



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CERRO LARGO
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL – LICENCIATURA

FRANCIELI HEINECK

**(RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NA OLIMPÍADA DE
LÍNGUA PORTUGUESA “ESCREVENDO O FUTURO”**

CERRO LARGO

2015

FRANCIELI HEINECK

**(RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NA OLIMPÍADA DE
LÍNGUA PORTUGUESA “ESCREVENDO O FUTURO”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

Orientadora: Prof.^a Me. Rosiane Moreira da Silva Swiderski

Cerro Largo

2015

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Heineck, Francieli

(Re)configuração do trabalho do professor na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro/ Francieli Heineck. -- 2015.

32 f.

Orientador: Rosiane Moreira da Silva Swiderski.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de letras português e espanhol licenciatura, Cerro Largo, RS, 2015.

1. Trabalho docente. 2. Olimpíada de Língua Portuguesa. 3. Representação. 4. Prescrições. 5. Ensino.

I. Swiderski, Rosiane Moreira da Silva, orient. II.

Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FRANCIELI HEINECK

(RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NA OLIMPÍADA DE
LÍNGUA PORTUGUESA “ESCREVENDO O FUTURO”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

Orientadora: Prof.^a Me. Rosiane Moreira da Silva Swiderski

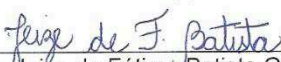
Este trabalho de conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em:

24/10/2015

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Me. Rosiane Moreira da Silva Swiderski – UFFS (orientadora)


Prof. Me. Cristiano Egger Veçossi – UFSM


Prof.^a Me. Jeize de Fátima Batista Grzechota - UFFS

SUMÁRIO

Introdução.....	5
1 Trabalho prescrito e semiologia do agir	6
2 A perspectiva sociointeracionista e as sequências didáticas.....	7
3 A Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”	10
4 Metodologia.....	12
4.1 Modelo de análise do <i>corpus</i>	13
5 Análise e discussão dos dados.....	15
5.1 Análise pré-textual	15
5.2 Análise textual	17
5.2.1 Análise do nível organizacional.....	17
5.2.2 Análise do nível enunciativo	22
5.2.3 Análise do nível semântico	23
Considerações finais.....	26
REFERÊNCIAS	28
ANEXOS	30

(RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA “ESCREVENDO O FUTURO”

Francieli Heineck*

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender como se dá o processo de (re)configuração do trabalho docente em textos prescritivos, especificamente na Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”. Para isso, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo [BRONCKART (1999); MACHADO; BRONCKART (2004, 2009); ABREU-TARDELLI (2004)]. Dessa forma, realizaram-se dois tipos de análise: a pré-textual, relacionada ao contexto de produção, e a textual, que engloba os níveis organizacional, enunciativo e semântico. Os resultados sinalizam que o *corpus* analisado apresenta um forte caráter prescritivo e que há um falso protagonismo atribuído ao professor de Língua Portuguesa, uma vez que ele é tratado como um agente que precisa receber instruções sobre como desenvolver sua atividade docente. Desse modo, predominantemente, não são observados momentos em que o professor é visto como um ator, ou seja, como um sujeito dotado de razões e recursos para seu agir.

Palavras-chave: Trabalho docente. Língua Portuguesa. Prescrições. Ensino.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa passou, ao longo dos anos, por intensos processos de reformulação relacionados aos objetivos e às necessidades de ensino e de aprendizagem de cada época. Como exemplo desses processos, pode-se tomar a questão da concepção de linguagem, que está diretamente ligada à postura assumida pelo professor perante a educação. Segundo Geraldí (1984), há, pelo menos, três diferentes concepções: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como forma de inter-ação. A primeira concepção, baseada nos estudos de gramática tradicional, compreende a língua como fundamentada em princípios e regras “do bem falar e do bem escrever” (PERFEITO; CECILIO; COSTA-HÜBES, 2007, p. 138). Já a segunda, ancorada na teoria da comunicação e no estruturalismo, concebe a língua como um código que transmite mensagens a um receptor. A terceira, por fim, está relacionada à linguística da enunciação e entende a língua como lugar de interação humana. Ao elencar essas três concepções, Geraldí se posiciona a favor da terceira, pois ela “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se

* Acadêmica do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo. E-mail: francih@assisnet.com.br
Orientada por: Rosiane Moreira da Silva Swiderski - Mestre em Letras pela Unioeste e professora do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo. E-mail: rosiane.swiderski@uffs.edu.br

tornam sujeitos” (GERALDI, 1984, p. 43).

Nesse sentido, observa-se que os PCNs convergem no que tange à concepção de linguagem como forma de inter-ação. E essa concepção deveria dialogar com o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que esse documento é um referencial prescritivo do trabalho docente.

Pesquisas que se destinam ao estudo desse trabalho¹ e sua relação com a linguagem podem trazer um melhor entendimento acerca das representações do agir docente e, conseqüentemente, contribuições para a área da educação como um todo. Porém, pouco se sabe a respeito desse trabalho, uma vez que, como já apontou Machado et al. (2009), poucas pesquisas se dedicaram, em uma abordagem discursiva, ao ensino em sua dimensão de trabalho.

Desse modo, a pesquisa aqui desenvolvida mostra-se relevante para a Linguística e para a Educação à medida que busca compreender como se dá a (re)configuração do trabalho do professor em textos prescritivos, especificamente na Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”. Para atingir esse objetivo, o caminho a ser percorrido neste artigo começa com a exploração do trabalho prescrito; em seguida, são apresentados os fundamentos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo; posteriormente, é descrita a Olimpíada de Língua Portuguesa, que constitui o objeto da análise; na sequência, é apresentada a metodologia de análise do *corpus*; após, parte-se para a análise e discussão dos dados; e, finalmente, são tecidas algumas considerações finais sobre a pesquisa.

1 Trabalho prescrito e semiologia do agir

De acordo com Machado (2009), a análise do trabalho docente pode partir de dois níveis principais: o do trabalho realizado e o do trabalho prescrito. O primeiro, de modo geral, refere-se ao conjunto de ações efetivadas, enquanto o segundo está relacionado a um conjunto de normas, programas e textos que regulam as ações.

Este último nível, o qual engloba o *corpus* de análise desta pesquisa, pode ser compreendido à medida que se constata que, em muitas profissões, o trabalhador desempenha sua função perante restrições, que se manifestam, principalmente, por meio de textos prescritivos. E com o trabalho educacional não é diferente, pois

¹ O termo trabalho é entendido aqui como o conjunto global do agir em situações de trabalho, ou seja, engloba tanto as condutas verbais do professor (como introduzir um texto oralmente) quanto as não verbais (como sair da sala). (MACHADO et al., 2009, p. 21)

diariamente o professor se vê cercado de informações que dizem o que ele deveria ou não fazer.

Para Bronckart e Machado (2004), esses textos são produzidos em situações externas a do trabalho, constituindo uma linguagem sobre o trabalho. Eles indicam

de forma implícita ou explícita, as tarefas que devem ser realizadas no quadro dessa profissão, tais como as leis sobre o ensino; os documentos do Ministério da Educação (PCNs) ou das Secretarias da Educação e das divisões regionais, os projetos das escolas [...] (MACHADO et al., 2009, p. 19)

Souza-e-Silva (2004, p. 95), referência neste assunto, vai mais a fundo nessa questão e atribui ao professor não somente o papel de executor de tarefas, afirmando que “a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal”. Assim, o professor, além de cumprir prescrições, deve refletir sobre o seu fazer, bem como sobre as prescrições e instrumentos que lhe são colocados.

Desse modo, os textos prescritivos acabam constituindo uma espécie de modelo para o agir do professor. A partir de uma análise desse agir, é possível interpretar as responsabilidades assumidas ou delegadas a certos actantes e procura-se compreender as intenções, os motivos e as capacidades que os levaram a determinada ação. Essa avaliação é realizada a partir do viés da semiologia do agir, estudo através do qual podem ser identificadas figuras interpretativas, que auxiliam para uma melhor compreensão não só do agir do professor em diferentes textos que circulam na sociedade, como também da atividade educacional em sentido mais amplo.

Todos esses aspectos se enquadram na perspectiva sociointeracionista, que será desenvolvida na seção seguinte.

2 A perspectiva sociointeracionista e as sequências didáticas

A perspectiva sociointeracionista considera que todas as ações procedem de uma psicologia da linguagem orientada pelo Interacionismo Social. A partir desse pressuposto, analisam-se as condutas humanas como produto da socialização e não como algo específico ou individual de determinada pessoa.

Essa psicologia da linguagem é, sobretudo, fundamentada nas obras de Vygotsky, o qual afirma que o homem é, ao mesmo tempo, um organismo vivo e consciente. Assim, ao considerar que os processos de evolução dos seres humanos

têm origens sociais, o autor propõe que organismo biológico e meio social não podem ser analisados separadamente, já que ambos são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo das pessoas. Por isso, o autor concede à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento do homem, atribuindo a ela a função de ser a base de outras habilidades mentais.

