sala participaram das atividades e a maioria demonstrou aprendizagem.

Ação 3: Produção**Objetivos específicos**

- Estruturar parágrafos argumentativos;
- Produzir crônica argumentativa;
- Usar adequadamente recursos de modalização e argumentatividade em parágrafos argumentativos.

Aulas 15 e 16

Nessas aulas, propomos uma atividade em dupla para os alunos produzirem parágrafos argumentativos à vista de frases tiradas de notícias.

Atividades

1) Leiam e discutam as frases abaixo tiradas de notícia de jornal:

a- Queda dos preços dos alimentos faz inflação ceder em setembro (*Folha de São Paulo*, 8 de outubro de 2016).

b- Inflação da baixa renda volta a subir em outubro (*O Estado de São Paulo*, 4 novembro de 2016).

2) Agora, para cada frase lida, escrevam um parágrafo argumentativo, apresentando seu ponto de vista sobre o assunto. Não se esqueçam de usar palavras que expressem seu ponto de vista e a defesa dele.

3) Leiam com atenção os parágrafos que produziram, observando se contemplam a defesa do seu ponto de vista e o sentido pretendido. Caso contrário, reescreva-os.

4) Discussão em círculo para socialização e discussão dos parágrafos produzidos.

3.1.7 Resultados das aulas 15 e 16

Os discentes que se ausentaram durante a leitura e análise dos textos, apresentaram muita insegurança na produção. Embora a organização das duplas tenha sido feita levando em conta esse fato, ou seja, foram agrupados alunos que estiveram ausentes com quem estava presente, ainda houve dificuldades, porque nem sempre o colega conseguia explicar ao outro o que havia sido explorado nos textos. Desse modo, o outro não conseguia participar da produção. Foi necessário que retomássemos a análise dos textos.

Esse processo nos fez refletir sobre a importância da ZDP discutida por Vygotsky (1991), visto que, sozinhos, ou com a ajuda somente dos colegas, os alunos não conseguiram realizar a atividade proposta. Esse fato nos revelou que a intervenção contínua do professor é indispensável para que o discente atinja estágios mais avançados, conforme defende o autor. Além da retomada da análise dos textos, durante a socialização, à medida que cada parágrafo era lido, fizemos as devidas intervenções, apontando o que estava correto, bem como o que deveria ser mudado, para que a dupla refizesse o que fosse necessário. Esse momento foi

muito importante, uma vez que os alunos que tiveram mais dificuldade puderam perceber, por meio dos comentários, a organização do parágrafo argumentativo. Aproveitamos para chamar a atenção para a importância do uso dos recursos de modalização e argumentatividade. Apoiando-nos em Ducrot (1981, 1987) e em Koch (2011), discutimos o efeito de sentido dos recursos que eles empregaram nos parágrafos produzidos. Após a socialização, escrevemos no quadro o melhor parágrafo produzido para que todos copiassem.

Aulas 17 e 18 - Produção

Com a finalidade de orientar a escrita do aluno, elaboramos, coletivamente, um esquema do texto argumentativo, ancorado no protótipo postulado por Bronckart (2012), contemplando o tema, o título, a tese (posicionamento) e os argumentos. Primeiramente, enunciamos que os textos argumentativos apresentam uma estrutura que serve para organizar e orientar a escrita. Após isso, indicamos o esqueleto a seguir para ser preenchido com base no tema em estudo:

Tema:
Título:
Posicionamento:
Argumento 1:
Argumento 2:

Tema: A inflação

Após terem conhecimento do esquema, explicamos que título e tema são diferentes e que se cria o título a partir do tema. Também foi esclarecido que, após o título, se elabora o posicionamento assumido e dois argumentos, que são os motivos pelos quais assumimos certo posicionamento. Na sequência, propusemos os seguintes questionamentos para elaborar o posicionamento e os argumentos:

- Qual sua opinião sobre a inflação?
- Quais motivos o levam a ter esse posicionamento?

As respostas foram anotadas no quadro em duas colunas: uma com os posicionamentos e outra com os argumentos.

Posicionamento	Argumentos
A inflação prejudica os pobres.	1- O pobre ganha pouco. 2- O pobre fica endividado com a inflação.
A inflação corrói a economia.	1- O governo gasta muito e precisa cobrar mais impostos. 2- O consumidor gasta o que tem para pagar suas dívidas.
A inflação prejudica a vida dos brasileiros.	1- O preço dos alimentos aumentou. 2- O salário mínimo não dá para comprar quase nada.

Escolhidas algumas entre as respostas anotadas no quadro, construídas coletivamente, fez-se o seguinte modelo de esquema do texto argumentativo:

Tema: A crise econômica melhora ou piora a qualidade de vida?
 Título: O dragão está solto.
 Posicionamento: A inflação corrói a economia.
 Argumento 1: O governo gasta muito e precisa cobrar mais impostos.
 Argumento 2: O consumidor gasta o que tem para pagar suas dívidas.

Com base no esquema produzido, foi realizada a produção coletiva de uma crônica, cujas ideias nós anotamos no quadro. Depois, foram organizadas com a participação de todos, conforme as características da crônica. Concluída a produção, lançamos mão dos seguintes questionamentos:

- O texto que produzimos parte de um fato comum do cotidiano?
- Há expressão de nosso ponto de vista em relação a esse fato?
- Quais palavras ou expressões usamos para demonstrá-lo? Poderíamos ter usado outras palavras no lugar dessas? Quais?
- Conseguimos usar argumentos capazes de defender nosso ponto de vista?
- Conseguimos propiciar reflexão e crítica ou humor sobre o fato?
- Nosso texto contempla as características que temos anotadas em nosso caderno?

3.1.8 Resultados das aulas 17 e 18

Houve bastante interesse e participação na elaboração do esquema e na produção coletiva da crônica. Um aluno comentou: “Agora sim! ... acho que vou conseguir escrever... ninguém nunca tinha ensinado escrever assim...” Ao ser questionado sobre a que se referia o “assim”, respondeu: “Seguindo cada passo.”

Notamos, pelos comentários, a importância de abordar a produção seguindo a organização proposta por Bronckart (2012) e explorando as características do gênero analisadas nas aulas de leitura. Entendemos que a interatividade levou o aluno a compreender o próprio processo de aprendizagem, o que, conforme Solé (1998), configura outras formas de pensar que auxiliam o discente na construção do conhecimento.

Aulas 19, 20 e 21 - Produção

Nessas aulas, realizamos o rascunho da produção individual. Primeiramente, foram retomadas, oralmente, as anotações sobre as características da crônica. A seguir, apresentamos três textos para os alunos lerem e, a partir deles, produzirem, individualmente, uma crônica

sobre o tema: Inflação: realidade ou ilusão? Esclarecemos que essa primeira versão seria refeita, posteriormente, com nossa orientação.

Texto 11

Preços dos alimentos voltam a cair e seguram inflação em São Paulo

Resultado reflete, principalmente, o recuo médio de 0,58% no grupo alimentação

Por: *Agência Brasil* em 18/11/16 às 11H02, atualizado em 18/11/16 às 11H03



O Índice de Preços ao Consumidor (IPC) é medido pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) na cidade de São Paulo

Foto: Arquivo/Agência Brasil

O Índice de Preços ao Consumidor (IPC), medido pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) na cidade de São Paulo, desacelerou na segunda quadrissemana de novembro ao atingir alta de 0,30%, ligeiramente inferior ao avanço registrado na primeira prévia do mês (0,33%). Esse resultado reflete, principalmente, o recuo médio de 0,58% no grupo alimentação. No último levantamento, os itens alimentícios tinham apresentado queda de 0,41%.

Também ajudaram a segurar o avanço inflacionário os grupos transportes, com variação de 0,67% ante alta de 0,72%, e saúde, que passou de 1,05% para 0,53%. Além disso, o grupo educação ficou quase inalterado, com variação de 0,10% ante 0,11%. Em vestuário, a taxa manteve-se estável em 0,49%.

Ocorreram elevações em habitação (de 0,35% para 0,41%) e despesas pessoais (de 1,05% para 1,1%).

O levantamento da Fipe refere-se às oscilações de preços dos bens e serviços consumidos pelas famílias com renda mensal entre um e dez salários mínimos.

Fonte: <http://www.folhape.com.br/economia/economia/economia/2016/11/18/NWS,6837,10,550,ECONOMIA,2373-PRECO-S-DOS-ALIMENTOS-VOLTAM-CAIR-SEGURAM-INFLACAO-SAO-PAULO.aspx>. Acesso em: 20 nov. 2016.

Texto 12



Fonte: <http://www.tribunaribeirao.com.br/aplicativo/charge-14-de-novembro-de-2016/>. Acesso em: 20 nov. 2016.

Texto 13

Viva o Reino do Brasil!!!!