Em razão disso, Vygotsky afirma que à psicologia cabe estudar as condições evolutivas e históricas emergentes desses dois fenômenos constitutivos do ser humano. Consequentemente, essa psicologia deve “considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas. Tal é o projeto do Interacionismo Sócio-discursivo.” (BRONCKART, 1999, p. 30-31).

Um dos elementos constitutivos dessas ações sociais e discursivas é a noção de atividade, compreendida, na espécie humana, como a cooperação realizada pelos indivíduos por meio de interações verbais, que caracterizam um agir comunicativo. Esse agir está intimamente ligado ao surgimento da linguagem, que se deu em função de uma necessidade das sociedades primitivas envolvidas em uma mesma atividade. Assim, a linguagem humana se apresenta, inicialmente, “como uma produção interativa associada às atividades sociais” (BRONCKART, 1999, p. 34).

No entanto, essa produção pode se organizar em torno de uma atividade particular, passando a configurar uma atividade própria da linguagem e que se organiza em textos. Segundo Bronckart (1999, p. 35), esses textos, devido à variedade de atividades com as quais mantêm contato, diversificam a si mesmos, constituindo a noção de gêneros textuais.

Dentro de uma perspectiva sociointeracionista, toda prática de linguagem se materializará por meio de gêneros que estão em uso na comunidade verbal na qual o sujeito está inserido. Para Bakhtin (2011, p. 263), os gêneros são considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e, devido a sua vasta possibilidade de usos, podem ser separados em primários (simples, que se formam em comunicações imediatas, ou seja, no dia-a-dia) e secundários (complexos, que surgem de situações de convívio cultural mais desenvolvido). Bronckart (1999), ao explicar essa diferenciação, posiciona-se da seguinte maneira:

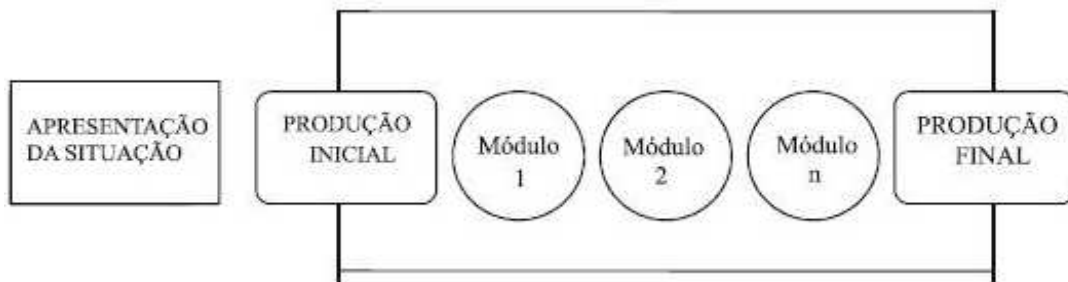
Enquanto os discursos primários seriam estruturados pelas ações não verbais [non langagières], os discursos secundários (romances, obras científicas, etc.) se desligariam delas e seriam objeto de uma estruturação autônoma, convencional, ou ainda, especificamente linguística; estes, sim, constituiriam verdadeiras ações de linguagem (BRONCKART, 1999, p. 60).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 63), “uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”, que sempre se materializam através de gêneros.

A partir dessas concepções de gêneros primários e secundários e levando em consideração que a escola é um autêntico lugar de interação, ou seja, de produção desses enunciados, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um instrumento para planejar e elaborar materiais didáticos que tenham como base os gêneros: as sequências didáticas (doravante SD). Para os autores, uma SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Assim, ela tem como finalidade ajudar o aluno a compreender melhor um gênero de texto, de modo que ele possa se adequar a determinada situação de comunicação e se expressar da melhor forma possível.

Para alcançar esse objetivo, as SD seguem uma estrutura de base, representada no esquema a seguir:

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83

Na apresentação da situação, é feita uma descrição detalhada da tarefa de expressão (oral ou escrita) que os alunos executarão. Em seguida, é realizada a produção inicial, que consiste na produção de um texto (sem nenhuma intervenção do professor), a partir do qual o professor avaliará os conhecimentos prévios e os problemas dos alunos em relação ao gênero em questão, a fim de adaptar as próximas ações às capacidades que precisam ser desenvolvidas nos educandos. A partir das informações coletadas nessa produção inicial, o professor organiza módulos (tantos quantos achar necessário), que são constituídos de várias atividades e que visam

sanar os problemas identificados na primeira produção. Posteriormente, os alunos realizam uma produção final, na qual podem colocar em prática todos os conhecimentos aprendidos sobre o gênero.

Esse trabalho com SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi muito difundido no Brasil, principalmente após a publicação dos PCNs. Nesse texto prescritivo, é feita referência ao trabalho com módulos didáticos, entendidos como

sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos (BRASIL, 1998, p. 88)

Essas mesmas proposições teórico-metodológicas são, aparentemente, adotadas na elaboração de um material didático fornecido pelo Ministério da Educação para ser trabalhado nas escolas. Trata-se da Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”, que considera a SD como eixo fundamental do ensino da escrita². Essa Olimpíada, por constituir o objeto de análise desta pesquisa, será pormenorizada na seção seguinte.

3 A Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”

A Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro” (OLPEF) está em vigor no Brasil desde abril de 2008 e foi elaborada para ser trabalhada em âmbito federal. Sua criação ocorreu a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

Um dos objetivos principais que motivou a criação da Olimpíada foi a busca por potencializar o desenvolvimento da educação, proporcionando um ensino de qualidade para todos. Assim, a Olimpíada pretende contribuir tanto para a formação de alunos quanto para a de professores, utilizando a leitura e a escrita como ferramentas para a melhoria da aprendizagem nas escolas brasileiras (BRASIL, 2010, p. 3).

Assumindo um caráter de política pública, a Olimpíada ocorre a cada dois anos, em anos pares. Já nos anos ímpares são desenvolvidas ações de formação continuada (presencial e a distância) para professores.

² É importante destacar que o material, ao trazer essa informação, não faz menção ao ensino da modalidade oral, somente da escrita.

De maneira geral, a proposta de trabalho é que a circulação dos textos produzidos pelos alunos ocorra por meio de um concurso que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas do país (JESUS; CARDOSO; EVANGELISTA, 2013). Desde 2002, possui um tema comum, que é “O lugar onde vivo”, e parte da ideia central de que somente se aprende a escrever escrevendo, ou seja, defende que a escrita deve ser exercitada nas mais variadas situações comunicativas.

De acordo com o regulamento do programa, para participar da Olimpíada, tanto os professores quanto a rede de ensino³ precisam fazer uma inscrição *on-line* no *site*. Realizada a inscrição, os professores recebem um caderno de orientações (Caderno do Professor) para a realização de quinze oficinas em sala de aula, que almejam preparar os alunos para escreverem os textos participantes do concurso. Além do Caderno, os professores também recebem dez exemplares de uma coleção de textos (para os alunos) e um CD-ROM que contém os mesmos textos da coleção, mas em forma de áudio e de projeção.

O Caderno do Professor existe em quatro versões distintas, cada uma dirigida para um gênero textual e para um par de anos escolares, conforme é possível visualizar abaixo:

Quadro 1: Categorias e anos escolares para a realização da Olimpíada

Categoria/Gênero textual	Denominação do Caderno do Professor	Anos escolares
Poema	Poetas da escola	5º e 6º anos do E. F.
Memórias Literárias	Se bem me lembro	7º e 8º anos do E. F.
Crônicas	A ocasião faz o escritor	9º ano do E. F. e 1º ano do E. M.
Artigo de Opinião	Pontos de vista	2º e 3º anos do E. M.

Fonte: www.escrevendoofuturo.org.br

Para o trabalho com esses gêneros textuais a partir de uma SD, são apresentados cinco conselhos⁴, que devem ser seguidos para o melhor desenvolvimento do gênero que será trabalhado, independentemente de qual seja. São eles:

- 1) Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas

³ Segundo informações do regulamento do concurso, no caso das escolas municipais o secretário municipal da Educação deve fazer essa adesão. Já no caso das escolas estaduais, essa função recai para o secretário estadual. Quanto às premiações, estas não se dirigem somente aos vinte alunos vencedores nacionais, mas se estendem a toda comunidade escolar na qual esses alunos estão inseridos.

⁴ Terminologia utilizada pelo próprio “Caderno do Professor”.

- capacidades iniciais.
- 2) Escolher e adaptar as atividades de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos.
 - 3) Trabalhar com outros textos do mesmo gênero
 - 4) Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa.
 - 5) Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos. (BRASIL, 2010, p. 14-15)

Nesses conselhos, é possível identificar uma prescrição do trabalho docente. Isso ocorre porque o material, apesar de se autocaracterizar como uma sugestão de trabalho, justifica a necessidade de ser trabalhado pelo professor em sala de aula recorrendo à organização do currículo escolar como fundamentação. Além disso, coloca as ações supostamente sugeridas como um dever da prática do professor. Logo, percebe-se que, já no início do Caderno, na carta ao professor, há um conflito de ideias em relação ao caráter do material publicado: “As atividades aqui sugeridas propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita previstas nos currículos escolares e devem fazer parte do seu dia a dia como professor.” (BRASIL, 2010, p. 3).

A seguir, será explicitada a metodologia de análise dessa Olimpíada, tomando como base o modelo de análise e descrição de textos proposto por Bronckart (1999) e reformulado por Machado e Bronckart (2009).

4 Metodologia

Nesta pesquisa, foi tomado como objeto de análise o Caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa intitulado “Pontos de Vista”, destinado ao 2º e 3º anos do Ensino Médio. Nesse material, foi proposto o trabalho com o gênero artigo de opinião, a partir de uma SD composta por quinze oficinas, com as quais se objetiva desenvolver, nos alunos, as habilidades de leitura e de escrita.

Dessas quinze oficinas que compõem o objeto de análise, para este momento foi feito um recorte e trabalhou-se com a investigação de duas oficinas específicas, que constituem o *corpus* deste trabalho. Trata-se da oficina número dois, intitulada “O poder da argumentação”, e da oficina número dez, denominada “Como articular”. A escolha dessas duas oficinas se deu por critérios diferenciados.

A primeira foi selecionada porque, desde o início, pareceu inquietante o modo como estava sendo introduzido o gênero artigo de opinião, que ocorreu por meio de uma notícia. Essa inquietação se originou por um certo estranhamento inicial em começar o trabalho com um gênero por meio de outro gênero, o que só foi

compreendido como uma adaptação de SD após uma minuciosa análise comparativa entre a proposta teórico-metodológica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e a proposta de SD da Olimpíada. Já a segunda foi destacada porque, apesar de a Olimpíada apresentar uma proposta que objetiva seguir um viés interacionista, ou seja, analisar as condutas humanas como produtos da socialização, expressa um perfil estruturalista da linguagem. Isso é percebido, fundamentalmente, pela metodologia proposta pelo Caderno para trabalhar os elementos articuladores, a qual se baseia em frases prontas e em uma tabela das principais palavras ou expressões utilizadas para articular frases ou parágrafos.

Ainda em relação a essa segunda oficina, acredita-se que a ausência de um comentário que chame a atenção do professor e provoque a reflexão acerca de como trabalhar com esta tabela de modo contextualizado pode contribuir para que ele conduza uma atividade em um viés estruturalista.

A investigação das duas oficinas foi realizada com base no modelo de análise de textos adotado pelo Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), que será abordado a seguir.

4.1 Modelo de análise do *corpus*

Conforme proposto por Bronckart (1999), a interpretação do agir abrange uma análise pré-textual e textual. Para tanto, faz-se uma relação entre as condições de produção de um texto e a forma como ele se organiza materialmente. Essas condições se referem ao contexto de produção que, para Bronckart (1999, p. 93), é entendido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

Segundo o autor, há fatores que exercem uma influência necessária sobre a organização dos textos. Esses fatores se dividem em dois grupos (ou planos): mundo físico e mundo sociossubjetivo. No primeiro, há o entendimento de que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto (físico), que pode ser definido por quatro parâmetros: lugar de produção, momento de produção, emissor, receptor⁵. Já no segundo plano, a produção de um texto se baseia “no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa” (BRONCKART, 1999, p. 94). Esse segundo plano é composto por

⁵ Apesar de o autor utilizar uma nomenclatura estruturalista e mecânica de comunicação (referindo-se a emissor e receptor), seu olhar busca ultrapassar essa postura, objetivando a interação.

quatro parâmetros: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, o objetivo da interação.

Além do contexto de produção, os pressupostos metodológicos adotados pelo ISD levam em consideração a organização das análises textuais que ocorrem em três níveis correlacionados: o organizacional, o enunciativo e o semântico (MACHADO; BRONCKART, 2009).

O nível organizacional permite compreender a arquitetura interna do texto (tipos de discurso, tipos de sequência e mecanismos de textualização). Já o enunciativo possibilita a identificação de marcas de vozes e de modalização. O nível semântico, por sua vez, proporciona compreender a representação do trabalho docente por meio do reconhecimento de elementos que constituem o agir (actante, ator, agente⁶), de papéis atribuídos ao actante, de representações, de figuras de ação e de tipos de agir. O quadro, a seguir, sintetiza o modelo de análise de textos utilizado pelo ISD.

Quadro 2: Procedimentos de análise do ISD

Tipo de análise	Itens investigados				
1- Análise pré-textual (contexto de produção)	1.1 Contexto sociointeracional mais amplo				
	1.2 Situação de produção de linguagem				
2- Análise textual (a partir de três níveis)	1.2.1 Mundo físico	1.2.2 Mundo sociossubjetivo			
	- lugar de produção	- lugar social			
	- momento de produção	- posição social do emissor			
	- emissor	- posição social do receptor			
	- receptor	- objetivo da interação			
	2.1 Nível organizacional				
2.1.1 Plano global	2.1.2 Tipos de discurso	2.1.3 Modalidades de articulação	2.1.4 Sequências	2.1.5 Mecanismos de textualização	
- conteúdo temático	- interativo	- sinais de pontuação	- narrativa	- conexão	
- actantes	- teórico	- mudanças de tempo verbal	- argumentativa	- coesão nominal e verbal	
	- narração		- descritiva		
	- relato interativo		- explicativa		
			- dialógico		
			- injuntiva		
2.2 Nível enunciativo					
2.2.1 modalizações		2.2.2 Posicionamento enunciativo (vozes; marcas de pessoa)		2.2.3 Avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos)	
- lógica					
- deontica					
- apreciativa					
- pragmática					
2.3 Nível semântico					
2.3.1 Elementos que	2.3.2 Papéis atribuídos ao sujeito	2.3.3 Representações / interpretações	2.3.4 Figuras de ação	2.3.5 Tipos de agir	
			- ação	- agir-	

⁶ Para Machado e Bronckart (2009), os termos actante, ator e agente possuem concepções distintas e seu uso exige cautela. Desse modo, os autores explicam que o termo actante é mais neutro, sendo utilizado para referir-se aos objetos das interpretações de uma conduta humana. Se o actante manifestar razões, intenções e recursos internos e externos para seu agir, trata-se de um ator. Caso não haja essas atribuições ao actante, deverá ser utilizado o termo agente.

	constituem o agir - actante - ator - agente	- agentivo - instrumental - atributivo - objetivo - beneficiário - factivo	- razão - intencionalidade - recursos	ocorrência - ação acontecimento passado - ação experiência - ação canônica - ação definição	prescritivo - agir-fonte - agir- decorrente
--	---	---	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base em BRONCKART (1999) e BRONCKART; MACHADO, (2004).

Em função dos objetivos da pesquisa e da complexidade do *corpus*, na análise pré-textual todos os itens foram investigados. Já na análise textual, limitou-se, neste momento, a investigar os procedimentos de estudo do plano global, dos tipos de discurso, das modalizações, do posicionamento enunciativo, das avaliações, dos elementos que constituem o agir, dos papéis atribuídos ao sujeito e dos tipos de agir.

Apresentados os procedimentos de análise dos textos, passa-se agora à análise e discussão dos dados. Antes, porém, é importante salientar que os recortes utilizados para a análise serão identificados pela expressão “ex.”, seguida do número sequencial, colocando-se o texto entre aspas e identificando-o pela página em que se encontra no original. Nos casos em que forem listadas sequencialmente várias palavras retiradas de paginações diferentes, essa apresentação somente ocorrerá colocando-se as palavras entre parênteses e sublinhando-as.

5 Análise e discussão dos dados

Nesta seção – destinada a apresentar os resultados da análise do *corpus* desenvolvida –, por uma questão organizacional, será apresentada cada etapa de análise individualmente. No entanto, é importante salientar que se considera difícil isolar a análise semântica das demais análises, uma vez que estas, de certa forma, também englobam uma interpretação de cunho semântico.

5.1 Análise pré-textual

A análise pré-textual, por envolver aspectos da situação de produção do material analisado e de seu contexto sociointeracional mais amplo, mostrou-se fundamental para compreender cada oficina que o compõe. Levando em consideração que as duas oficinas analisadas estão inseridas em um mesmo corpo físico e apresentam características semelhantes em uma análise pré-textual, optou-se por realizar esse tipo de análise conjuntamente.

De modo geral, pode-se caracterizar o Caderno que veicula as oficinas como um suporte semelhante a um livro didático. Segundo Marcuschi (2008), o livro didático

possui elementos muito específicos e uma funcionalidade típica, sendo, por isso, considerado um suporte para os gêneros. O autor justifica essa afirmação defendendo que “a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em sua identidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 179).

Com base nisso e levando em consideração que o Caderno incorpora o gênero artigo de opinião através de módulos que compõem a SD, reforçou-se a ideia de que o material constitui uma espécie de livro didático. Isso se justifica pelo fato de que, tanto no livro didático (de modo geral) quanto no Caderno, há um caráter pedagógico envolvido e as informações veiculadas são tratadas somente como direcionadoras do trabalho do profissional.