No Dia da Proclamação da República venho propor que repensemos nossa situação. Creio que a tal República não deu certo, como já nos advertira Antônio Conselheiro. Assim sendo, venho propor que, diante do quadro instalado de corrupção, falcaturas, dilapidação do patrimônio, safadagens e outras cousas tão já do nosso conhecimento voltemos a ser um reino.

Sim, um reino! Teríamos a família real: rei, rainha, o príncipe herdeiro e uma princesa; que, como toda princesa, seria encantada. Já pensou? O Brasil tendo uma princesa encantada?

Mas, como em toda história de princesa, ela iria desaparecer atraída por um bruxo; e, para encontrá-la, viria da Inglaterra um garboso cavaleiro, quem sabe o próprio Parsifal, que deixaria de lado por uns tempos sua busca do Santo Graal e iria encontrar e trazer de volta a nossa princesa.

Com ela iria se casar e todos passaríamos a ser um pouco ingleses! *God save the Queen!*

Outra coisa: como vivemos o problema da inflação e, como se sabe, a inflação é um dragão, a gente mandava chamar São Jorge que é o protetor do povo na luta contra os dragões. Por aí você já vê que as coisas iriam começar a se ajeitar.

O dragão iria embora, a inflação se acabaria e todos seríamos felizes. E o mago Merlin, também convidado ao Brasil, seria nomeado primeiro ministro. Com magia e sortilégios manteria o reino em paz e prosperidade.

Mas, São Jorge não iria embora. Ficaria aqui, vigilante à inflação. Só por precaução, sabe? Como os americanos dizem, *just in case...*

Sim: Merlin iria chamar muitas fadas para o Brasil. E as nossas florestas passariam a ser habitadas por fadas, duendes, gnomos, elfos que, parece, são tudo a mesma coisa, mas não importa: o importante seria o Brasil transformado em reino.

Sílfides bailariam no ar. Morgana seria a grande mestra de mistérios e outras sabenças e instruiria duques, barões, arquidukes, condes e baronetes ao exercício da bondade junto ao povo.

Importantíssimo: todos os queijos passariam a ser "queijo do reino". Isso baixaria em muito o seu preço. Como

se sabe, queijo do reino é muito caro. Mas, como todos os queijos seriam do reino isso reduziria o seu preço. Lei da oferta e da procura, sabe?

Outra coisa: haveria grandes criações de unicórnios. O Brasil passaria a criar aqueles lindos cavalos, fazer seleção genética e exportá-los para todo o mundo a peso de ouro.

Cavaleiros andantes percorreriam as estradas a defender os pobres e oprimidos.

Deveríamos, no entanto, estar atentos. Trump certamente nos chamaria a uma Cruzada contra os mouros a quem ele tanto odeia. Mas, nossos sábios dirigentes saberiam dizer não.

E assim, ante tudo o que aqui foi dito, urge que nos mobilizemos a favor da monarquia. A República não deu certo pelos motivos já acima especificados. Assim, que haja um reino e que sejamos todos reinóis.

Mas vamos fazer isso depressa porque isso aqui é apenas um texto de jornal – algo como um sonho meio ingênuo, meio satírico – e pode ser que Temer, sabendo disso, nos proíba de sonhar por vinte anos além dos vinte que já estamos vivendo.

E se ele fizer isso, pronto! Acabou-se o Reino do Brasil.

Emanoel Barreto

Fonte: <https://coisasdejornal.blogspot.com.br/search?updated-max=2016-11-17T09:39:00-03:00&max-results=40>. Acesso em: 21 nov. 2016.

Vocabulário

Falcatrua: fraude, tramaioa

Dilapidação: desperdício, esbanjamento

Parsifal: Cavaleiro da Távola Redonda

Santo Graal: Cálice com o qual Jesus celebrou a última ceia

Sortilégios: encantos

Sílfides: gênio feminino da mitologia céltica

Cruzada: Expedição militar e religiosa da Idade Média

Mouros: Antigo habitante do Norte da África

Monarquia: Forma de governo em que o chefe é um rei

Reinóis: Natural do reino

Ingênuo: Simples

Atividades

1) Leia com atenção os três textos.

2) Agora, apoiando-se nos textos lidos, produza, individualmente, uma crônica argumentativa sobre o tema ‘Inflação: realidade ou ilusão?’.

3.1.9 Resultados das aulas 19, 20 e 21

Nessa atividade, observou-se mais atenção, interesse e concentração de quase todos os alunos presentes. A maioria demonstrava mais segurança sobre o que escrever, mas ainda houve os que solicitaram ajuda, várias vezes, para tirar dúvida sobre a adequação do que estavam escrevendo. Alguns diziam: “Escrevi, mas não sei se está certo.”; “Posso colocar essa frase aqui?” Faltaram cinco alunos no dia da realização dessa atividade.

Percebemos que, apesar de esse momento ter sido precedido de atividades interativas de leitura e análise textual, os alunos ainda tiveram a necessidade de discutir com o professor a adequação das ideias. Diante disso, concluímos que o processo ensino-aprendizagem é

contínuo e depende sempre da mediação do professor para atingir novos estágios, consoante defende Vygotsky (1991).

Ação 4: Reescrita

Objetivo específico

- Reescrever texto observando critérios pré-estabelecidos.

Aulas 22, 23, 24 e 25

Para Koch e Elias (2015), o escritor precisa utilizar muitas estratégias durante o processo de escrita, entre elas a revisão do texto durante todo o processo. Corroborando a autora, tratamos a reescrita como um momento de revisão da produção, considerando os aspectos discursivos, interacionais, pragmáticos, textuais e linguísticos.

Nesse contexto, no primeiro momento, procedemos a uma atividade em dupla para os alunos refazerem os textos observando critérios previamente estabelecidos. Cada dupla recebeu seus textos para fazer a reescritura. Orientamos as duplas durante todo o processo.

Atividades

1) Leia com atenção cada texto que vocês receberam e veja se atende às regras abaixo:

- Observe se o autor apresentou o assunto, o posicionamento e argumentos capazes de defendê-lo.
- Verifique se foram usadas palavras que indicam o posicionamento do locutor.
- As palavras usadas para estabelecer relação entre os argumentos produziram o sentido pretendido?
- O texto conduz à reflexão e crítica ou ao humor sobre o fato?
- A linguagem usada está de acordo com o padrão culto informal e estabeleceu uma relação de proximidade com o leitor?
- A conclusão é criativa ou retoma as ideias e confirma o ponto de vista defendido?

2) Reescreva o texto de modo a atender às exigências acima.

Ao final de duas aulas, recolhemos os textos para avaliação. As orientações para nova reescrita foram registradas em um bilhete orientador. No dia seguinte, devolvemos a seus respectivos autores e propusemos nova revisão, observando as orientações do bilhete e contando com o nosso auxílio, sempre que necessário.

Ao término da reescrita, os textos foram recolhidos para serem apresentados, posteriormente, para os pais e colegas de outras turmas.

3.1.10 Resultados das aulas 22, 23, 24 e 25

Essa etapa foi trabalhosa, mas muito produtiva. Ao reler o texto, após fazer a revisão, o aluno I23 exclamou: “Agora sim! Consegui escrever uma crônica! O que eu havia escrito sobre o *Aeds Aegypti* não era uma crônica. Era uma historinha qualquer”.

Até os que apresentaram muita dificuldade na primeira versão, como I22 e I26, após a revisão, disseram: “Acho que escrevi um bom texto!”.

Houve comentários como: “Nossa! Como a correção foi demorada!... Mas aprendi mesmo foi durante a correção.”, “Com certeza, aprendemos muito!” Uma aluna comentou: “Ah, professora... gostei muito. Aprendi bastante. Obrigada, professora!”. Outra comentou: “Tive dificuldade porque faltei muito.”

Verificamos, em todas as ações, mas principalmente nessa, a relevância da mediação proposta por Vygotsky. Notamos, também, que a revisão do texto, durante todo o processo, conforme defendem Koch e Elias (2015), é uma estratégia essencial para a construção do conhecimento.

3.2 Análise dos dados da produção

Dos trinta e dois sujeitos que assentiram com a pesquisa, somente vinte e sete realizaram a produção na etapa interventiva, uma vez que cinco não compareceram no dia da aplicação.

Diferentemente do que ocorreu na fase diagnóstica, todos os vinte e sete alunos atenderam à estrutura do texto argumentativo e fizeram uso de marcas linguísticas que revelam seu posicionamento, entretanto nem todos atenderam à estrutura do gênero crônica argumentativa. Portanto, o trabalho com esse gênero ainda precisa ser aprimorado.

De forma geral, verificou-se a ocorrência de duzentas e dez marcas de modalizações epistêmicas, trinta e sete deônticas e catorze afetivas contra vinte e nove epistêmicas e nove deônticas da fase diagnóstica.

Com efeito, a ocorrência de uso dos recursos argumentativos é aproximadamente cinco vezes maior na fase interventiva, em que predominaram os modalizadores epistêmicos. Ademais, foi empregada maior variedade de recursos argumentativos em comparação à fase diagnóstica. O quadro 10 mostra as marcas de posicionamento do locutor levantadas no *corpus*.

Quadro 10 – Lexicalizações das modalidades e itens lexicais correspondentes

Lexicalizações das modalidades	Itens lexicais
Auxiliares modais	poder, dever, precisar, querer, ter
Predicados cristalizados	é preciso, é necessário, é lamentável, é evidente, é lógico, é claro
Advérbios modalizadores	certamente, com certeza, sem dúvida, talvez, infelizmente, verdadeiramente
Verbos de atitude proposicional	Eu acredito, eu creio, eu acho, eu penso, eu sei, eu imagino
Verbos no futuro do pretérito	Resolveria, controlaria, subiria, seria, estaria, poderia, iria, perceberiam, enxergariam, poderiam, chegaríamos, poderíamos
Verbos no futuro do presente	conseguiremos, mudará, solucionará, continuará, será, aumentará, passarão, seremos, iremos, irá, diminuirá
Verbos no subjuntivo	comprássemos, economizarmos, gastarmos, comprasse, fizemos, tivéssemos, gastassem, gastássemos, compremos, virarmos, comprarmos, parassem, prestassem, juntássemos, existissem, queime
Verbos no presente	Arrepio, parece, sabemos, estamos, somos, vamos, ficamos
Operadores argumentativos	só, mesmo, até mesmo, apenas, quase, poucos, não só, como também, pois, mas, também, entretanto, porém

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos textos obtidos com o desenvolvimento do plano de ação.

O emprego desses recursos possibilitou aos informantes a produção de textos coerentes, com argumentos bem articulados, capazes de defender seu ponto de vista. Notou-se, segundo postulam Ducrot (1987) e Koch (2011), a expressão da atitude do falante em relação ao dito, por meio do uso de articuladores, que revelaram suas críticas, suas avaliações e seus julgamentos com a intenção de conduzir o leitor à reflexão e a persuadi-lo a agir.

Diferentemente da fase diagnóstica, os alunos demonstraram capacidade para falar sobre o tema. Entende-se que a leitura teve importância fundamental sobre suas produções escritas, pois, de acordo com Koch (2016), não é possível escrever acerca de um assunto sem conhecê-lo. A leitura é uma fonte para construção, reconstrução e atualização de conhecimentos.

Assegura-se, portanto, que houve melhoras significativas no desempenho dos alunos, o que se deveu ao maior contato deles com o tema e com a estrutura argumentativa, por meio da leitura e análise de gêneros que contemplaram não só o tema, mas também a estrutura do gênero e o efeito de sentido das marcas linguísticas da argumentação.

Na sequência, apresentamos a descrição dos textos dos informantes, cujas atividades foram descritas na fase diagnóstica. Por meio dessa descrição, é possível observar os avanços alcançados e o que ainda é preciso aprimorar.

Texto 1

Informante: 3

Título: Férias? Fim de ano? Que nada!

Férias? Fim de ano? Que nada!

Sabemos que hoje em dia a situação está cada vez mais difícil para o lado de brasi-
leiros por causa da inflação que veio com
tudo, por exemplo, o aumento nos preços
dos alimentos.

Alguns meses atrás da começar a subir
depois de dois, e três de mais e depois de
novamente, e assim continua esse ciclo vici-
oso.

Sabe que a inflação sempre para, vai e volta
sempre. As pessoas não estão fazendo economias di-
veras para aproveitar as férias, pois tudo o que é de
vai embora com as dívidas no fim de ano.

Eu fiz uma viagem para casa de um parente, pois
a situação não é boa. Veio eu que mesmo no
Carnaval vai dar para festa bastante, com festa
pois sabe que a inflação vai subir cada vez
mais, e não vai parar.

Sabe que as coisas estão subindo tanto para
o governo pagar dívidas e pagar dívidas de está-
do e construções casas que foram feitas em
decoração da festa de mundo e mas dimpiadas
mas é que fazer para que a inflação não
suba tanto? Podemos controlar esse movimento? Já isso
é necessário que as pessoas não comprem coisas
que necessitam, e somente deixar para o dia a dia.

Por fim, é preciso economizar! Esperamos que
nos próximos meses de uma queda, mas
sabe que vai ser bem difícil. É longe nos contes-
tados que é protagonista que deitar e dra-
gão, mas enfrentam muitos obstáculos.
Quando esse dragão será derrotado?

Ao contrário do desempenho apresentado na fase diagnóstica, esse aluno conseguiu fazer uso de recursos argumentativos que oportunizaram expressar seu posicionamento. Usando de ironia, constrói um título que chama o leitor à reflexão. Na introdução, apresenta sua tese, revelando certeza do conteúdo enunciado, por meio do uso da modalidade epistêmica realizada pela forma verbal 'sabemos'. A seguir, justifica seu posicionamento com exemplos, conforme se pode observar no trecho "Sabemos que hoje em dia a situação está cada vez mais

difícil para o bolso do brasileiro por causa da inflação que veio com tudo, por exemplo, o aumento nos preços dos alimentos”.

Na passagem “Alguns meses atrás ela começou a subir, depois cedeu, subiu de novo, abaixou, cedeu, subiu de novo, abaixou, cedeu novamente e assim continua esse círculo vicioso. Acho que a inflação nunca para, vai e volta sempre”; descreve a oscilação da inflação e emite sua opinião usando novamente uma modalização epistêmica realizada pela forma verbal ‘acho’, expressando, assim, incerteza quanto ao conteúdo enunciado.

No excerto “As pessoas não estão podendo economizar dinheiro para curtir as férias, pois tudo o que sobra vai embora com as dívidas no fim do ano”, observa-se o uso da modalidade realizada pela locução ‘não estão podendo = não podem’, referindo-se não ao locutor, mas sim a terceiros.

Há a ocorrência da modalização epistêmica realizada por meio dos verbos de atitude proposicional ‘creio’ e ‘acho’. No trecho: “Creio eu que nem no carnaval vai dar para festejar bastante, com fartura, pois acho que a inflação vai subir cada vez mais e não vai parar”, o aluno situa seu discurso no campo da indeterminação, ou seja, ele não impõe sua opinião, deixando por conta do leitor a decisão de aderir ou não ao seu discurso.

Na parte: “Penso que as coisas estão subindo tanto para o governo juntar dinheiro e pagar dívidas de estádios e construções caras que foram feitas no decorrer da copa do mundo e nas olimpíadas”, há um julgamento expresso pela forma verbal ‘penso’, indicando que o locutor evita afirmar com certeza sua opinião sobre o dito, eximindo-se da responsabilidade, conforme afirma Koch (2011).

Para dar continuidade à argumentação, introduz a pergunta: “Mas o que fazer para que a inflação não suba tanto?”, para conduzir o leitor à reflexão. Ao respondê-la por meio do trecho: “Podemos controlar esse monstro! Para isso é necessário que as pessoas não comprem coisas desnecessárias. Somente o básico para o dia a dia. Enfim, é preciso economizar”, nota-se que, no primeiro momento, ele chama a atenção do leitor para a possibilidade de resolver o problema usando a modalização realizada pela forma verbal ‘podemos’, em que se inclui como responsável por essa ação. Depois, posiciona-se apresentando uma proposta de solução com as modalizações deônticas ‘é necessário que as pessoas não comprem’ e ‘é preciso economizar’, remetendo-se a terceiros e eximindo-se da responsabilidade do que é enunciado.

Na sequência, o produtor apresenta uma avaliação pessimista em relação ao fato. Para tal, apresenta o argumento “Esperamos que nos próximos anos ela dê uma quedinha”. Logo após, apresenta outro argumento, introduzido pelo operador ‘mas’, levando à conclusão

contrária: 'mas acho que vai ser bem difícil'. Na conclusão apresenta, estrategicamente, uma pergunta com a intenção de fazer o leitor continuar a reflexão sobre o conteúdo enunciado.

Observa-se que, durante quase todo o texto, o aluno posicionou-se de forma crítica, porém situou seu discurso no campo da indeterminação, uma vez que a maioria dos recursos usados para expressar seu posicionamento não impõe sua opinião. Em outras palavras, deixa por conta do leitor aceitar ou não seus argumentos, consoante argumenta Koch (2011).

Texto 2

Informante: 4

Título: Queimando o nosso dinheiro

Queimando o nosso dinheiro.

Inflação: Um problema que voltou a atingir, todo o povo brasileiro nos últimos tempos.

Vejo que se continuar assim, o salário não vai dar para comprar quase nada. Por exemplo, o feijão, o arroz, até mesmo o leite, estão o dobro do valor, isto é, os preços subiram exageradamente nos últimos tempos.

Outro problema também é o governo... Governo isso mesmo? Ele tem muito a ver com todo esse problema, pois o país é mal governado, mal organizado.