Quanto ao gênero das duas oficinas, é possível afirmar que elas são módulos que compõem uma SD. Essa SD é composta de quinze oficinas e assim constituída: da primeira à quarta oficina, é apresentado o contexto de produção (contextualização); na quinta, é realizada a produção inicial; da sexta à décima primeira, tem-se os módulos propriamente ditos, nos quais são trabalhadas questões de estrutura e de estilo e de sequência textual; já na décima segunda e na décima terceira, há uma mescla, sendo apresentados tanto preparativos para produção quanto para a reescrita; na décima quarta, por sua vez, é explorada a circulação do gênero; e na décima quinta, por fim, são realizadas atividades de revisão para posterior publicação.

Essa SD, no entanto, apresenta adaptações ao contexto específico de sua utilização, não seguindo rigorosamente a proposta de SD formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como exemplo dessa adaptação, pode-se citar o fato de o professor realizar intervenções antes da primeira produção textual dos alunos.

Para a análise da situação de produção do material, investigou-se o mundo físico e o mundo sociossubjetivo. Em relação ao primeiro, é possível constatar que as duas oficinas apresentam, como lugar de produção, a cidade de São Paulo e, como momento de produção/edição, o ano de 2010. Já em relação ao emissor, este estatuto não é muito bem delimitado. O Ministério da Educação (enquanto órgão institucional) e a Fundação Itaú Social aparecem como incentivadores e uma espécie de coautores do Caderno, juntamente com três pessoas que são identificadas como equipe de produção. Quanto ao receptor, este é facilmente identificado e referido várias vezes: o professor de Língua Portuguesa. Essa informação se encontra já na capa do material (“Caderno do Professor”) e na carta inicial, que possui um chamamento ao professor (“Caro professor”).

Ao analisar os constituintes do mundo sociossubjetivo, é possível verificar que o lugar social, ou seja, a instituição a partir da qual as oficinas foram produzidas, refere-se ao meio escolar. Já o emissor, que é o responsável pela autoria do material, assume a posição social de mestre, de professor, de detentor do conhecimento. O receptor, por sua vez – que é representado pelo professor – ocupa a posição social de subordinado, como se fosse um aluno ao qual é necessário que sejam dadas instruções de como desempenhar seu papel.

Ainda em relação ao mundo sociossubjetivo, tem-se o parâmetro dos objetivos. Nesse caso, as duas oficinas não podem ser analisadas conjuntamente, pois cada uma apresenta objetivos diferenciados. Enquanto a de número dois se propõe a atingir os objetivos de tomar contato com o artigo de opinião e estabelecer uma definição de argumentação, a de número dez pretende perceber articulações entre partes diferentes de um texto argumentativo e conhecer/usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado.

Essas informações, somadas às expostas na seção três (A Olimpíada de Língua Portuguesa “*Escrevendo o Futuro*”), dão conta de compreender o contexto de produção das oficinas, auxiliando imprescindivelmente na sua interpretação e na possibilidade de encontrar respostas satisfatórias à problemática que gerou esta pesquisa. No entanto, é necessário analisar as oficinas textualmente em seus três níveis, o que será feito a seguir.

5.2 Análise textual

Com a análise textual dos três níveis (organizacional, enunciativo e semântico), foi possível identificar elementos que auxiliaram a compreender em que medida o Caderno do Professor interfere na (re)configuração do trabalho docente. Com base na metodologia apresentada anteriormente, passa-se à análise do *corpus*, observando que cada nível foi estudado separadamente, englobando tanto a oficina de número dois quanto a de número dez.

5.2.1 Análise do nível organizacional

Tendo como referência o nível organizacional, pode-se afirmar que tanto a segunda oficina do Caderno “Pontos de vista”, denominada “O poder da argumentação”, quanto a décima, intitulada “Como articular”, apresentam, na análise do plano global, pontos significativos para melhor compreensão.

Dentro desse plano, em relação à segunda oficina, foi possível constatar que ela é desenvolvida em um total de oito páginas (da página 34 até a 41), que são divididas em três etapas: 1) Artigos de opinião: onde circulam, quem escreve, para quem ler, com que objetivo; 2) Argumentação; 3) Artigos de opinião nos jornais. Essas três etapas são destinadas a descrever atividades que o professor deverá desenvolver com seus alunos e a apresentar pequenos textos teóricos sobre o assunto abordado, nos quais não há indicação se devem ser lidos apenas pelo professor ou repassados aos alunos.

Já no caso da oficina dez, verificou-se que ela é constituída por seis páginas (da página 108 até a 113) e dividida em duas etapas: 1) Articuladores; 2) Produção de artigos. Nessas duas etapas, o professor encontra um quadro e uma tabela com os principais elementos articuladores, além de ter descritas as ações que deve executar.

Foi possível, ainda, identificar os principais actantes postos em cena nas oficinas, que, em ambos os casos, foram o professor e os alunos. Em relação à segunda oficina, o professor é referenciado por meio de elipse para o termo “professor” e pelo pronome “você”. No caso da elipse, o verbo sempre aparece no imperativo (quinze ocorrências), como se o professor estivesse recebendo ordens a serem cumpridas, como é possível visualizar nos seguintes exemplos: Ex. 1: “Divida a classe em grupos” (p.36); Ex. 2: “Entregue a cada um deles” (p. 36); Ex. 3: “Aprofunde a explicação” (p.37); Ex. 4: “Retome a conversa” (p.41). Já no caso do uso do pronome “você”, isso é realizado apenas três vezes: Ex. 5: “Você precisa se apropriar desses termos” (p. 35); Ex. 6: “Você poderá enriquecer a discussão” (p. 37); Ex. 7: “Permitirá que você explore” (p.40).

No que diz respeito aos alunos, eles são postos em cena por meio de quatro casos distintos, cada um com uma ocorrência. O primeiro utiliza elipse para o termo “grupos”: Ex. 8: “Peça-lhes que escolham um dos artigos para ser lido” (p. 36); o segundo se vale do uso do termo “grupo”: Ex. 9: “O grupo deverá responder” (p.36); o terceiro utiliza o termo “turma”: Ex. 10: “Peça à turma que procure” (p.40); e o último recorre ao substantivo “alunos”: Ex. 11: “Proponha aos alunos que reflitam” (p. 41).

Há, ainda, uma situação em que tanto alunos quanto professor são referidos. Isso ocorre pela elipse do pronome “vocês”: Ex. 12: “Como fizeram na 1ª etapa” (p.41).

Já no caso da oficina dez, os mecanismos utilizados para fazer menção ao professor e aos alunos são muito semelhantes aos elencados anteriormente. No que

se refere ao professor, ele é referenciado por meio de duas formas. A primeira – e mais recorrente, com dezenove incidências – é através de elipse para o termo “professor”, com verbos sempre no imperativo afirmativo, como mostram os exemplos: Ex.13: “Tire cópias das tabelas” (p. 109); Ex. 14: “Distribua os envelopes” (p. 11); Ex. 15: “Divida a classe” (p. 113). A segunda ocorre pela inserção do termo “você” e aparece apenas uma vez: Ex. 16: “É imprescindível que você organize o material” (p. 109).

Em relação aos alunos, eles são postos em cena nove vezes, por meio de seis maneiras distintas. A primeira ocorre pelo termo “alunos” propriamente dito: Ex. 17: “Seus alunos irão trabalhar” (p. 109); Ex. 18: “Orientar os alunos a identificar” (p. 110); Ex. 19: “É importante que os alunos não tenham” (p. 111). Já a segunda se dá pelo pronome “eles”: Ex. 20: “Eles precisarão prestar muita atenção” (p. 111). Na terceira, tem-se a elipse para o termo “alunos”: Ex. 21: “Sugira-lhes que fiquem atentos à pontuação” (p. 111); Ex. 22: “Solicite-lhes que leiam em voz alta” p. 111). Posteriormente, há a elipse para o termo “grupos”: Ex. 23: “Diga-lhes que irão escrever um texto” (p.113). Na quarta maneira, é utilizado o termo “grupos”: Ex. 24: “Proponha aos grupos que discutam a questão” (p. 113). Por fim, há o uso do termo “grupo”: Ex. 25: “Peça a cada grupo que eleja um redator” (p. 113).

Na análise do nível organizacional, foi possível verificar também o conteúdo temático mobilizado nas oficinas. Na de número dois, o objetivo do módulo girou em torno da argumentação, especialmente em artigos de opinião. Um levantamento do campo semântico comprova isso, com a aparição de termos característicos da temática (argumentação, opinião, tese, argumentos, discurso argumentativo, argumentador, debate). Na outra oficina, constatou-se que ele se limita a expor estruturalmente os principais articuladores utilizados em textos, dando uma lista de termos que podem ser utilizados em cada caso, como é possível verificar na análise realizada do conteúdo da página 113:

- a) Tomar posição: uso das expressões “do meu ponto de vista”; “na minha opinião”; “pensamos que”; “pessoalmente acho”;
- b) Indicar certeza: uso das expressões “sem dúvida”; “está claro que”; “com certeza”; “é indiscutível”
- c) Indicar probabilidade: uso da palavra “provavelmente” e das expressões “me parece que”; “ao que tudo indica”; “é possível que”;
- d) Indicar causa e/ou consequência: uso das palavras “porque”; “pois”; “então”; “logo”; “portanto”; “consequentemente”;
- e) Acrescentar argumentos: uso das palavras “também” e “ademais” e da expressão

- “além disso”;
- f) Indicar restrição: uso das palavras “mas”; “porém”; “todavia”; “contudo”; “entretanto” e das expressões “apesar de”; “não obstante”;
 - g) Organizar argumentos: uso das palavras “inicialmente”; “primeiramente” e das expressões “em segundo lugar”; “por um lado”; “por outro lado”;
 - h) Preparar conclusão: uso das palavras “assim”; “finalmente”; “concluindo”; “enfim” e das expressões “para finalizar”; “por fim”; em resumo.