Devemos fazer mais, para essa terrugação, para que esses governantes aprendam a respeitar os direitos do povo.

Na eleição as pessoas têm que ter consciência em quem elas estão votando. Se o candidato é honesto e competente. Não troquemos nosso direito de ajudar o Brasil por uma lista básica.

A situação está difícil para todos com uma renda baixa e até mesmo para quem tem um bom salário.

Apesar de tudo, tenho fé que o Brasil ainda vai sair dessa, mas para isso é preciso de muita competência e interesse. Temos que nos unir e vencer essa crise.

Vamos destruir esse dragão antes que ele queime todo o nosso dinheiro.

A partir de um título sugestivo, o aluno iniciou seu texto argumentativo, ao longo do qual empregou recursos linguísticos capazes de expressar seu posicionamento enunciativo. Logo no início, apresenta sua tese: “Inflação: um problema que voltou a atingir todo o povo brasileiro nos últimos tempos”.

No trecho seguinte: “Creio que se continuar assim, o salário não vai dar para comprar quase nada”, apresenta um julgamento a respeito do conteúdo da tese, por meio do uso da modalização epistêmica ‘creio’ e do operador ‘quase’. O uso do verbo *crer*, nessa passagem, revela, conforme postula Koch (2011), a intenção do locutor em não se comprometer com o dito. Já o operador ‘quase’ aponta, segundo Ducrot (1987), para a restrição de aquisição de bens provocada pela inflação.

Para fundamentar essa avaliação, cita exemplos articulados pelo operador ‘até mesmo’, que, de acordo com Koch (2011), assinala o argumento mais forte de uma escala. Nesse trecho, o uso desse operador revela a indignação do locutor diante do preço do leite, que parece ser considerado por ele um alimento básico, conforme se verifica no trecho: “Por exemplo, o feijão, o arroz, até mesmo o leite estão o olho da cara, isto é, os preços subiram exageradamente nos últimos tempos”.

No parágrafo seguinte, apresenta novo argumento, fazendo uma crítica ao governo, em que se observa o uso do operador ‘também’ com a função de somar argumentos e o uso da modalização epistêmica realizada pela expressão ‘Isso mesmo’, revelando a certeza e a responsabilidade do locutor com o conteúdo enunciado, consoante se nota na parte: “Outro problema também é o governo... governo. Isso mesmo! Ele tem muito a ver com esse problema, pois o país é mal governado, mal organizado”.

No trecho abaixo, o locutor apresenta um posicionamento com a intenção de conduzir o leitor à reflexão, tentando convencê-lo a mudar de postura:

Temos que falar não para essa corrupção para que esses governantes aprendam a respeitar os direitos do povo. Na eleição as pessoas têm que ter consciência em quem elas estão votando. Se o candidato é honesto e competente. Não troquemos nosso direito de ajudar o Brasil por uma cesta básica (Informante 4).

Para tal, faz uso da modalização deontica ‘Temos (= devemos) que falar não’, ‘as pessoas têm (= precisam)’ e ‘Não troquemos’, assumindo um posicionamento de compromisso com o que foi enunciado.

No trecho “Apesar de tudo, tenho fé que o Brasil ainda vai sair dessa, mas para isso é preciso de muita competência e interesse. Todos juntos venceremos essa crise”, o locutor expressa sua crença em um futuro melhor e aponta o que é necessário para que isso ocorra.

Para exprimir sua crença, vale-se da modalização epistêmica ‘tenho fé’ e a necessidade realiza-se pela modalização deôntica ‘é preciso’. Finalizando seu texto, faz um apelo ao leitor, na passagem: “Vamos destruir esse dragão antes que ele queime todo o nosso dinheiro.” O uso da forma verbal ‘vamos’ intenciona persuadir o leitor a agir. Portanto, esse aluno toma a linguagem como forma de ação dotada de intencionalidade, conforme defende Ducrot (1987).

Texto 3

Informante: 12

Título: O terrível monstro

O terrível monstro

Penso que se algum dia, a inflação acabar, vai, ser por algum milagre, pois a cada ano, os preços aumentam, devido a um governo de corrupção e falcaturas.

Mas a inflação tem que cessar logo, se quiser dar um descanso ao bolso. Devido a inflação, os pobres têm - se endividado a cada momento. Infelizmente, mais e mais pessoas, tem dívidas muito altas. É isso ou passar fome.

A carestia só afeta pessoas com menos recursos. As pessoas como magnatas não são prejudicadas. Por isso, é necessário mudar nossos representantes, escolher aqueles que consigam fazer melhorias para mudar o Brasil.

Devido as ações dos políticos corruptos, a inflação tem aumentado muito. Para combater isso, podemos economizar comprando apenas o necessário.

O dragão enorme e feroz acaba com a vida de pessoas com menos recursos, destruindo as economias dessas pessoas. É ninguém consegue dominar o dragão chamado inflação.

Diferentemente do texto apresentado na fase diagnóstica, esse aluno apresenta um texto condizente com o modo argumentativo. Já no início, revela seu posicionamento acerca do tema, como também apresenta argumentos para fundamentá-lo, como pode ser observado no trecho: “Penso que se algum dia a inflação acabar, vai ser por algum milagre, pois a cada ano os preços aumentam devido a um governo de corrupção e falcaturas.”

Ocorre uma modalização epistêmica realizada pelo verbo de atitude proposicional ‘penso’, revelando uma crença do falante em relação ao que foi enunciado. O uso do operador ‘pois’, para introduzir uma justificativa, mostra que ele articulou bem os argumentos.

Na passagem “Devido a inflação, os pobres têm-se endividado a cada momento. Infelizmente, mais e mais pessoas, têm dívidas muito altas. É isso ou passar fome. A carestia

só afeta pessoas com menos recursos. As pessoas como magnatas não são prejudicadas”, são apresentadas as consequências da inflação e faz um julgamento através da modalização afetiva realizada pelo advérbio ‘infelizmente’, que, segundo Koch (2011), revela os sentimentos do falante diante do conteúdo enunciado.

No excerto: “Por isso é necessário mudar nossos representantes, escolher aqueles que consigam fazer melhorias para mudar o Brasil”, o aluno apresenta um posicionamento seguro por meio da modalização ‘é necessário mudar nossos representantes’, fazendo um apelo que intenciona levar o leitor a refletir sobre o dito. O argumento do aluno é movido por uma ideologia, o que revela que seu dizer funciona como uma forma de ação dotada de intencionalidade, como defendem Ducrot (1987) e Koch (2011).

No trecho “Devido as ações dos políticos corruptos, a inflação tem aumentado muito. Para combater isso, podemos economizar comprando apenas o necessário”, o aluno chama a atenção para a intensidade do problema enunciado e apresenta uma possibilidade de solução. Por isso, explora a modalização deôntica ‘podemos economizar comprando apenas o necessário’, em que o operador ‘apenas’ indica a restrição, consoante aponta Ducrot (1987).

Com o intento de finalizar seu texto, apresenta uma síntese que retoma e reafirma o conteúdo descrito na tese, acrescentando um julgamento expresso pelo trecho ‘e ninguém consegue dominar o dragão chamado inflação’. Essa é uma das estratégias propostas por Koch (2016) para finalizar uma argumentação.

Texto 4

Informante: 14

Título: O dragão ataca novamente

O dragão ataca novamente

Verdadeiramente, podemos afirmar que a inflação está cada dia aumentando no país. As pessoas estão mais frequentemente com o nome sujo, as peças dos alimentos estão aumentando muito.

Além disso, ela faz elevar os juros, abriga as relações e aumenta os impostos.

Mas, afinal, de quem é a culpa de tudo isso que estamos passando? Quem poderia ser a causa da inflação? O que podemos fazer para mudar essa situação?

Conforme a mídia, os políticos têm uma parcela de culpa nas coisas que estão ocorrendo no país, como por exemplo a inflação e a corrupção. Eles estão desviando o dinheiro do país para os impostos, que deveria ser usado no auxílio e educação para combater seus lucros.

O governo do novo país, conhecida a PEC 241-55 como edição contra a inflação. Creio que essa medida não solucionará os problemas causados pela inflação.

Podemos acabar com esse crime por meio de protestos divulgados no internet, cartazes e posts nas redes sociais.

Se não nos libertarmos do dragão da inflação queimará toda a nossa realidade.

Diversamente do texto apresentado na fase diagnóstica, o produtor, nesse texto, apresenta um certo domínio da estrutura do texto argumentativo. Na introdução, indica um posicionamento que revela engajamento, por meio do uso da modalização epistêmica realizada pelo advérbio 'verdadeiramente' e do auxiliar modal 'poder', conforme se pode

observar na asserção: “Verdadeiramente, podemos afirmar que a inflação está cada dia aumentando mais”.