Quanto aos tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração) que, segundo Bronckart (1999, p. 250), são “formas de organização linguística, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais”, notou-se que, em ambas as oficinas analisadas, há a fusão do discurso interativo e do discurso teórico, característica que, segundo Machado e Bronckart (2005), está presente em muitas produções verbais das esferas política e educacional.

Segundo Bronckart (1999), o discurso interativo pertence à ordem do expor – podendo, assim, representar um segmento de texto dialogado ou monologado – e possui marcas de referenciação dêitica pertencentes ao momento da produção. No caso da presente análise, tem-se um segmento de monólogo e o discurso interativo é manifestado à medida em que o mundo discursivo (ou seja, as informações contidas na oficina) se apresenta de forma concomitante ao mundo ordinário (ou seja, à interação em curso). Logo, o conteúdo das oficinas é colocado de forma conjunta ao momento da produção. Isso pode ser percebido por meio dos dêiticos temporais (antes, após, então, quando) e pelos tempos verbais de imperativo (entregue, recorte, leia, divida, leve, etc.) e de futuro perifrástico (poderá enriquecer, deverá responder, irão trabalhar, irão escrever, etc.).

No caso do uso de verbos no modo imperativo, foi possível perceber que a relação entre o conteúdo dos textos e o momento da produção se dá no presente. Além disso, há uma clara percepção de que o material destinado ao professor visa a prescrever seu trabalho, indicando ordens que precisam ser cumpridas para o bom desenvolvimento das aulas. Logo, há um discurso de garantia de êxito, caracterizado por Lousada e Barricelli (2011) como contrato implícito de felicidade. Para as autoras, o texto “parece prometer garantia de sucesso, construindo a seguinte ideia implícita: se o professor cumprir todos os procedimentos indicados, fará um bom curso/uma boa aula, ou seja, terá sucesso em seu trabalho” (LOUSADA, BARRICELLI, 2011, p. 238).

Em relação ao futuro perifrástico, que se realiza pela junção de um verbo

auxiliar com um verbo principal na forma de infinitivo ou de gerúndio, sua identificação permitiu afirmar que o autor das oficinas tem quase certeza de que a ação prescrita será realizada em um futuro imediato, seja pelo professor: Ex. 26: “Você poderá enriquecer a discussão” (p.37) ou pelos alunos: Ex. 27: “O grupo deverá responder às seguintes perguntas” (p.36).

É importante mencionar, ainda, que juntamente a essa predominância do discurso interativo constatou-se a recorrência da sequência injuntiva. Isso ocorreu, principalmente, pelo uso dos verbos no modo imperativo, indicando ordem.

O discurso teórico, por sua vez, também pertence à ordem do expor e nele – diferentemente do que ocorre no discurso interativo – não há marcas de referencialidade dêitica. Assim, ele é manifestado, na oficina dois, em duas passagens principais, nas quais há informações para orientar o professor quanto ao que é argumentação e como ela se constitui. Esse discurso é identificado, principalmente, por meio do uso de verbos no presente do indicativo, conjugados na terceira pessoa (é, faz, escreve, leva, servem, são, interessam, etc.). A partir desses verbos, pode-se construir uma possível representação do que está em jogo no ato de argumentar. Além disso, o discurso teórico⁷ é manifestado também já no início da oficina, com o uso do verbo “precisar” no presente do indicativo: Ex. 28: “Você precisa se apropriar desses termos para ensiná-los” (p.35). Nesse caso, tem-se uma representação de como deve ser o agir do professor.

Já no caso da oficina dez, esse tipo de discurso é manifestado na parte inicial, em que é feita uma retomada do que foi visto nos módulos anteriores e introduzido o conteúdo da oficina em questão. Esse discurso é identificado, principalmente, por marcas como o verbo conjugado no presente do indicativo e na terceira pessoa (foram, é, têm, estão, etc.). O uso desses verbos auxilia na criação de uma representação inicial para o que sejam elementos articuladores e qual sua função. Além disso, o discurso teórico também se revela ao expor uma instrução extremamente necessária ao professor, utilizando a terceira pessoa no presente do indicativo: Ex. 29: “Para isso, é imprescindível que você organize o material com antecedência, tire cópias das tabelas e recorte as fichas” (p.109). Nesse caso, percebe-se claramente o caráter prescritivo da oficina.

⁷ Apesar de identificar o pronome “você” como um dêitico, acredita-se que os exemplos utilizados se aproximam mais de um discurso teórico porque estabelecem um maior distanciamento entre os interlocutores e referem-se a passagens propriamente teóricas.

Finalizada a investigação do nível organizacional, passa-se agora para a análise do nível enunciativo.

5.2.2 Análise do nível enunciativo

A análise do nível enunciativo se mostra fundamental à medida que possibilita a identificação dos sujeitos responsabilizados pelo que é enunciado no texto e das diversas avaliações (como sentimentos, julgamentos, opiniões) sobre aspectos do conteúdo temático (LOUSADA; BARRICELLI, 2011). Nas duas oficinas analisadas, tanto professor quanto alunos dividem a responsabilização enunciativa, sendo o primeiro colocado mais em cena.

No que diz respeito à atribuição de responsabilidades ao professor, isso ocorre em quinze situações distintas na oficina dois e em dezenove na oficina dez. Em ambos os casos, por meio de verbos de ação no modo imperativo (leve, retome, peça, entregue, leia, divida, etc.), são-lhe prescritos procedimentos que deve realizar.

Além disso, há uma ocorrência, na oficina dez, do pronome “seus”, referindo-se aos alunos: Ex. 30: “Seus alunos irão trabalhar com elementos” (p. 109). Isso comprova, mais uma vez, que as ações devem ser realizadas majoritariamente pelo professor e que ele é o responsável por elas, de modo que o autor do material se exime de responsabilidades (os alunos são do professor, e não do órgão governamental posto como autor). Logo, fica evidente que o direcionamento das atividades e o trabalho com o conteúdo temático em sala de aula são atribuídos impreterivelmente ao professor.

Em uma proporção menor (quatro ocorrências na oficina dois e onze na oficina dez), os alunos também são responsabilizados enunciativamente. A eles são atribuídas ações típicas e recorrentes de alunos – que devem ser realizadas após as indicações do professor –, como prestar atenção, responder, procurar, ficar atentos, ler em voz alta, escrever um texto.

Em um terceiro caso, há uma responsabilização coletiva, na qual tanto professor quanto alunos são envolvidos. Isso ocorre pelo uso da elipse do termo “vocês”: Ex. 32: “Como fizeram na 1ª etapa” (p.41) e pela inserção do conectivo “com”: Ex. 33: “Leia com a classe” (p.41); Ex. 34: “Permitirá que você explore com eles” (p.40); Ex. 35: “Discuta com eles” (p.111). Nestes casos, apesar de a conjugação verbal se dirigir ao professor, os alunos são incluídos na atividade, de modo que há uma indicação de que sua realização deveria se dar, aparentemente, de forma

conjunta.

Em relação ao uso de modalizações que, segundo Bronckart (1999), podem ser classificadas em pragmática, apreciativa, deôntica e lógica, identificou-se a ocorrência da modalização deôntica (oficinas dois e dez) e da lógica (oficina dois).

Em relação à deôntica, que apresenta os fatos como sendo um direito ou uma obrigação, ela se manifestou, na oficina dois, no trecho: Ex. 36: “Você precisa se apropriar desses termos para ensiná-los” (p. 35), no qual a ação do professor é colocada como sendo algo obrigatório e, até certo ponto, inquestionável. Na outra oficina, essa modalização foi identificada em dois momentos: pela inserção do termo “imprescindível”: Ex. 37: “É imprescindível que você organize o material” (p.109) e do verbo “precisar”: Ex. 38: “Eles precisarão prestar muita atenção” (p. 111). Em ambos os casos, tem-se, novamente, os fatos postos como uma obrigação.

Já no caso da modalização lógica, que apresenta os fatos de acordo com sua condição de verdade, ela foi identificada na passagem: Ex. 39: “Você poderá enriquecer a discussão” (p.37). Nela, percebe-se que há uma possibilidade de que a discussão seja enriquecida, mas isso dependerá de como o professor irá conduzir suas ações, sendo que o autor da oficina não se responsabiliza pelo alcance (ou não) do sucesso com o procedimento. Este é o único momento, nas duas oficinas analisadas, em que há uma saída do “mecanicismo” e do discurso de ordem, pois o professor pode realizar uma reflexão sobre suas escolhas.