Para desenvolver a argumentação e suscitar a reflexão, o produtor lança mão de perguntas e respostas, como propõe Koch (2016). Ao responder à pergunta: “Mas, afinal, de quem é a culpa de tudo isso que estamos passando?”, cita a mídia para atribuir a terceiros a responsabilidade do que está sendo enunciado: “Conforme a mídia, os políticos têm uma parcela de culpa nas coisas que estão ocorrendo no país, como por exemplo, a inflação e a corrupção”.

Ao responder à pergunta: “Qual poderia ser a causa da inflação?”, observamos, no trecho “Eles estão desviando o dinheiro dos nossos impostos que deveria ser usado na saúde e educação para comprar os seus luxos”, o emprego da modalização deôntica realizada por meio do auxiliar modal ‘dever’, o qual expressa uma norma que deveria ser cumprida.

Já para a pergunta: “O que podemos fazer para mudar essa situação?”, ao responder “O governo do nosso país considera a PEC 241-55 como solução contra a inflação. Creio que essa medida não solucionará os problemas causados pela inflação”, opera uma avaliação fazendo uso da modalização epistêmica com a utilização do verbo de atitude proposicional ‘crer’, que situa seu discurso no campo da indeterminação, não assumindo, assim, a responsabilidade pelo dito.

No trecho “Podemos acabar com essa crise por meio de protestos divulgados na internet, cartazes e posts nas redes sociais.”, o discente posiciona-se apresentando uma proposta para solucionar o problema. Contudo, não usa um argumento capaz de persuadir o leitor, porque a apresenta como uma possibilidade realizada por meio do auxiliar modal ‘poder’.

Na conclusão do texto, faz um alerta ao leitor. Na passagem “Se não manifestarmos, o dragão da inflação queimará todo o nosso salário”, vale-se do futuro do subjuntivo ‘Se não manifestarmos’ e futuro do presente ‘queimará’, expressando uma certeza que depende da realização da condição estabelecida pela primeira forma verbal do enunciado.

Texto 5

Informante: 23

Título: Decolando com o dragão

Decolando com o dragão

"Os preços dos alimentos voltam a cair e seguram a inflação"; "A inflação volta a subir e faz os preços decolarem." É o tipo de manchete que a gente encontra nos jornais, por aí. Com os preços e a inflação brincando de gangorra, os salários brincando de esconde-esconde juntamente com nossos políticos corruptos só podia resultar em crise.

A inflação sobe, elevam-se os preços, as pessoas fazem dívidas, a inflação cai, as dívidas permanecem desequilibrando toda a nossa economia, que já não era há muito equilibrada!

E a situação só piora com todas as nossas. Toda essa roubalheira dos políticos tem consequências e o peso delas cai toda sobre nós. Dívidas milionárias que nos fazem perder nossos empregos, nossa segurança, nossa qualidade de vida e educação. Coisas que já estamos cansados de saber.

Creio que a solução desse problema, pelo menos para mim, não é fácil, entretanto comprar as poucas investimentos feitos na saúde e na educação, como propõe o governo, visando melhorar nossa economia e controlar a inflação, não me parece uma idéia encantadora.

Imagino o que seria que passa na cabeça deles! Enquanto nós congelam por so anos-tempo suficiente para nos roubar-continuam roubando não só nosso dinheiro, como também nossa qualidade de vida, nossa educação, nossa saúde.

Não demora, já não querem saltar o dragão de vez. Ai meus amigos, estamos fritas!

Nesse texto, o informante demonstrou habilidade argumentativa ao fazer uso de recursos linguísticos que manifestaram seu posicionamento perante o fato enunciado. Na introdução, inicia seu discurso utilizando uma das estratégias postuladas por Koch e Elias (2016), isto é, estabelecendo a relação entre textos, mediante a citação de manchetes dos textos lidos. Estas fundamentam sua tese: "Com os preços e a inflação brincando de gangorra, os salários brincando de esconde-esconde juntamente com nossos políticos só podia resultar em crise". Marca-se o ponto de vista do enunciador recorrendo-se à modalização epistêmica 'só podia resultar em crise', que enuncia a crise como algo certo diante da oscilação da

economia. Na introdução, outros recursos conferem a marca da subjetividade do enunciador, como o uso da primeira pessoa em ‘a gente encontra’ e ‘nossos políticos’.

No trecho “E a situação só piora como todos nós sabemos”, ocorre uma avaliação negativa em relação à economia brasileira, expressa a partir da modalização ‘só piora’. A utilização do operador argumentativo ‘só’ e do verbo ‘saber’ na primeira pessoa exprime o engajamento do produtor no concernente ao dito.

Em seguida, apresenta argumentos justificando tal posicionamento e expressando novos julgamentos. Na parte: “Toda essa roubalheira dos políticos tem consequências e o peso delas cai todo sobre nós. Dívidas milionárias que nos fazem perder nossos empregos, nossa segurança, nossa qualidade de vida e educação. Coisas que já estamos cansados de saber”, verifica-se o uso da forma verbal ‘tem’, para atribuir a responsabilidade da crise aos políticos, e das formas verbais ‘nos fazem’ e ‘estamos’ expressando o engajamento do locutor com o dito.

No excerto “Creio que a solução desse problema, pelo menos para mim, não é fácil, entretanto congelar os poucos investimentos feitos na saúde e na educação, como propõe o governo, visando melhorar nossa economia e controlar a inflação, não me parece uma ideia encantadora”, há a ocorrência de uma modalização epistêmica realizada pelo verbo de atitude proposicional, em que o locutor revela incerteza quanto à solução do problema. A seguir, revela um julgamento pessoal por meio da modalização epistêmica: ‘Não me parece uma ideia encantadora’, posicionando-se contrário ao argumento do governo. A utilização do operador “poucos”, que, segundo Koch (2011), aponta para a restrição, revela que já dispomos de recursos restritos que não podemos perder.

No trecho “Enquanto nos congelam por 20 anos - tempo suficiente para nos roubar - continuam roubando não só nosso dinheiro, como também nossa qualidade de vida, nossa educação, nossa saúde”, o aluno emprega os operadores ‘não só’ e ‘como também’, de forma a somar argumentos a favor de uma mesma conclusão, conforme postula Koch (2011), e estabelece uma crítica capaz de levar o leitor à reflexão.

Na conclusão, notadamente na passagem: “Não demora, já vão querer soltar o dragão de vez. Aí, meus amigos, estamos fritos!”, há a intenção de alertar o leitor para a possibilidade de dias piores, o que ocorre mediante a expressão ‘estamos (= estaremos) fritos’. Ocorre, nesse trecho, o diálogo do locutor com o leitor.

Ao comparar os resultados das produções da fase diagnóstica e da interventiva, foi possível verificar que os alunos apresentaram resultados satisfatórios e ficou evidente que isso

se deu graças às intervenções planejadas, teoricamente fundamentadas e estrategicamente desenvolvidas pelas pesquisadoras durante todo o processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa vem exigindo do professor o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, pois se observa que os alunos não apresentam competência leitora e escritora condizentes com as necessidades impostas pela sociedade atual. As dificuldades se acentuam quando se trata da produção de textos argumentativos, uma vez que não conseguem usar os recursos linguísticos a favor da construção dos sentidos pretendidos.

Diante disso, ao emprendermos este trabalho, o objetivo geral foi verificar as contribuições do desenvolvimento de uma proposta interventiva que contemplasse atividades de leitura, análise e produção textual, abordadas na perspectiva interacionista, via estratégias de leitura, visando propiciar aos sujeitos a aquisição da habilidade de usar esses recursos na escrita. De forma específica, traçamos objetivos teóricos, práticos e metodológicos.

Para o alcance desses objetivos, foram necessários a atualização e o aprofundamento de vários conhecimentos teóricos e metodológicos sobre os gêneros textuais, especificamente o gênero crônica, as estratégias de leitura e escrita, o interacionismo sociodiscursivo e a modalização e argumentatividade.

Tais conhecimentos propiciaram o embasamento para traçar o diagnóstico de escrita da turma, sobretudo quanto ao uso dos recursos de modalização e argumentatividade, como também foram imprescindíveis para subsidiar o planejamento e o desenvolvimento das ações interventivas propostas neste trabalho, as quais contemplaram atividades de leitura e análise textual, buscando levar o aluno a compreender o texto argumentativo e, conseqüentemente, produzi-lo.

Após a análise dos textos produzidos na etapa interventiva, constatamos que os objetivos foram alcançados, porquanto houve avanços significativos na aprendizagem dos alunos. Logo, considera-se que a resposta à pergunta do problema foi positiva, uma vez que a maioria dos sujeitos conseguiu usar os recursos de modalização e argumentatividade após a intervenção. Sendo assim, foi confirmada a hipótese levantada de que atividades de leitura e de escrita, trabalhadas por meio de atividades sociointeracionistas, via estratégias de leitura, propiciam o uso de recursos de modalização e argumentatividade na produção escrita de crônicas.

No entanto, houve casos de alunos que não se empenharam ou faltaram muito às aulas no decorrer do desenvolvimento das ações e, por isso, não atingiram o mesmo avanço dos demais. Alguns desses alunos conseguiram usar os recursos argumentativos, mas não conseguiram produzir um texto com todas as características da crônica.

Alguns dos entraves que prejudicaram o desenvolvimento das ações têm sua origem na indisciplina e infrequência, provocadas, na maioria das vezes, pela própria organização do tempo e do espaço escolar.

Outra dificuldade que também prejudicou o desenvolvimento de algumas ações foi a falta de condições de acesso às tecnologias, como o *Datashow*, que, mesmo sendo agendado com antecedência, no momento de usá-lo, ou estava ocupado ou com defeito, o que provocou perda de tempo e a necessidade de mudança nas estratégias.

Sem dúvida, ainda há muito o que se fazer, pois seria pretensão afirmar que um projeto de intervenção de curta duração resolveria tantos problemas de produção textual, especificamente quanto à argumentação, enfrentados por esses sujeitos. Porém, o que foi proposto nas ações atingiu o esperado, porque foi possível efetivar a interação e a troca de conhecimentos por meio da leitura e análise textual, o que garantiu a aquisição da habilidade de usar os recursos de modalização e argumentatividade.

O trabalho interativo com as estratégias de leitura favoreceu a participação e despertou o interesse da maioria dos alunos em realizar as atividades. Pode-se afirmar que ensinar a ler estrategicamente, conforme propõe Solé (1998), conduz o aluno à compreensão do gênero e, conseqüentemente, à sua produção.

Vale ressaltar que o planejamento de cada ação foi fundamental para o desempenho obtido, embora demande tempo, estudo e pesquisa nos mais diversos meios, entre eles a internet, que veicula material de qualidade, que deve ser usado na formação do leitor.

Ao usar notícias, crônicas e charges publicadas na internet, foi possível mostrar aos alunos que, nesse meio, circulam outros gêneros, diferentes de postagens e comentários em redes sociais, que eram basicamente os gêneros lidos por eles antes da intervenção. Assim, foi possível ensiná-los a ter acesso a outros gêneros.

Cabe ainda enfatizar que o planejamento e a prática em sala de aula, embasados em conhecimentos teóricos, contribuíram para que o ensino de Língua Portuguesa fosse significativo para os alunos, o que os levou a se envolverem na leitura e na análise dos textos.

Diante dessas constatações, atestamos que a leitura, consoante postula Koch e Elias (2016), é essencial, e insubstituível, para a escrita. Portanto, é necessário que o professor de Língua Portuguesa reflita sobre sua prática e pesquise sobre o ensino da leitura como um processo de interação. Este demanda o uso de estratégias de compreensão que explorem os elementos dos gêneros textuais, inclusive os estilísticos, em função de uma prática capaz de desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, para que possam usar a língua como

ação, conforme propõem Ducrot (1987) e Koch (2011). Acredita-se que, somente assim, será possível, a longo prazo, construir uma sociedade mais justa.

Certamente, esta pesquisa constituiu um marco de mudanças, tanto para a pesquisadora, que passou a ter um olhar investigativo para a prática em sala de aula, quanto para os sujeitos pesquisados, que tiveram a oportunidade de participar das atividades propostas e minimizar as dificuldades de escrita, como também para os demais professores de LP da escola, que se envolveram nesse trabalho e tiveram a oportunidade de compartilhar dos conhecimentos adquiridos.

Há, entretanto, de se considerar que o tema trabalhado é bastante extenso e apresenta variadas nuances que não foram todas exploradas nesta pesquisa. Vale lembrar que há vários posicionamentos teóricos e metodológicos que não foram aqui abordados, os quais apontam possibilidades para novas investigações e continuidade deste trabalho.

Assim sendo, é necessário e importante que o professor assuma na docência uma postura investigativa, o que implica aprofundamento teórico e metodológico. Isso porque a promoção de uma educação de qualidade, com alunos munidos da competência leitora e escritora, está atrelada ao estudo contínuo do professor e o acolhimento por ele de novas práticas teórico-metodológicas.

5 REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 6. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ADAM, Jean Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

AGÊNCIA BRASIL. Preços dos alimentos voltam a cair e seguram inflação em São Paulo. Disponível em: <http://www.folhade.com.br/economia/economia/economia/2016/11/18/NWS_6837,10,550,ECONOMIA,2373-PREÇOS-%20DOS-ALIMENTOS-VOLTAM-CAIR-%20SEGURAM-INFLAÇÃO-%20SAO-%20PAULO.aspx>. Acesso em: 20 nov. 2016.

AMARAL, Heloísa. Questão de gênero: o gênero textual crônica. *Na Ponta do Lápis*, São Paulo, v. 4, n. 10, de. 2008. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/1235/questao-de-genero-o-genero-textual-cronica>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARRETO, Emanuel. Viva o Reino do Brasil!!!!. Disponível em: <<https://coisasdejornal.blogspot.com.br/search?q=Viva+o+Reino+do+Brasil>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas questões de linguística na alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira ; CASTILHO, Célia Maria Moraes. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do Português Falado*. vol. II. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

CERVONI, Jean. *A enunciação*. Trad. L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.

CONY, Carlos Heitor. 2016 foi um ano poltrão. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2016/12/1842454-2016-foi-um-ano-poltrao.shtml>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

CONY, Carlos Heitor. O Rio que eu não rio. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2015/12/1723853-o-rio-que-eu-nao-rio.shtml>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

CONY, Carlos Heitor. O heroísmo de Carlos Alberto Torres. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2016/10/1827631-o-heroismo-de-carlos-alberto-torres.shtml>>. Acesso em: 21 out. 2016.

CONY, Carlos Heitor. A Lava Jato e a Lei Seca. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2016/10/1825342-a-lava-jato-e-a-lei-seca.shtml>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Júlio. Charge. Disponível em: <http://julinhoesusdesenhos.blogspot.com.br/2011/02/charge_24.html>. Acesso em: 15 out. 2016.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Org.) *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Vânia Maria Nascimento. Notícia – características relevantes. Disponível em: <<http://alunosonline.uol.com.br/portugues/noticia-caracteristicas-relevantes.html>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

DUCROT, Oswald. *Princípios da semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

DUCROT, Oswald. *Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUVIVIER, Gregório. Dois mil e crise. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregoriioduvivier/2015/10/1695498-dois-mil-e-crise.shtml>>. Acesso em: 9 out. 2016.

DUVIVIER, Gregório. ‘Vocês vão se arrepender de querer que eu termine’, diz 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregoriioduvivier/2016/12/1838377-voces-va-se-arrepender-de-querer-que-eu-termine-diz-2016.shtml>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FLORES, Onici. *A leitura da charge*. Canoas: Editora da ULBRA, 2002.

FOLHA DE SÃO PAULO. Governo acelera análise de uso de drones contra mosquito *Aedes aegypti*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/02/1742067-governo-acelera-analise-de-uso-de-drones-contra-mosquito-aedes-aegypti.shtml>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. Queda dos preços dos alimentos faz inflação ceder em setembro. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/10/1354937-queda-dos-precos-dos-alimentos-faz-inflacao-ceder-em-setembro.shtml>>. Acesso em: 8 out. 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. Pressionada por alimentos, inflação acelera para 0,52% em julho. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/08/1801125-pressionada-por-alimentos-inflacao-acelera-para-052-em-julho.shtml>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FOLHAFE. Nova doença associada ao Aedes aegypti, a miosite pode causar paralisia do corpo. Disponível em: <<http://www3.folhape.com.br/cms/opencms/fohape/pt/cotidiano/noticias/arqs/2016/01/0554.html>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

GAZETA GUAÇUANA. Na hora da morte, o feijão e o caixão. Disponível em: <<https://gazetaguacuana.com.br/cronica-na-hora-da-morte-o-feijao-e-o-caixao/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JORNAL DE BRASÍLIA. Charge. Disponível em: <<http://aws.jornaldebrasil.com.br/charges/646/doencas-transmitidas-pelo-aedes-aegypti/>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever?* Campinas: Cefiel - UNICAMP; MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. Trad. Maria Cecília P. de Souza e Silva. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, José Marques de. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no português brasileiro*. 3. ed. Campos de Jordão: Mantiqueira, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Conteúdo Básico Comum: língua portuguesa – Anos Finais /Ensino Fundamental, 2014.

MUNHOZ, Dih. Os Trapalhões ensinam a Zacarias o que é inflação! (OS TRAPALHÕES 1987) [Vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fUVYY6a3Lo8>>. Acesso em: 25 out. 2016.

NETO, Paulino Vergetti. Economia versus Inflação. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/1120734>>. Acesso em: 11 out. 2016.