A análise dessas duas modalizações e a ausência das outras evidencia o caráter instrucional mecanicista do material investigado, de modo que não há espaço – ou muito pouco – para possibilidades ou intenções por parte do professor. Desse modo, professor e alunos são condicionados a seguirem ordens expressas, sem abertura para (re)construção e adequação do material à situação específica vivida em sala de aula.

5.2.3 Análise do nível semântico

O nível semântico, responsável por relacionar a linguagem empregada com o trabalho educacional, possibilitou identificar as figuras interpretativas da atividade do professor nas duas oficinas. Isso foi possível com base nos papéis atribuídos aos sujeitos, que são assim caracterizados:

Quadro 3: Papéis atribuídos aos sujeitos

Agentivo	Ser animado responsável por um processo dinâmico
-----------------	--

Instrumental	Ser inanimado que é a causa imediata de um acontecimento ou que contribui para a realização de um processo dinâmico
Atributivo	Entidade a quem é atribuída uma determinada ação ou estado
Objetivo	Entidade que sofre um processo dinâmico
Beneficiário	Destinatário animado de um processo dinâmico
Factivo	Indica o estado ou o resultado final de uma ação

Fonte: BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 152-153

Essa distinção possibilitou a elaboração do seguinte quadro, que apresenta a função semântica atribuída aos principais protagonistas postos em cena: professor e alunos (como já evidenciado no nível enunciativo e organizacional).

Quadro 4: Estatuto sintático-semântico dos protagonistas centrais

Oficina número 2				
Protagonista	Função sintática	Função semântica	Verbo	Total
Professor	Sujeito	Agentivo	Prepare-se	15
	Sujeito	Agentivo	Divida	
	Sujeito	Agentivo	Entregue	
	Sujeito	Agentivo	Peça (2 vezes)	
	Sujeito	Agentivo	Mostre	
	Sujeito	Agentivo	Aprofunde	
	Sujeito	Agentivo	Proponha (2 vezes)	
	Sujeito	Agentivo	Leve	
	Sujeito	Agentivo	Ajude	
	Sujeito	Agentivo	Leia	
	Sujeito	Agentivo	Retome	
	Sujeito	Agentivo	Instigue	
	Sujeito	Instrumental	Explore	
Alunos (englobando os termos "você", "grupos", "turma")	Sujeito	Agentivo	Poderá enriquecer	4
	Sujeito	Agentivo	Escolham	
	Sujeito	Objetivo	Deverá responder	
	Complemento	Instrumental	(Que) procure	
	Complemento	Instrumental	(Que) reflitam	
Oficina número 10				
Professor	Sujeito	Agentivo	Prepare-se	19
	Sujeito	Agentivo	Tire	
	Sujeito	Agentivo	Recorte (2 vezes)	
	Sujeito	Agentivo	Faça	
	Sujeito	Agentivo	Coloque	
	Sujeito	Agentivo	Divida (2 vezes)	
	Sujeito	Agentivo	Entregue	
	Sujeito	Agentivo	Distribua (2 vezes)	
	Sujeito	Agentivo	Proponha	
	Sujeito	Agentivo	Sugira	
	Sujeito	Agentivo	Solicite	
	Sujeito	Agentivo	Discuta	
	Sujeito	Agentivo	Reforce	
	Sujeito	Agentivo	Diga	
	Sujeito	Agentivo	Peça	
Alunos	Sujeito	Agentivo	Organize	
	Sujeito	Agentivo	Irão trabalhar	
	Sujeito	Instrumental	Identificar	
	Sujeito	Instrumental	Perceber	
	Sujeito	Instrumental	(Não) tenham	
	Sujeito	Instrumental	(Não) transformem	

(englobando os termos “eles”, “grupos”, “grupo”)	Sujeito	Agentivo	Precisarão prestar	11
	Complemento	Instrumental	(Que) fiquem	
	Complemento	Instrumental	(Que) leiam	
	Complemento	Instrumental	(Que) irão escrever	
	Complemento	Instrumental	(Que) discutam	
	Complemento	Instrumental	(Que) eleja	

Com base nessa análise, pode-se inferir que em ambas as oficinas há, na superficialidade do texto, uma aparente tentativa de colocar o professor como protagonista e responsável pela maioria das ações, uma vez que ele sempre ocupa a função sintática de sujeito e quase sempre a função semântica agentiva. Os alunos, por sua vez, aparecem também como aparentes protagonistas, mas em poucas ocasiões, pois a eles é reservado o papel principal de beneficiário das ações do professor. Assim, eles aparecem algumas vezes como sujeitos e outras como complemento, ocupando quase sempre uma função instrumental – já que dependem (inanimadamente) dos comandos do professor para a realização de um processo dinâmico.

No entanto, é possível afirmar que, em ambos os casos, tem-se um falso protagonismo. Isso ocorre porque o real papel atribuído ao professor é o de executar o que foi prescrito por um autor institucional que se posiciona discursivamente como superior e detentor do saber, enquanto que o papel atribuído ao aluno é o de executar o que o professor determina. Desse modo, tanto professor quanto aluno não são responsabilizados por um agir real e acaba se criando um círculo vicioso, como já identificado por Machado e Bronckart (2005, p. 189): “A prescrição para o trabalho do professor seria uma prescrição para que ele prescreva o agir de seus alunos.”

A partir dessas constatações, é possível identificar que o professor, ou seja, o destinatário da mensagem, é tratado como um agente e não como um ator (MACHADO; BRONCKART, 2009), pois ele é, em grande parte, a pessoa que executa as metodologias e os procedimentos didáticos “sugeridos” pelo Caderno, ou seja, a ele não são atribuídas capacidades ou intenções. Tal postura em relação ao professor e seu agir revela uma visão contraditória do Caderno a ele destinado, pois, ao mesmo tempo em que o Caderno se propõe a apresentar sugestões ao professor, não o torna como um ator real, com motivos e intenções próprias, mas sim como um simples agente do processo de execução das prescrições.

Contribuem para essa interpretação a análise dos tipos de agir propostos por Abreu-Tardelli (2004). Para o autor, há o agir prescritivo (no qual o conteúdo é o ato oficial realizado pelo signatário da mensagem), o agir fonte (no qual o conteúdo é o

próprio trabalho de produção do documento) e o agir decorrente (no qual o conteúdo se refere à utilização posterior do documento, com especificação dos atos a serem realizados). Destes, identificou-se que as oficinas analisadas se valem de um agir decorrente que se realizará à medida em que o documento for posto em prática nas escolas pelos professores, pois, a todo momento, são listadas as atividades que devem ser realizadas. Além disso, o agir prescritivo também está presente, sendo que sua fonte é identificada como o autor institucional e seu alvo, o professor, com endereçamento explícito (“Caro professor”; “E é você, professor”).

Considerações finais

Os resultados da análise aqui realizada permitiram identificar informações muito relevantes sobre a construção da figura do professor e sobre alguns aspectos de seu trabalho. Assim, foi possível compreender como se dá a (re)configuração do trabalho do professor em textos prescritivos, especificamente na Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”⁸.

Teve importância primordial para essa compreensão a análise dos três níveis enunciativos, os quais guiaram a interpretação a que se chegou. O nível organizacional demonstrou que os principais actantes postos em cena foram professor e alunos e que houve a utilização dos discursos interativo e teórico, o que já forneceu bons indícios do caráter prescritivo das duas oficinas. O nível enunciativo, ao revelar que a atribuição de responsabilidades recai majoritariamente sobre o professor e em menor grau sobre os alunos e que houve a utilização de modalizações deônticas (fatos tidos como direito ou obrigação) e lógicas (condição de verdade dos fatos), comprovou essas constatações. O nível semântico, por sua vez, reuniu todos os resultados anteriores e os organizou, revelando o falso protagonismo atribuído ao professor e aos alunos, sendo o primeiro considerado apenas um agente que deve executar o que está no material, de modo a não ocorrer necessariamente uma apropriação do artefato (Caderno). Logo, o que se confirmou foi a fusão de um agir prescritivo com um agir decorrente, em consonância com a figura do professor representada nos resultados anteriores.

Com tudo isso, pode-se questionar e analisar em que medida é transmitida a

⁸ É claro que os resultados aqui mencionados se referem apenas a duas das quinze oficinas que constituem o Caderno, mas a grande semelhança entre ambas indica que a probabilidade de as outras oficinas seguirem o mesmo caminho é grande. Todavia, isso só poderá ser certificado e afirmado em uma análise de todas as oficinas do Caderno.

representação de que o professor precisa de alguém que ordene como agir. Nesse sentido, é interessante refletir a respeito de como o órgão institucional, em sentido amplo, prescreve um trabalho de ensino e discursivamente ordena o agir docente quando os pressupostos filosóficos, pedagógicos e didáticos orientam que esse trabalho demande de ações reflexivas, ou seja, de diagnósticos das necessidades de ensino e de aprendizagem de um grupo social – levando-se em consideração o contexto sócio-histórico, político e econômico – para então propor atividades que possam colaborar com o processo de intervenção docente.