PAIT, Heloisa. A volta da inflação. Disponível em: <<https://helopait.wordpress.com/2013/10/15/a-volta-da-inflacao/>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

PERELMAN, Chaim. *Argumentação*. Enciclopédia Einaudi. V.11. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987.

REDAÇÃO TRIBUNA. Charge – 14 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://www.tribunaribeirao.com.br/aplicativo/charge-14-de-novembro-de-2016/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SIMAVE. *PROEB 2015 – Resultados por Escola*. Disponível em: <<http://resultados.caedu.fjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf?idParticipante=13>>. Acesso em: 24 out. 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian Vincent. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto final do Profletras. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/PROJETOfinal_do_PROFLETRAS.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO

Título da Pesquisa: Modalização e argumentatividade na produção escrita: uma abordagem sociointeracionista

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

Pesquisadora: Elizete de Souza Macêdo Queiroz

Local: E.E. Professor Gastão Valle, Bocaiúva/ MG

Disciplina: Língua Portuguesa – 8º ano

CAAE: 59063516.9.0000.5146

DADOS DO PARECER, Número do Parecer: 1.736.935

Perfil social do aluno

1- Você trabalha?

Sim – Trabalho com

Não

2- Se você marcou “sim” na questão anterior, marque a opção que representa o número de horas que você trabalha.

Entre 1 e 2 horas

Entre 2 e 3 horas

Entre 3 e 4 horas

Entre 5 e 6 horas

Nenhuma das respostas anteriores

3- Fora da escola, quanto tempo você se dedica à leitura e à escrita?

Menos de uma hora

Uma hora

Mais de três horas

Duas horas

Nenhum tempo

4- Quanto tempo você fica na televisão, na *internet* ou em jogos eletrônicos?

Menos de uma hora

Uma hora

Duas horas

Entre duas e três hora

Mais de três horas

Nenhuma das opções

Perfil do leitor/escritor

5- Sobre a leitura, posso afirmar que:

Gosto de ler e sempre pego livros emprestados na biblioteca.

Leio só na escola, mas não levo livros para ler em casa.

Leio todos os dias.

Não gosto de ler.

Gosto de ler, mas não tenho tempo.

Leio uma vez por semana.

6- Em sua casa, há materiais de leitura?

Sim

Não

7- Se marcou sim na questão acima, assinale na lista abaixo os materiais de leitura que há em sua casa.

Jornais – Quais? _____

Revistas – Quais? _____

Revistas em quadrinhos _____

Livros literários – Cite alguns _____

outros: _____

8- O que você mais gosta de ler?		
<input type="checkbox"/> Gibis	<input type="checkbox"/> Revistas	<input type="checkbox"/> Postagens nas redes sociais
<input type="checkbox"/> Livros de literatura	<input type="checkbox"/> Jornais	
9- Quantos livros já leu durante sua vida escolar?		
<input type="checkbox"/> Mais de dez e menos de vinte.	<input type="checkbox"/> Mais de vinte.	
<input type="checkbox"/> Menos de dez.	<input type="checkbox"/> Nunca li nenhum livro.	
10- Você costuma ler na internet?		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
11- Com que frequência você lê algo da <i>internet</i> ?		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca leio.
12- O que você costuma ler na internet?		
<input type="checkbox"/> Postagens em redes sociais	<input type="checkbox"/> <i>Blogs</i>	<input type="checkbox"/> Revistas eletrônicas
<input type="checkbox"/> Comentários em redes sociais	<input type="checkbox"/> <i>E-mails</i>	<input type="checkbox"/> Nenhuma das opções
<input type="checkbox"/> Jornais <i>on-line</i>		
13- Em relação à escrita, você gosta de escrever?		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
14- Quais gêneros textuais você já escreveu?		
<input type="checkbox"/> Poemas	<input type="checkbox"/> Mensagens no <i>whatsApp</i>	<input type="checkbox"/> Crônicas
<input type="checkbox"/> Músicas	<input type="checkbox"/> Bilhetes	<input type="checkbox"/> Outros
<input type="checkbox"/> E-mails	<input type="checkbox"/> Cartas	
<input type="checkbox"/> <i>Sms</i>	<input type="checkbox"/> Notícias	

APÊNDICE B

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Local: E.E. Professor Gastão Valle, Bocaiúva/ MG

Professora: Elizete de Souza Macêdo Queiroz

Disciplina: Língua Portuguesa – 8º ano

Tema: O *Aedes Aegypti* e a saúde pública

Atividades

- 1- Leia atentamente os textos reproduzidos abaixo.
- 2- Tire suas dúvidas referentes ao vocabulário.

Texto 1

USE ESTA TABELA PARA FAZER A SUA PARTE.

Esta tabela vai ajudar você a fazer o controle dos possíveis focos de água parada. Na coluna da esquerda você tem o número de semanas. E na linha superior, os principais itens que precisam ser verificados a cada semana. Então, começamos com a semana de número um. Na linha horizontal, você vai marcando um "X" em cada item verificado: a caixa-d'água, as plantas, o vaso sanitário e assim por diante. **Separe 10 minutinhos por semana e ajude a acabar com o mosquito da dengue, que também transmite chikungunya e zika.**



Uma dica: recorte esta tabela e coloque em um lugar bem visível. Assim fica mais fácil de você se lembrar de fazer a sua averiguação e eliminação dos focos.



ELIMINE OS FOCOS DO MOSQUITO. FAÇA ISSO POR VOCÊ E POR TODOS A SUA VOLTA.



www.saude.mg.gov.br/dengue



10 MINUTOS CONTRA A DENGUE.

O mosquito da dengue, que também transmite chikungunya e zika, vive escondido dentro da sua casa. Com apenas 10 minutos por semana, você faz a checagem rápida nos locais onde ele costuma colocar seus ovos. Eliminando esses focos, você protege a saúde da sua família e dos seus vizinhos. Vamos lá, faça a sua parte. É um tempo muito pequeno para um ganho tão grande.

10 MINUTOS POR SEMANA. POR QUÊ?

O ciclo de vida do mosquito da dengue, do ovo até a fase adulta, leva cerca de 7 a 10 dias. Se você verificar e eliminar os criadouros uma vez por semana, vai interromper esse ciclo e evitar o nascimento de novos mosquitos.



Ovo do *Aedes aegypti*
Insego não enxergado

O ovo do *Aedes aegypti* é difícil de enxergar. Ele é bem escuro e menor que um grão de areia. A fêmea do mosquito sempre deposita esses ovos nas paredes dos criadouros, bem perto da superfície da água. A fêmea espalha os ovos em vários criadouros.



Larva do *Aedes aegypti*
Insego aumentado

As larvas nascem a partir dos ovos. Por serem pequenas, são difíceis de enxergar. Como não gostam de luz, sempre que um recipiente é aberto, elas fogem para os cantos onde há sombra.



Mosquito do *Aedes aegypti*
Insego aumentado

Para impedir que as larvas se transformem em adultos, capazes de transmitir a dengue, é fundamental agir uma vez por semana. Apenas as fêmeas picam as pessoas, em busca de sangue para amadurecer seus ovos.

Foto: Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz)



Verde totalmente a tampa da caixa-d'água para evitar a entrada e a saída do mosquito.

De preferência, elimine os pratos nos vasos de plantas.

Limpe as calças, evitando que as folhas e sujeiras acumulem água.

Estique as paredes das varais por uma vez por semana.



Deixe totalmente vedados os galões, baldes, pias e latões, inclusive aqueles utilizados para armazenamento de água.

Se não for possível eliminar, guarde os pneus em locais cobertos e as garrafas vazias com a boca para baixo.

Os raios devem ser limpos e vedados com uma teta para evitar o surgimento de criadouros.

As bandejas de ar condicionado devem ser limpas para que a água não se acumule.

Fique de olho nos bandejas de geladeira para que elas não se tornem criadouros para o mosquito.



Importante saber que plantas como bambu, samambaia, bromélias, agave, babosa, espada-de-são-pedro e outras parecidas podem acumular água.



Limpe as piscinas e fontes e faça o tratamento da água com produtos químicos adequados.

Vasos sanitários que você não utiliza ou usa apenas de vez em quando devem ser limpos e verificados toda semana.

Sempre que você cobrir entulho ou objetos, estique a louça para que ela não acumule água.

Deixe seus baldes da área de serviço sempre com a boca virada para baixo.

ELIMINE OS FOCOS DO MOSQUITO.

Texto 2



Fonte: <http://jornaldebrasil.com.br/charges/442/doencas-provocadas-pelo-aedes-aegypti/>. Acesso em: 21 mai. 2016.

Texto 3

Governo acelera análise de uso de drones contra mosquito *Aedes aegypti*

Diante do surto de zika no país, o governo federal vai acelerar a análise para utilização de drones no combate ao mosquito *Aedes aegypti*.

Além da zika, o inseto pode transmitir as dengue e chikungunya. O vírus da zika tem sido associado aos casos de microcefalia – má-formação da cabeça dos bebês.