Esse deveria ser o principal objetivo desse tipo de material, pois assim o professor passaria de agente a ator do trabalho. Porém, os resultados encontrados mostram que o Caderno manifesta uma preocupação em prescrever ações que devam ser rigorosamente cumpridas.

Por fim, ainda se observa no material didático a figura de um professor como simples transmissor de conteúdos, apagando-se totalmente a identidade e a autonomia desse profissional. Na verdade, o professor deveria participar da proposta e colaborar nas discussões, mas, ao contrário, recebe a receita pronta. É um investimento em curto prazo na educação. O certo seria investir em longo prazo, pensar na formação continuada, para que o professor pudesse estar sempre aprimorando seu trabalho e participando da discussão, de modo a construir um conhecimento que lhe possibilite não apenas operacionalizar um artefato, mas se apropriar dele, portanto, de modo crítico e reflexivo.

(RE)CONFIGURACIÓN DEL TRABAJO DEL PROFESOR EN LA OLIMPIADA DE LENGUA PORTUGUESA “ESCREVENDO O FUTURO”

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender como ocurre el proceso de (re)configuración del trabajo docente en textos prescriptivos, específicamente en la Olimpiada de Lengua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”. Para eso, fueron utilizados los presupuestos teórico-metodológicos del Interacionismo Sociodiscursivo [BRONCKART (1999); MACHADO; BRONCKART (2004, 2009); ABREU-TARDELLI (2004)]. De esa forma, se realizaron dos tipos de análisis: la pre-textual, relacionada al contexto de producción, y la textual, que engloba los niveles organizacional, enunciativo y semántico. Los resultados señalan que el corpus analizado presente un fuerte carácter prescriptivo y que hay un falso protagonismo atribuido al profesor de Lengua Portuguesa, una vez que él es tratado como un agente que precisa recibir instrucciones sobre cómo desenvolver su actividad docente. De ese modo, predominantemente, no son observados momentos en que el profesor es visto como un actor, o sea, como un sujeto dotado de razones y recursos para su actuación.

Palabras clave: Trabajo docente. Lengua Portuguesa. Prescripciones. Enseñanza.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. IN: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pontos de vista – caderno do professor: orientações para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).
- BRONCKART, Jean - Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- JESUS, Elizete Maria; CARDOSO, Edna Maria de Jesus; EVANGELISTA, Edson Gomes. Formação continuada e Olimpíada de Língua Portuguesa: ação formativa no CEFAPRO de Cuiabá. **Saberes em Rede**, Cuiabá, n. 2, p. 57-70, jul./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.cefaprocuiaba.com.br/revista/sumario.php?id=124>>. Acesso em: 29 out. 2014.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa; BARRICELLI, Ermelinda. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia** (Recife), v. 1, p. 224-246, 2011.
- MACHADO, Anna Rachel et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e Educação:**

o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, online, vol. 21, nº 2, p. 183-214, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v.29, n.2, p. 137-149, 2007.

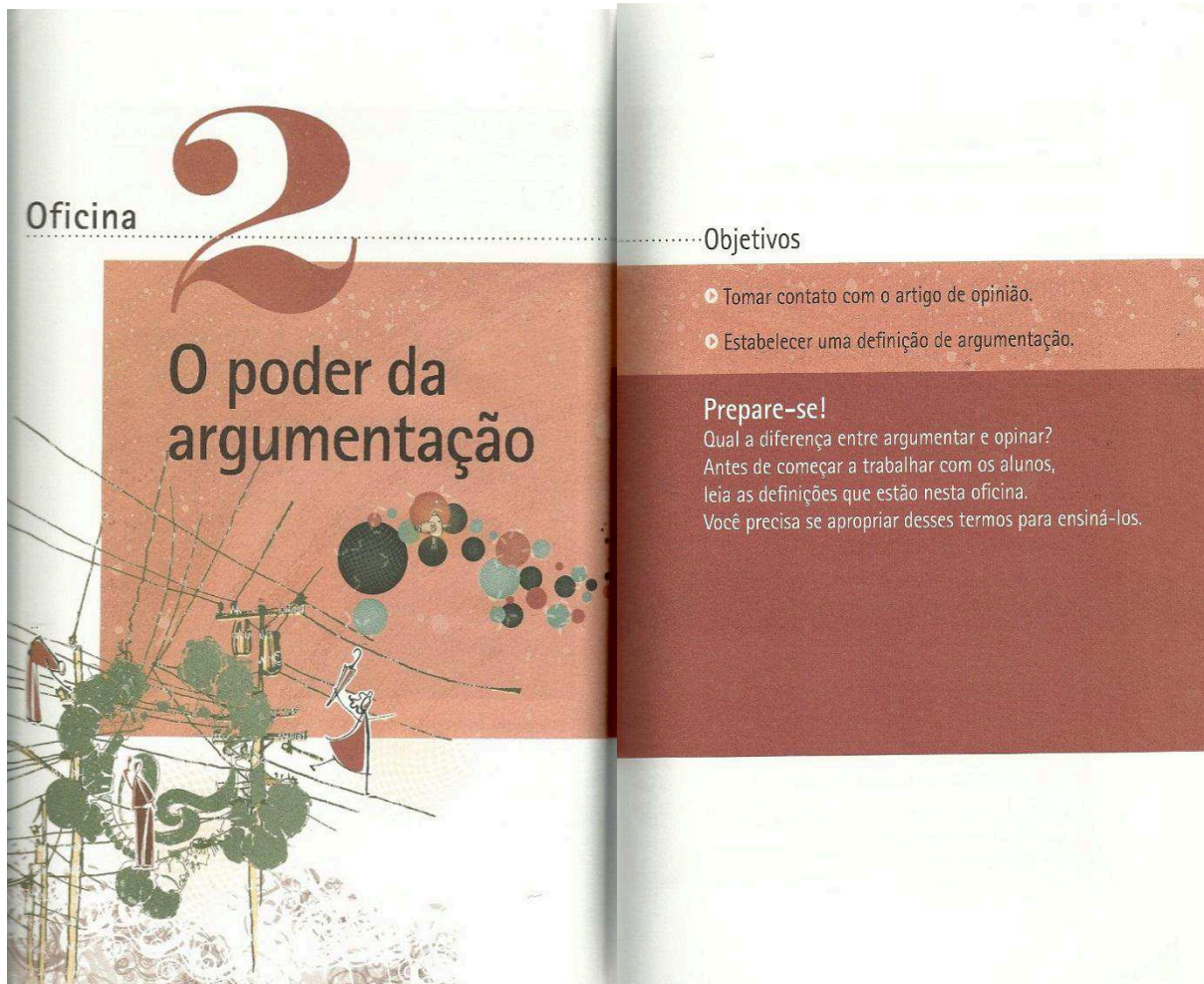
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

[Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”]. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. Acesso em: 29 out. 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Oficinas analisadas



Material

- ▶ Coletânea de artigos de opinião
- ▶ Jornais e revistas que contenham artigos de opinião

1ª etapa

Artigos de opinião: onde circulam, quem escreve, para quem ler, com que objetivo

Atividades

- ▶ Divida a classe em grupos e entregue a cada um deles uma Coletânea. Peça-lhes que escolham um dos artigos para ser lido. Para cada artigo selecionado, o grupo deverá responder às seguintes perguntas:

- Em que veículo o texto foi publicado?
É bastante conhecido do público?
- Que tipo de autor o escreveu?
Além do nome, há mais informações sobre ele?
- Qual é o assunto principal abordado pelo texto?
É atual ou ultrapassado em relação à data de publicação?
Parece relacionado a alguma notícia do mesmo período?
- Para que tipo de leitor o artigo se dirige?
Que importância essas informações podem ter para esse leitor?
- Com que finalidade esse assunto é abordado?
- Considerando que se trata de textos argumentativos,
que ideia ou tese o autor parece defender?
Com que argumentos?

- ▶ Após recolher as respostas dos alunos, mostre-lhes algumas características dos artigos de opinião:
 - ▶ costumam circular em veículos tipicamente jornalísticos e de grande penetração popular: jornais impressos, revistas, sites de notícias etc.;
 - ▶ geralmente são escritos por especialistas num determinado assunto, pessoas publicamente reconhecidas por suas posições, autoridade etc.;
 - ▶ abordam assuntos e/ou acontecimentos polêmicos atuais, recentemente noticiados e de interesse público;
 - ▶ dirigem-se a um leitor que o jornal considera como potencialmente envolvido no debate, na qualidade de cidadão;
 - ▶ têm como finalidade defender uma opinião ou tese, a qual é apresentada com base em argumentos coerentes.

2ª etapa

Argumentação

Atividades

- ▶ Uma vez identificadas as principais características dos artigos de opinião, aprofunde a explicação sobre o que seja discurso argumentativo.
- ▶ Com os resultados obtidos na 1ª etapa, proponha aos alunos um debate sobre o tema "argumentação" até chegar a uma definição coletiva.

Você poderá enriquecer a discussão com outras informações a respeito do que é argumentar.

Argumentar é uma ação verbal na qual se utiliza a palavra oral ou escrita para defender uma tese, ou seja, uma opinião, uma posição, um ponto de vista particular a respeito de determinado fato.