Se hoje um município pode aguardar cerca de dois meses para ter a autorização de uso da aeronave, pilotada de forma remota, a partir desta segunda-feira (22) o prazo máximo está fixado em 20 dias.

Esse pedido, agora simplificado, pode ser feito por órgãos públicos à Anac (Agência Nacional de Aviação Civil), Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) e Decea (Departamento de Controle do Espaço Aéreo).

De acordo com a Secretaria de Aviação Civil, apenas quatro municípios no país têm autorização para utilizar esse recurso, como forma de mapear focos do mosquito em locais de difícil acesso ou fechados, por exemplo: Chapecó (SC), Santo Antônio da Platina (PR), São José dos Campos (SP) e São Paulo (SP). A expectativa, a partir da medida, é aumentar o número de pedidos para uso de drones.

Na capital paulista, segundo a secretaria, o emprego da aeronave começará neste semestre, a partir de três voos por semana, quatro horas por dia.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/02/1742067-governo-acelera-analise-de-uso-de-drones-contra-mosquito-aedes-aegypti.shtml>. Acesso em: 21 mai. 2016.

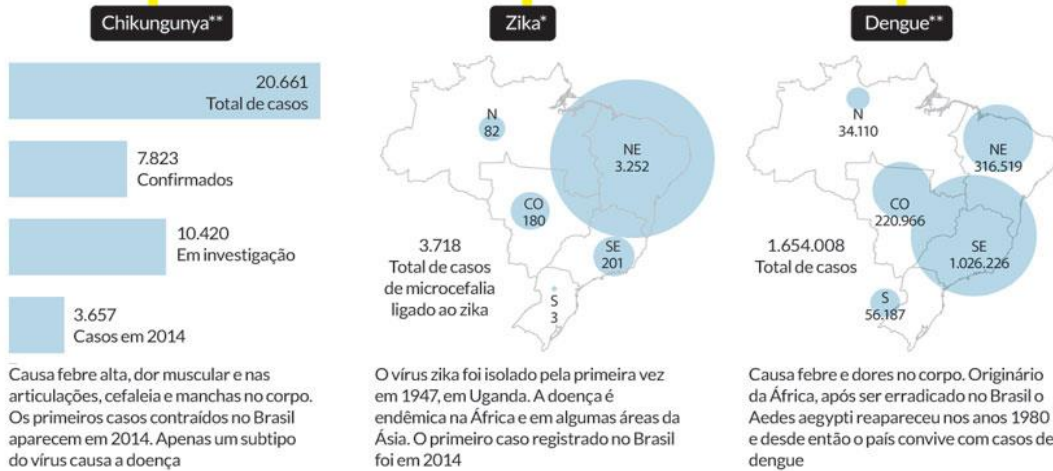
Texto 4

> RAMIFICAÇÕES DO AEDES

Mosquito transmite três doenças no Brasil ligadas a novos males



Doenças transmitidas pelo Aedes



Causa febre alta, dor muscular e nas articulações, cefaleia e manchas no corpo. Os primeiros casos contraídos no Brasil aparecem em 2014. Apenas um subtipo do vírus causa a doença

O vírus zika foi isolado pela primeira vez em 1947, em Uganda. A doença é endêmica na África e em algumas áreas da Ásia. O primeiro caso registrado no Brasil foi em 2014

Causa febre e dores no corpo. Originário da África, após ser erradicado no Brasil o Aedes aegypti reapareceu nos anos 1980 e desde então o país convive com casos de dengue



*Até 23.jan **De 4.jan.2015 a 2.jan.2016

Fonte: www3.folhape.com.br/cms/opencms/folhape/pt/cotidiano/noticias/arqs/.../0554.html. Acesso em: 21 mai. 2016.

4- Agora, escreva uma crônica argumentativa sobre o tema proposto. Não se esqueça de colocar um título sugestivo, dar sua opinião e revisar seu texto.

Montes Claros, 17 de outubro de 2016.

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Modalização e Argumentatividade na Produção Escrita: Uma Abordagem Sociointeracionista **Pesquisador:** Elizete de Souza Macêdo Queiroz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59063516.9.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER Número do Parecer: 1.736.935

Apresentação do Projeto:

Trata-se de investigação cuja abordagem sociointeracionista, situada na grande

área Linguagens e letramentos, na linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, especificamente na sublinha

Ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual do mestrado profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. A pergunta que norteia a proposta é: A leitura, produção e retextualização de crônicas em sala de aula, abordadas por meio de atividades sociointeracionistas propiciarão a aquisição da competência de usar com proficiência as estratégias de modalização e argumentatividade na produção escrita desse gênero? A hipótese é de que essas atividades com crônicas, abordada por meio de atividades sociointeracionistas propiciarão aos alunos, sujeitos da pesquisa, a aquisição da competência de usar com proficiência as estratégias de modalização e argumentação na produção escrita desse gênero, respondendo positivamente a pergunta de pesquisa. A motivação partiu da percepção de que as escolas brasileiras não têm proporcionado aos seus alunos o desenvolvimento das competências necessárias para as práticas de letramento tão necessárias na vida atual, já que os resultados das avaliações estaduais, nacionais e internacionais vêm denunciando, ano a ano, esse problema. O objetivo geral é descrever os resultados de desenvolvimento de ações que podem minimizar/sanar o problema quanto ao uso de estratégias de modalização e argumentatividade no gênero crônica por meio de atividades de leitura, produção e retextualização de crônicas no 8º ano azul da E. E. Professor Gastão Valle.

Especificamente pretende-se: Explorar conhecimentos referentes à Linguagem e Letramento, interacionismo sociodiscursivo e estratégias de leitura e escrita, modalização e argumentatividade; evidenciar possíveis problemas de leitura e produção textual, especificamente, quanto ao uso de estratégias de modalização e argumentatividade no gênero crônica; desenvolver proposta de intervenção por meio de pesquisa-ação usando procedimentos metodológicos que propiciem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente, no que se refere ao uso de modalização e argumentatividade nos textos dos alunos, sujeitos da pesquisa. Optou-se pela abordagem metodológica qualitativa e será desenvolvida uma pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados para diagnóstico das dificuldades serão um questionário respondido pelos alunos e um teste de produção textual. Esses instrumentos visam caracterizar os sujeitos da pesquisa enquanto leitores e escritores a fim de possibilitar ao pesquisador traçar com maior precisão as estratégias de

intervenção, definidas num plano de ação. O embasamento teórico se dará à luz dos estudos acerca de linguagens e letramentos, interacionismo sociodiscursivo, estratégias de leitura e escrita e modalização e argumentatividade. Espera-se que, ao final dessa pesquisa, os sujeitos envolvidos tenham adquirido as competências necessárias, para usar estratégias de modalização e argumentatividade, de modo a produzir textos, que expressem sua interação com as práticas de letramento na sociedade. Espera-se também que esse trabalho desperte reflexões e mudanças na prática pedagógica dos professores da escola pesquisada.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever os resultados do desenvolvimento de ações que podem minimizar/sanar dificuldades no uso das estratégias de modalização e argumentação na produção de textos do gênero crônica, por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Gastão Valle.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os desconfortos da investigação se materializam na possibilidade dos alunos não se interessarem pela pesquisa e se recusarem a participar das atividades propostas.

Benefícios:

Propiciar aos alunos a aquisição da competência de usar com proficiência estratégias de modalização e argumentatividade na produção escrita, de modo que essa prática os leve a posicionar-se por meio de seus escritos como cidadão crítico e consciente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de investigação relevante para educação face aos resultados apresentados em termos de aquisição da competência de usar com proficiência estratégias de modalização e argumentatividade na produção escrita, de modo que essa prática os leve a posicionar-se por meio de seus escritos como cidadão crítico e consciente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os apresentados estão de acordo as normas vigentes.

Recomendações:

Inserir relatório final no ícone notificação da Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Investigação relevante para educação na qual foram considerados os princípios da autonomia, da não maleficência, da beneficência e da justiça.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos pela aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_764673.pdf	23/08/2016 18:44:02		Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	23/08/2016 18:42:16	Elizete de Souza Macêdo Queiroz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoresponsabilidade.pdf	23/08/2016 18:41:32	Elizete de Souza Macêdo Queiroz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoconcordancia.pdf	23/08/2016 18:40:58	Elizete de Souza Macêdo Queiroz	Aceito
TCLE / Termos de	Termoassentimento.pdf	23/08/2016	Elizete de Souza Macêdo Queiroz	Aceito
Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoassentimento.pdf	18:40:20	Elizete de Souza Macêdo Queiroz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimentolivre.pdf	23/08/2016 18:39:29	Elizete de Souza Macêdo Queiroz	Aceito
Folha de Rosto	folharosto105082016.pdf	09/08/2016 10:15:41	Elizete de Souza Macêdo Queiroz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 20 de Setembro de 2016

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA**(Coordenador)**