Quem argumenta, como a própria palavra sugere, se vale de argumentos; que nada mais são que razões, verdades, fatos, virtudes e valores (éticos, estéticos, emocionais) tão amplamente reconhecidos que, justamente por isso, servem de alicerce para a tese defendida.

Assim como num jogo, quem argumenta faz suas "jogadas" para se sair vencedor: entre outras coisas, afirma, nega, contesta, explica, promete, profetiza, critica, dá exemplos, ironiza. E todas essas jogadas estão a serviço da criação de um clima favorável à adesão do público às posições defendidas. A cada "lance", o argumentador se esforça para comprovar que está indo pelo caminho certo; caso contrário, perderá credibilidade e será vencido.

Um auditório é o conjunto dos que assistem a um debate, acompanham ou se interessam potencialmente pelo assunto em questão. Nos grandes debates, ele é o representante da opinião pública. Por isso mesmo, a função do auditório é frequentemente decisiva para o debate. Quando alguém escreve uma carta a um jornal, por exemplo, argumentando contra uma posição defendida em determinada matéria, está querendo convencer, antes de tudo, o conjunto dos leitores, ou seja, o auditório.

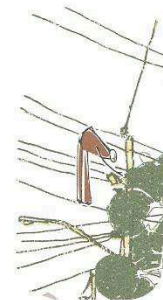
Todo jogador desenvolve estratégias, isto é, um plano e um estilo próprios de ação verbal para, por meio deles, vencer o adversário. No jogo argumentativo, entretanto, é preciso convencer, ou seja, vencer com a ajuda de todos, que precisam aderir à tese, graças à eficiência das estratégias e à força dos argumentos. Daí o valor social da argumentação, na medida em que se trata de uma vitória coletiva.

Argumentação

Pode-se definir a argumentação como a ação verbal pela qual se leva uma pessoa e/ou todo um auditório a aceitar uma determinada tese, valendo-se, para tanto, de recursos que demonstrem a consistência dessa tese. Esses recursos são as verdades aceitas por uma determinada comunidade, assim como os valores e os procedimentos por ela considerados corretos ou válidos. Dessa forma, argumentação é um termo que se refere tanto a esse ato de convencimento quanto ao conjunto de recursos utilizados para realizá-lo.

Por isso mesmo, a argumentação sempre parte de um objetivo a ser atingido (a adesão à tese apresentada) e lança mão de um conjunto de estratégias próprias para isso, levando em conta aquilo que faz sentido para quem lê ou ouve. Daí a importância de conhecer-se o leitor ou o ouvinte; afinal, a título de exemplo, o argumento que funciona muito bem para um grupo de estudantes adolescentes não terá o mesmo efeito sobre uma comunidade de senhoras católicas — e vice-versa.

Epón de Oliveira Rangel. O processo avaliatório e a elaboração de "protocolos de avaliação". Brasília: Semtec/NEC, 2004. (adaptado.)



3ª etapa

Artigos de opinião nos jornais

Atividades

- Leve para a classe um jornal que tenha pelo menos uma coluna de opinião.
- Peça à turma que procure em que parte do jornal encontra-se o artigo de opinião. Isso possibilitará aos alunos o aprendizado de como o gênero é graficamente apresentado em um de seus veículos mais típicos – o jornal impresso. Além disso, permitirá que você explore com eles as diferenças entre as várias seções e seus gêneros próprios: matérias assinadas e não assinadas; texto opinativo e não opinativo; o que é informação pura e o que está condicionado a uma visão particular ou específica do mundo etc.

- Ajude-os a perceber que o jornal procura delimitar claramente os territórios em que as matérias são opinativas e, com isso, dá a entender que as demais são neutras e imparciais.
- Leia com a classe o artigo selecionado e retome a conversa sobre as características próprias do artigo de opinião, como fizeram na 1ª etapa, enfatizando que o articulista levanta uma questão polêmica de acordo com o ponto de vista dele. A finalidade é apresentar uma posição e argumentar a favor dela, mostrando aos leitores por que devem concordar com o autor. Por isso, o tom é de convencimento, ou seja, o texto é argumentativo.
- Considerando o artigo lido, proponha aos alunos que reflitam e instigue-os com perguntas:

Qual é a questão polêmica que o artigo discute?

Como o autor a retoma em seu texto?

Como se refere ao debate de que pretende participar?

Para que tipo de leitor ele se dirige?

Que aspectos do texto remetem a esse leitor?

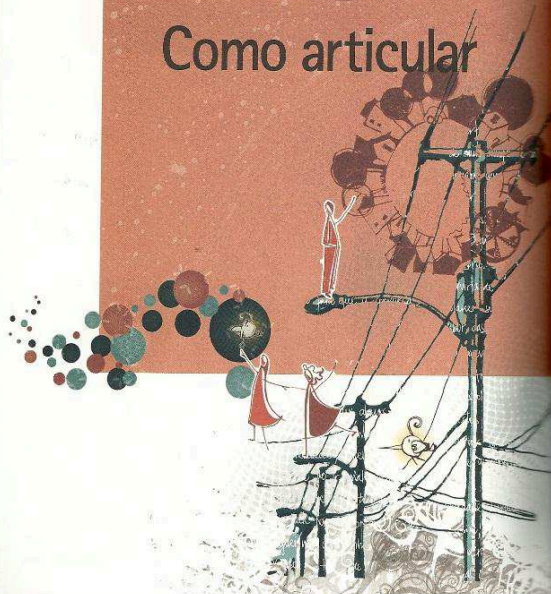
Que posição, ou tese, o autor defende?

Que argumentos são utilizados para defender e/ou fundamentar essa tese?

Oficina

10

Como articular



Objetivos

- Perceber articulações, ou seja, relações e/ou vínculos entre partes diferentes de um texto argumentativo.
- Conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado.

Prepare-se!

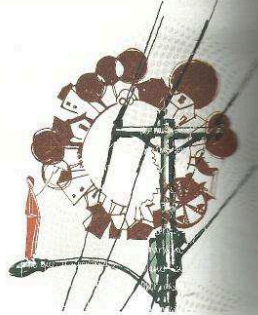
Seus alunos irão trabalhar com elementos articuladores comumente usados em artigos de opinião. Para isso é imprescindível que você organize o material com antecedência, tire cópias das tabelas e recorte as fichas.

Material

- ▶ Cópias da "Tabela para a atividade" (página 112), recortadas nas linhas pontilhadas e colocadas em envelopes
- ▶ Cópias da quadra "Elementos articuladores" (página 113)

Até aqui foram levantados alguns elementos constitutivos do artigo de opinião: a identificação de uma questão polêmica, a tomada de posição favorável ou contrária e a apresentação dos argumentos. Esses elementos estão vinculados entre si, ao longo do artigo, pelos articuladores – palavras ou expressões cuja função específica é estabelecer e deixar evidentes as relações entre diferentes partes do texto, não permitindo que o leitor perca o fio da meada. Assim, podem conectar ideias no interior de uma única oração. Mas podem também estabelecer relações entre períodos, parágrafos e partes do texto, às vezes distantes entre si.

As próximas atividades têm como objetivo orientar os alunos a identificar esses elementos, perceber suas funções e usá-los apropriadamente.



1ª etapa

Articuladores

Atividades

- ▶ Faça cópias da tabela da página 112, recorte nas linhas pontilhadas e coloque em envelopes – um conjunto completo em cada envelope. Divida a classe em duplas ou trios e entregue um envelope para cada grupo.

Observação:

É importante que os alunos não tenham acesso à tabela pronta, para não transformarem a atividade em um jogo de formar frases.

- ▶ Distribua os envelopes entre os alunos e, então, proponha para a turma, o seguinte jogo: montar dez pequenos textos argumentativos coerentes e consistentes, usando as fichas do envelope. Para tanto, eles precisarão prestar muita atenção aos tipos de relação entre os fragmentos fornecidos, para descobrir que aqueles que estão na coluna do meio da tabela são os articuladores, ou seja, os termos capazes de estabelecer essas relações.
- ▶ Uma dica suplementar: sugira-lhes que fiquem atentos à pontuação na hora de verificar que fragmento pode estar articulado a outro.
- ▶ Quando todos tiverem terminado, solicite-lhes que leiam em voz alta e discuta com eles se constituem ou não, em cada caso, bons textos argumentativos. Em qualquer dos casos, reforce bem as razões, chamando a atenção para o papel dos articuladores.

Tabela para a atividade

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

2ª etapa

Produção de artigos

Atividades

- ▶ Divida a classe em pequenos grupos, e diga-lhes que irão escrever um texto breve inspirado por uma questão polêmica. Por exemplo: "Deve ou não existir uma lei que proíba as pessoas de fumar em lugares públicos?".
- ▶ Proponha aos grupos que discutam a questão, cheguem a um consenso e articulem o texto usando expressões como as sugeridas no quadro abaixo "Elementos articuladores".
- ▶ Distribua cópias do quadro e peça a cada grupo que eleja um redator para escrever o texto.

Quadro – Elementos articuladores

Uso	Expressões
Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho
Indicar certeza	Sem dúvida, está claro que; com certeza, é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; consequentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo