



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**MIRIAM FILA MIGLIOLI TEIXEIRA**

**DO SENSO COMUM AO SENSO CRÍTICO: UM ESTUDO**  
**TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE A FASE DO PLANEJAMENTO DO ARTIGO**  
**DE OPINIÃO POR MEIO DOS CAMPOS DISCURSIVOS**

Maringá

2018

**MIRIAM FILA MIGLIOLI TEIXEIRA**

**DO SENSO COMUM AO SENSO CRÍTICO: UM ESTUDO  
TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE A FASE DO PLANEJAMENTO DO ARTIGO  
DE OPINIÃO POR MEIO DOS CAMPOS DISCURSIVOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Área de concentração em Linguagens e Letramento, Linha de pesquisa 2, Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes - da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Valéria Doná Hila

Maringá

2018

**MIRIAM FILA MIGLIOLI TEIXEIRA**

**DO SENSO COMUM AO SENSO CRÍTICO: UM ESTUDO  
TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE A FASE DO PLANEJAMENTO DO ARTIGO  
DE OPINIÃO POR MEIO DOS CAMPOS DISCURSIVOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Área de concentração em Linguagens e Letramento, Linha de pesquisa 2, Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes - da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Valéria Doná Hila

Aprovado em:

---

Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Di Raimo  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Valéria Doná Hila  
Universidade Estadual de Maringá

*Se não morre aquele que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia a vida e escreve na alma.*

**Bertold Brecht.**

Dedico esse mestrado a minha mãe Lucia Fila, grande mulher, guerreira. Ousou sonhar que sua filha chegaria ao mestrado. Das roupas lavadas, das casas limpas supriu cada necessidade da família e nos ensinou que a vida não seria fácil, mas possível. Embora não esteja mais nesse plano, mãe, essa vitória é para você.

## AGRADECIMENTOS

Ao Ser Supremo, pela vida e a oportunidade de trilhar esse caminho evolutivo, por conceder essa oportunidade de estudo e por colocar em meu caminho professores e amigos preciosos.

À minha família, especialmente, ao meu esposo Anderson Benetti Teixeira e ao meu filho Artur Miglioli Teixeira que, muitas vezes, sentiram minha ausência, mas nada falaram.

À minha brilhante orientadora, Dr<sup>a</sup> Cláudia Valéria Dona Hila, que me aceitou com todas as minhas limitações e me fez crescer.

Ao programa de pós-graduação Profletras - UEM, representado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lilian Buzato, pelos momentos de incentivo e por acreditar no professor de escola pública.

A todos os professores que estiveram nessa jornada. Enfim, a todos que contribuíram para que este mestrado pudesse ser realizado.

## RESUMO

Este trabalho, inserido no âmbito da Linguística Aplicada, de base qualitativa-interpretativista, tem como tema a produção textual escrita, mais especificamente centrado na fase do planejamento, pois essa fase tem sido realizada de forma bastante lacunar nas escolas e, também, pouco pesquisada. A escolha do tema parte de nossa prática profissional, que tem evidenciado que os alunos escrevem seus textos, quase sempre, sem conteúdo satisfatório. Grande parte dos textos, normalmente, apresenta ideias de senso comum, muito embora sem graves problemas formais. A pesquisa ancora-se na concepção de linguagem como interação, nos pressupostos teóricos da Filosofia Crítica (MOON 2012); no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, (2002) e sua vertente mais didática, nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003) e Bakhtin /Volochinov (2006). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, concretizada pela pesquisa-ação. O contexto do trabalho desenvolveu-se em uma escola pública de Campo Mourão com alunos de 8º ano. Para a intervenção na escola, fizemos uma adaptação da ferramenta Projeto Didático de Gênero (PDG), como preconiza Guimarães e Kerch (2015). O objetivo geral da pesquisa foi discutir os efeitos do desenvolvimento de um projeto temático de gênero, a partir do trabalho com os campos do discurso, para a fase do planejamento, do artigo de opinião. O tema gerador – Suicídio na Adolescência, partiu de episódios ocorridos na nossa cidade e do próprio interesse dos alunos. A fim de que exaurir esse tema, idealizamos uma proposta de intervenção orientada pelos campos de circulação da linguagem, especificamente a midiática, a literária, a jornalística, a acadêmica e a filosófica. Cada oficina, portanto, foi organizada por um desses campos. A noção de valor que permeia cada um desses campos, tem base, sobretudo, ideológica. Os enunciados, materializados nos demais gêneros discursivos, utilizados em nossa proposta, apresentam uma dimensão avaliativa e expressam diferentes posicionamentos sociais, que postulamos serem importantes para que o aluno tivesse diferentes visões sobre um mesmo tema, já que o discurso polifônico, advindo dos diversos campos sociais possibilita a exauribilidade temática. Dessa maneira, intitulamos nossa proposta de Projeto Temático de Gênero (PTG) a partir de diferentes campos do discurso. Os resultados evidenciaram que, após a aplicação da PTG, foi possível analisar um significativo avanço nas produções dos alunos, especificamente, no que se refere a exaurir o tema. Por fim, percebemos que esse trabalho não pode ser desenvolvido se não levarmos em conta conceitos bakhtinianos, como ideologia, campo, enunciado, polifonia e gêneros discursivos.

**Palavras-chave:** Planejamento. Campos do discurso. Projeto Temático de Gênero.

## ABSTRACT

This research, inserted in the scope of Applied Linguistics, with a qualitative interpretative basis, has as its theme writing texts production, more specifically focused on the planning phase, since it has been performed in a very limited manner at schools and, also, it is little researched. The choice of theme is related to our professional practice, which has shown that students often write their texts without satisfactory content. Most of the texts usually presents ideas of common sense, although with no serious formal problems. The research is anchored in the conception of language as interaction, in the theoretical assumptions of Critical Philosophy (MOON 2012); in Sociodiscursive Interacionismo (BRONCKART, (2002) and its more didactic aspect, in the theoretical presuppositions of de Bakhtin (2003), Bakhtin / Volochinov (2006). Methodologically, it is a qualitative research, concretized by action research. The work was developed in a public school in Campo Mourão with 8<sup>th</sup> grade students. For the intervention at school we made an adaptation of the tool Genre Didactic Project (GDP), as advocated by Guimarães and Kerch (2015). The general objective of the research was to discuss the effects of the development of a thematic project of gender, from the work with the fields of discourse, to the planning phase, of the opinion article. The generative theme - Suicide in Adolescence, emerged from episodes that occurred in our city and from the students own interest. In order to exhaust this theme, we devised a proposal of a guided intervention by the fields of language circulation, specifically media, literary, journalistic, academic and philosophical. Each workshop, therefore, was organized by one of these fields. The notion of value that permeates each field is based, above all, ideologically. The statements, that are materialized in the other discursive genres used in our proposal, present an evaluative dimension and express different social positions, which we postulate as important for the student to have different views on the same theme, since for Bakhtin (2003) the discourse in a given field is refracted by its ideology and valuation, constituting itself in reaction-response to other statements. In this way we titled our proposal of Thematic Project of Genre from different fields of discourse. The results showed that after the implementation of the PTG (Thematic Project of Genre), it was possible to analyze a significant advance in the students' productions, specifically in regard to the exhaustion of the theme. Finally, we realize that this work cannot be developed if we do not consider Bakhtin concepts such as ideology, field, enunciation, polyphony discursive genres.

Keywords: Planning. Fields Discursive. Thematic Project of Genre.

**LISTA DE SIGLAS**

EF	– Ensino Fundamental
EFMP	– Ensino Fundamental Médio e Profissionalizante
EM	– Ensino Médio
ISD	– Interacionismo Sócio Discursivo
LA	– Linguística Aplicada
MDG	– Modelo Didático de Gênero
PCNs	– Programa Curricular Nacional
PDE	– Plano de desenvolvimento Educacional
PDG	– Projeto Didático de Gênero
PI	– Produção inicial
PR	– Paraná
PROFLETRAS	– Mestrado Profissional em Letras
PSS	– Plano Simplificado de trabalho
PTG	– Projeto Temático de Gênero
SAEP	– Sistema de Avaliação de Ensino no Paraná
SD	– Sequência Didática
TDAH	– Transtorno de Déficit de Atenção
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UFES	– Universidade Federal Do Espírito Santo
UFOPA	– Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESPAR	– Universidade Estadual do Paraná
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – O mapa conceitual por campos. ....	48
<b>Figura 2</b> – Exemplo de mapa conceitual para o artigo de opinião. ....	48
<b>Figura 3</b> - Tipo mais simples de mapa.....	49
<b>Figura 4</b> – Mapa conceitual por campos.....	50
<b>Figura 5</b> – Representação do ciclo básico da pesquisa.....	59
<b>Figura 6</b> – Etapas que compuseram os percursos propostos pela pesquisa-ação no referido estudo .....	59
<b>Figura 7</b> – Estrutura do PDG.....	64

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Campo midiático na PI e no PTG.....	73
<b>Gráfico 2</b> – Campo literário na PI e no PTG .....	76
<b>Gráfico 3</b> – Campo jornalístico na PI e no PTG.....	78
<b>Gráfico 4</b> – Campo acadêmico na PI e no PTG.....	80
<b>Gráfico 5</b> – Campo filosófico na PI e no PTG.....	82
<b>Gráfico 6</b> – Níveis de responsabilidade na PI.....	90
<b>Gráfico 7</b> – Níveis de responsabilidade no PTG .....	92
<b>Gráfico 8</b> – Paragrafação e contextualização no PTG .....	96
<b>Gráfico 9</b> – Paragrafação e contextualização na PI .....	97
<b>Gráfico 10</b> – Argumentação por comprovação/refutação PI .....	100
<b>Gráfico 11</b> – Argumentação por comprovação/refutação no PTG .....	10100

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Níveis da responsividade.....	23
<b>Quadro 2</b> – Artigo de opinião – elementos constituintes .....	36
<b>Quadro 3</b> – Elementos caracterizadores do artigo de opinião em circulação real e circulação de vestibular .....	37
<b>Quadro 4</b> – Senso crítico, senso comum.....	52
<b>Quadro 5</b> – Resumo do percurso da pesquisa .....	60
<b>Quadro 6</b> – Resumo cronológico das etapas e atividades da pesquisa.....	61
<b>Quadro 7</b> – Campos e textos selecionados no PTG .....	67

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 A PRODUÇÃO TEXTUAL E O PLANEJAMENTO</b> .....	<b>18</b>
1.1 A ESCRITA COMO TRABALHO .....	18
1.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA FASE DO PLANEJAMENTO: A NOÇÃO DE CAMPO E DE EXAURIBILIDADE TEMÁTICA .....	25
1.3 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO .....	<b>30</b>
<b>2. O PLANEJAMENTO COMO FOCO DA PRODUÇÃO TEXTUAL</b> .....	<b>39</b>
2.1 A IMITAÇÃO, A ZDP, A APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO.....	39
2.2 O PLANEJAMENTO E OS MAPAS CONCEITUAIS.....	43
<b>3. ESTUDOS SOBRE O SENSO CRÍTICO NO CAMPO FILOSOFIA CRITICA</b> .....	<b>52</b>
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO DO TRABALHO</b> .....	<b>56</b>
4.1 A NATUREZA E O TIPO DE PESQUISA .....	56
4.2 FASES E GERAÇÃO DE DADOS .....	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
4.2.1 O Colégio .....	Erro! Indicador não definido.1
4.2.2 Os Professores .....	611
4.2.3 Os Alunos Envolvidos – Sujeitos da Pesquisa .....	62
4.2.4 A Professora Pesquisadora .....	622
4.3 O PROJETO TEMÁTICO DE GÊNERO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	622
<b>5. REFLEXÕES SOBRE A FASE DO PLANEJAMENTO</b> <b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO</b>	
5.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA .....	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.6</b>
<b>6. REFLEXÃO E ANÁLISE COMPARATIVA DA PROPOSTA DIDÁTICA</b> .....	<b>69</b>
6.1 OS CAMPOS MOBILIZADOS PARA ABASTECER O DISCURSO .....	71
6.2 NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE NAS PRODUÇÕES.....	84
6.3 OS MOVIMENTOS QUE CARACTERIZAM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.....	92
6.4 OS ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO ARTIGO DE OPINIÃO NO PTG.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>10707</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>11111</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de dissertação de mestrado profissional, no âmbito da Linguística Aplicada, tem como temática a fase do planejamento da produção textual escrita do artigo de opinião em um oitavo ano, na educação básica, a partir do tema “Suicídio na adolescência”. O referencial teórico apoia-se, sobretudo, na Filosofia Crítica (CANAL, 2003; MOON, 2012), no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2002; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e nos pressupostos de Bakhtin/Voloshinov (2006) e Bakhtin (2003).

Em nosso contexto de trabalho, a prática da escrita na educação básica tem se constituída muito desafiadora. Como professora, chegamos a um momento no qual não encontramos alternativas teórico-metodológicas adequadas para auxiliar os alunos nas diferentes fases do trabalho da produção textual, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo dos textos. Os alunos, por sua vez, além da desmotivação para escrever, não conseguem organizar informações, progredir nas ideias, adequar linguisticamente as informações que dispõem à proposta de escrita, sem falar que acabam, no geral, emitindo julgamentos de valor preconceituosos ou sem quaisquer evidências. De forma específica, temos notado que tanto os bons leitores como os mais lacunares não conseguem selecionar e organizar as informações sobre o tema a ser escrito. Os bons porque possuem excesso de informações e não conseguem adequá-las ao número de linhas previsto, e os maus porque enveredam para as ideias de senso comum<sup>1</sup>.

As ideias de senso comum, aliás, são, dentre os vários problemas da escrita, as que mais têm nos afligido e sobre as quais não encontramos respaldo teórico para que possamos ressignificar o nosso trabalho na sala de aula. Afinal, para que o professor reconheça que um texto está dentro dessa situação cognitiva é relativamente simples, porém pensar em como auxiliar concretamente o aluno a superá-la não é tarefa fácil e não pode ser apenas delegada a orientações do tipo “leia mais”, na medida em que o aluno não sabe o que deve ler também. Decorre dessa inquietação, a nossa pergunta de pesquisa: como ajudar adolescentes a conseguirem substituir o senso comum pelo senso crítico<sup>2</sup> na produção escrita?

---

<sup>1</sup> Consideramos, nesta pesquisa, a situação cognitiva denominada de senso comum, tal como definida por Gramsci (1999), como a soma de saberes cotidianos, formado a partir de hábitos, crenças, tradições de modo que a interpretação de uma dada realidade é desprovida de estudos prévios ou de fundamentação científica

<sup>2</sup> O senso crítico é baseado no uso da razão e vai contra o senso-comum por não aceitar a realidade sem questioná-la por diferentes visões, conseguido com isso realizar julgamentos e avaliações de forma mais inteligente e racional (MORETZSOHN, 2003).

Essa pergunta nos fez pensar que isso só seria possível se pudéssemos focalizar, mais especificamente a fase do planejamento, tendo em vista que essa fase, na sala de aula, é, na maioria das vezes, ignorada pelos professores e alunos e, também, é por meio dela que o aluno deve selecionar as ideias mais importantes que usará na sua escrita.

Diante desse contexto, entendemos que o aluno só pode avançar no desenvolvimento de sua escrita, quando consideramos a escrita como trabalho (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991), na qual respeitam-se as fases do planejamento, da escrita propriamente dita, da revisão e da reescrita. Pensando nesse processo, que tem sido negligenciado na sala de aula, cujas razões, nesse momento, não são nosso foco de reflexão, resolvemos empreender uma pesquisa que se debruçasse mais fortemente sobre a fase do planejamento, já que o esvaziamento de conteúdo, que tanto tem sido queixa dos professores, pode ser melhorado a partir do trabalho com essa fase, que, na verdade, configura a nossa hipótese de investigação.

Desse cenário, decorre nossa primeira justificativa para esta pesquisa: a fase do planejamento do texto tem sido realizada de forma bastante lacunar na sala de aula e também não tem sido fonte de muitas pesquisas de natureza aplicada.

Ao revisitarmos alguns bancos de dados de dissertações e teses, encontramos poucos trabalhos significativos sobre o planejamento. O trabalho de Malbeira (2013), “Planificação de textos: e a sua importância, propostas de atividades”, da Universidade de Letras do Porto, por exemplo, apresenta de forma consubstanciada na teoria, práticas de atividades de planejamento. O autor evidencia a importância do professor praticar, constantemente, essa fase em sala de aula. O autor parte de um construto teórico baseado no Interacionismo Social, e de pesquisadores brasileiros que discutiram sobre as fases da escrita, dentre eles, Serafini (1996). Além desse aspecto, também trabalha várias atividades de planificação, com alunos dos 8º e 9º anos. Diferentemente do nosso trabalho, não há um gênero específico, mas a pesquisa se volta em torno das tipologias textuais – narração e dissertação. O pesquisador traz alguns gráficos significativos para exemplificar a participação dos alunos nas atividades de planificação. Como nós, também enfrenta problemas, pois muitos alunos não seguem ou parecem não compreenderem as propostas de planificar o texto. Entretanto, claramente, Malbeira (2013) reitera, ao final da pesquisa, que há mudança na escrita dos alunos, ao desenvolverem as atividades de planificação, na medida em que se tornam mais autônomos e selecionam as informações com mais coerência e posicionam-se com maior criticidade.

Outra pesquisa, mais recente, do Mestrado Profissional - Profletras, merece destaque: o trabalho de Santos (2015), “A escrita monitorada”. Ainda que seu foco não seja apenas no planejamento, a autora nos proporciona aportes teóricos importantíssimos para compreendermos a importância da mediação na escrita. Santos propõe a sistematização linguística discursiva da escrita, de forma a levar o aluno à autonomia de sua produção, a partir de roteiros de textualização, como base modelar, em que o professor controla a aprendizagem dos alunos quanto à escrita. Para a referida pesquisa, a autora propõe uma escrita livre e, depois, com oficinas, propõe a escrita monitorada, na qual a organização do texto é previamente dada pelo professor. Os resultados evidenciaram que a escrita monitorada consegue auxiliar os alunos no planejamento da escrita, especialmente alunos em fase inicial do Fundamental II.

Outra justificativa que encontramos para desenvolver esta investigação, é de ordem pessoal e profissional: nossa frustração em não conseguir contribuir com os alunos na mudança de ideias de senso comum para o senso crítico. Na verdade, em nosso trabalho cotidiano, conseguimos planejar com os alunos a estrutura composicional do gênero que irão escrever, mas nos faltavam subsídios para o trabalho de planejamento com o conteúdo dos textos, exatamente, por isso, sentimos necessidade de pesquisar formas de alcançar um maior êxito no trabalho.

A justificativa para a escolha do gênero artigo de opinião se deu a partir da análise da última avaliação externa do SAEP (2013), feita no Paraná, que mensurou a dificuldade dos alunos, no que diz respeito à argumentação. Além disso, presenciamos, constantemente, a dificuldade no dia a dia dos alunos, em emitir uma opinião justificada e pautada em fatos e ideias do senso crítico.

Para nós, a escrita de artigo de opinião na escola, muito além do posicionamento do aluno sobre algum tema, na medida em que é um gênero da ordem do argumentar, é primordial para inseri-lo no mundo social, no qual a todo momento essa capacidade lhe é exigida. Nossa experiência de docência nos mostra que abastecer o discurso, aqui entendido como o conteúdo temático a ser desenvolvido pelo aluno e sua apreciação valorativa, é essencial para o êxito desse gênero.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é:

- Discutir os efeitos do desenvolvimento de um projeto temático de gênero, a partir do trabalho com os campos do discurso, para a fase do planejamento, do artigo de opinião.

Como objetivos específicos temos:

- Verificar os principais problemas referentes ao conteúdo temático do gênero artigo de opinião por meio de um diagnóstico inicial;
- Comparar resultados da produção diagnóstica com a produção final dos alunos;
- Propor uma metodologia de trabalho para o professor para a fase do planejamento do aluno.

A fim de alcançar nossos objetivos, dividiremos nosso trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “A produção textual e o planejamento, discorreremos sobre a escrita no ensino fundamental dando destaque à concepção de escrita como trabalho que norteia esta pesquisa. Trataremos, ainda, sobre a noção de exauribilidade temática e de campo discursivo, como eixos propulsores para o trabalho de planejamento do professor e do desenvolvimento do senso crítico.

Traremos uma seção para a discussão do artigo de opinião como ferramenta com vistas ao letramento escrito do aluno. Em seguida, no segundo capítulo, destacaremos a importância do planejamento na produção textual, para isso, mobilizaremos conceitos vigotskianos (1992) sobre a importância dos modelos cognitivos nos processos de escrita, bem como à aprendizagem por imitação. Nesse capítulo, ainda, teorizaremos sobre a contribuição do referido autor, em relação ao desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal e sobre os mapas conceituais.

Em nosso terceiro capítulo, proporemos um estudo pautado no âmbito da filosofia crítica, defendida nesse trabalho como propulsora do senso crítico em textos como artigo de opinião produzidos por alunos. Trataremos a contribuição de estudos sobre o significado do Pensamento Crítico”, pois é de grande pertinência conhecer textos do campo da Filosofia, visto que serão fundamentais para se pensar na transformação de argumentos do senso comum para o senso crítico

No capítulo seguinte, encaminharemos nosso leitor ao percurso metodológico de nossa pesquisa, apresentaremos o contexto e reflexões sobre o trabalho realizado com o planejamento no ensino fundamental. Ainda, no terceiro capítulo elucidaremos o projeto temático de gênero (PTG), adaptado do projeto didático de gênero (PDG). Trataremos essa adaptação dessa ferramenta, na medida em que esse trabalho for conduzido pelos campos do discurso, ancorados nos postulados do Interacionismo. Será destacada também a proposta inicial da produção de textual, bem como a produção após a aplicação do PTG.

Para o quinto capítulo, apresentaremos reflexões sobre o trabalho com a fase do planejamento, foco desta pesquisa. E, finalizando essa pesquisa, no capítulo sétimo faremos a análise comparativa das produções e utilizaremos algumas categorias de análise, como: os campos mobilizados para abastecer o discurso, níveis de responsividade, movimentos que caracterizam o gênero e seus elementos estruturantes.

Dedicaremos uma atenção especial em nosso apêndice, pois neste espaço apresentaremos o PTG, O caderno de orientação docente e os textos produzidos, pelos alunos, tanto na PI quanto no PTG.

Convidamos nosso leitor a adentrar no primeiro capítulo dessa dissertação de mestrado que ressignifica o trabalho com a leitura e escrita pelos campos discursivos.

## 1 A PRODUÇÃO TEXTUAL E O PLANEJAMENTO

Este capítulo tem por objetivo inicial informar o leitor a respeito de nossa opção teórica quanto à produção textual, a partir da concepção interacionista de linguagem. Para isso, abordaremos inicialmente a concepção de escrita como trabalho, que norteia a pesquisa com as fases da escrita. Depois, discutiremos a noção de campo e de exauribilidade temática, como conceitos norteadores para a preparação dos textos que utilizaremos na fase do planejamento. Na sequência trazemos a discussão sobre o gênero artigo de opinião, sobre a fase do planejamento e a importância dos mapas conceituais.

### 1.1 A ESCRITA COMO TRABALHO

O ensino de produção de texto sempre esteve veiculado às concepções de linguagem que guiaram as inúmeras transformações educacionais. Entendemos que é de fundamental importância ao educador compreender as concepções de linguagem, pois conforme a concepção adotada, esta será norteadora de seu trabalho. Nesta pesquisa, partimos da concepção de escrita como trabalho, ancorada na concepção de linguagem interacionista.

As raízes dessa concepção de linguagem configuram-se, na Europa, no início do século passado com os estudos de Bakhtin, Voloshinov e seu Círculo<sup>3</sup>. No entanto, esses estudos só ganham força, no Brasil, da década de 80, especialmente, com a publicação da obra *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi (1997), que trouxe novas ideias teórico-metodológicas para as práticas da leitura, da produção textual escrita e da gramática.

Acrescente-se a esse momento, o fato de que o cenário educacional foi ressignificado com o surgimento de inúmeras correntes linguísticas, como a Psicolinguística, a Análise do Discurso, a Pragmática, a Teoria da Enunciação, dentre outras. Como efeito dessas correntes linguísticas e de pesquisas de autores nacionais, além da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), chega-se à concepção de linguagem conhecida como “linguagem como processo de interação verbal”, resultado dos estudos advindos das ideias do Círculo de Bakhtin<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> O Círculo de Bakhtin compreendeu um grupo de intelectuais russos que se reuniam entre 1919 e 1919, para discutir e estudar a linguagem, as artes e a literatura. Os membros mais expoentes, além de Mikail Bakhtin (1895-1975), foram o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

Para entendermos a concepção de linguagem como interação, revisitamos Bakhtin/Volochinov quando afirmam:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN/VOLOCCHINOV, 2006, p. 127).

Na citação, percebemos que os autores não refutam as concepções de linguagem anteriores, como expressão de pensamento ou forma de comunicação, mas as complementam e propõem, então, a interação verbal. Para compreendermos essa concepção, é preciso entender que a interação constitui a realidade fundamental da língua, ou seja, a língua se estabelece na comunicação verbal concreta. Para isso, é necessário considerar os sujeitos da interação, o contexto social, histórico e ideológico no qual estão circunscritos, a partir do qual assumem suas diferentes apreciações valorativas.

O conceito de interação, constitutivo da concepção dialógica que assumimos, analisa a materialidade da linguagem enquanto um fenômeno social, constituído por signos ideológicos que refletem e refratam as especificidades dos campos que a integram, daí a importância de pensar a argumentação a partir do trabalho de diferentes campos, a fim de poder exaurir melhor o tema para o aluno e aproximá-lo do senso crítico.

Para os estudiosos do Círculo, o dialogismo é o princípio básico da linguagem, só é possível considerá-la na interação entre os sujeitos, o que nos permite afirmar que a interação verbal é o eixo organizador das relações humanas. A consciência da alteridade presente entre os sujeitos do discurso é o princípio estruturador das relações dialógicas e coloca um papel fundamental para a presença do outro no discurso. Barros (2001, p. 30) chega a afirmar que “dialogia e alteridade definem o ser humano, uma vez que é impossível pensar o homem fora das relações que o ligem a outrem”.

No sentido amplo, a dialogicidade envolve toda a comunicação verbal, independente do tipo. Pressupõe sujeitos ativos sendo influenciados e influenciando na e pela linguagem, isto é, a língua em sua manifestação viva. Essa manifestação não é neutra, é carregada de ideologias, na medida em que os sujeitos se apropriam de enunciados já carregados de sentidos, socialmente constituídos e se constituem em novos sujeitos no momento da interação. Assim, a língua evolui em seu sentido concreto e não no abstrato, ou seja, nas concepções de linguagem anteriores. Nesse sentido, preconiza Ritter:

Anteriormente a essa concepção de linguagem, não se extrapolava o nível da frase; também não se focalizava o uso linguístico, o implícito, o relacionamento entre os interlocutores, o contexto, os elementos extralinguísticos. Levando-se em consideração esses aspectos, a linguagem passa a ser vista como lugar de interação humana, não cabendo mais uma visão monológica e imanente da língua sob a perspectiva formalista que separa a linguagem de seu contexto social. (RITTER, 2005, p.99)

Mais recentemente, a partir da década de 90, os estudos interacionistas ampliam-se, especialmente, com as leituras das obras de Bakhtin. Brait (2006, p. 9) cunhou esses estudos de dialógicos, pois além de se basearem nas obras bakhtinianas, tomam como eixo orientador o próprio dialogismo. Considerar a linguagem em uma versão mais dialógica, pressupõe conferir relevância ao papel do outro e, por isso mesmo, pressupõe a necessidade de se dizer alguma coisa a alguém, por meio de enunciados concretos. Nesse sentido, entende-se a concepção de linguagem como uma prática social, na medida em que integra o sujeito concretamente aos diferentes usos da linguagem.

De um lado, ao pensarmos na produção escrita, há sempre um sujeito com uma finalidade discursiva, do outro, um interlocutor que, ao assumir uma atitude responsiva permite que a interação se estabeleça e evoque diferentes já-ditos para configurar seu discurso.

Além disso, por considerar o dialogismo parte integrante da interação verbal, conforme Bakhtin/Voloshinov (2006) faz-se necessário estudar o contexto (mais amplo e mais imediato) de produção, circulação e recepção do texto, também o sujeito enunciativo, seu interlocutor e os procedimentos linguístico-discursivos usados para produzir sentidos.

Na concepção dialógica, a escrita é concebida como trabalho, nesse caso, é vista como um processo contínuo, no qual existem interlocutores reais, uma finalidade para se escrever, no qual o texto está aberto à sucessivas revisões, a idas e vindas, em situações concretas de produção.

No Brasil, essa concepção de escrita é apresentada inicialmente por Fiad & Mayrink-Sabinson (1991, p. 55), “[...] a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho de reescritas.” Dessa forma, a reescrita, anteriormente ignorada pelas concepções de linguagem anteriores, e pelo professor em sala de aula, passa a ser vista como uma das etapas essenciais ao processo da escrita, o que reforça, ainda mais, a ideia de trabalho. Para as autoras (1991), escrever é um trabalho, no qual o aluno se constitui como autor do que escreve e, por isso mesmo, tem uma preocupação com seu interlocutor-

leitor. Por isso mesmo, sendo um processo, a escrita como trabalho requer que o aluno passe por algumas fases), ou seja: o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita.

Outra contribuição relevante para nossa discussão, está no livro “Portos de Passagem” (GERALDI, 1991), quanto à produção textual, faz uma distinção já bem exaurida em trabalhos científicos, mas necessária a essa seção, entre redação e produção de textos. Destaca a importância para alguns pontos, como: ter o que dizer, ter uma finalidade para dizer, a constituição do locutor como tal e, ainda, a importância de se estabelecer as estratégias para execução dos referidos pontos. Todos esses elementos estabelecem as condições de produção para o aluno, que advém, na realidade, dos estudos dialógicos de Bakhtin.

Hila (2005), ao estudar algumas das obras do Círculo, reitera que as condições de produção, afirmadas por Geraldi, são elementos que constituem a enunciação e as condições de produção de uma concepção mais dialógica da escrita. Didaticamente, a autora enumera algumas das categorias bakhtinianas para se pensar as práticas da produção escrita:

- a) esfera: campo ideológico no qual os gêneros discursivos se inserem;
- b) tema: o conteúdo temático da produção;
- c) gênero discursivo: enunciado concreto que será produzido;
- d) os parceiros da interação: quem escreve e para quem;
- e) posição social: posição ideológica assumida pelo autor e interlocutor do texto;
- f) intuito discursivo: o objetivo da situação de comunicação escrita;
- g) suporte: forma na qual o texto é apresentado e divulgado à sociedade;
- h) circulação social: lugar na sociedade em que o gênero circula.

Retomando, o percurso cronológico da concepção de escrita como trabalho, Geraldi (1996, p. 137), destaca, de forma mais clara, o papel do outro para o processo da produção, ao afirmar que mesmo sem estar presente fisicamente na situação de interação, “o outro é de tal modo presente na memória visual do eu, que ele mesmo fornece a contra palavra (no sentido bakhtiniano do termo de avaliação/compreensão).

Todo enunciado, aliás, se constrói em busca da resposta do outro, o que faz da responsividade um importante conceito na discussão da produção textual escrita. Para Bakhtin (2003) todo enunciado se organiza para ir ao encontro a uma resposta, de uma compreensão responsiva ativa. A responsividade, no entanto, não ocorre da mesma forma para os interlocutores, assume graus variados. Em relação a esse aspecto, Bakhtin (2003, p. 271-

272) assinala a existência de diferentes graus desse ativismo, fazendo com que a responsividade possa se materializar de forma imediata e temporal, no ato real da resposta, mas também se manifestar de forma deslocada do momento da enunciação:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real e plena (...). É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado (...) pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (...) é uma *compreensão responsiva de efeito retardado*. (Grifos meus).

A compreensão é sempre de natureza responsiva, mas seu grau poderá ser:

(a) *ativa*, (b) *silenciosa*; (c) *muda/retardada*. Segundo Menegassi:

Ela é ativa, quando a resposta do parceiro da comunicação é imediata e temporalmente situada; é silenciosa, quando a responsividade não é imediata, porém, há uma necessidade de compreensão mais abstrata, de reelaboração mental; e é de efeito retardado, quando a resposta não é imediata, é temporalmente deslocada da situação real, contudo, ela é perceptível nos discursos subsequentes do parceiro da comunicação, em situações comunicativas diversas daquela que lhe deu origem. (2008, p. 139)

A responsividade, portanto, presente no momento que o aluno escreve seu texto assume natureza distinta, exatamente por isso observar como o aluno responde ao diagnóstico inicial e depois como responde durante o desenvolvimento do material de intervenção se traduz em uma categoria importante para a nossa pesquisa. Além dos graus destacados por Bakhtin, Menegassi (2008) estudando as manifestações de responsividade no discurso escrito de acadêmicas do curso de Letras, acrescenta outro grau que denomina de responsividade ativa crítica, que evidencia que além de escrever aquilo que é esperado pelo professor, o aluno amplia o conteúdo com reflexões pessoais. Resumidamente, Hila (2011, p. 71.) expõe os diferentes manifestações de responsividade:

**Quadro 1** – Níveis da responsividade

<b>MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
1. Compreensão responsiva ativa e crítica	Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação seguida pela continuidade do diálogo por meio de análise, reflexão, argumentação, julgamento e avaliação.
2. Compreensão responsiva ativa	Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação com manifestações de dialogia.
3. Compreensão responsiva passiva	Não envolve necessariamente a verbalização da resposta ou, em envolvendo, indica apenas a compreensão do enunciado pelo ouvinte, mas sem que o diálogo momentâneo seja instaurado.
4. Compreensão responsiva silenciosa	Resposta ou compreensão imediata, mas com necessidade de reelaboração mental total ou parcial pelo(s) parceiro(s) da situação de interação.
5. Compreensão responsiva muda ou de efeito retardado	Resposta deslocada temporalmente da situação de origem, pelo(s) parceiro(s) da situação de interação.

Evangelista (1998), ao discutir de forma mais pontual a avaliação da escrita, dentro de uma concepção dialógica, destaca a importância de o professor compreender teoricamente o processo da escrita, para poder planejar suas atividades na sala de aula, para além do estudo da estrutura do texto. Acrescenta que o processo de produzir um texto deve ser ensinado para o aluno, o que será possível se o professor conhecer as especificidades da organização da escrita. Há também, já nesse texto, um grande destaque, não apenas ao processo de escrever, como também a importância de se oferecer ao aluno uma variedade de textos e de situações comunicativas reais, que lhe possibilitem participar como cidadão da sociedade. Essa conclusão ratifica, mais uma vez, a importância da diversidade de campos sociais para o próprio letramento do aluno.

Para tanto, essa concepção ainda prevê finalidades reais e sociais para que o aluno escreva, dando sentido ao momento de escrita. Segundo Sercundes (2011), “o ato de escrever surge de um processo contínuo de ensino e aprendizagem que integra a construção do conhecimento às reais necessidades dos alunos”. Conforme a autora, há duas faces no processo de produção textual: a escrita como preparação prévia e a reescrita. Assim, essas são

as condições básicas para entendermos a escrita como trabalho, uma vez que essa abordagem preconiza um ir e vir no texto até o momento da reescrita.

Corroboramos com Menegassi, ao afirmar que escrever, então, “[...] é um trabalho deliberado, pensado, interativo, dialógico e produtivo [...]”. (MENEGASSI, 2010, p. 78). Quando ensinamos o aluno a ser “outro de si” na construção da escrita, este poderá refletir todo esse processo e tomar suas decisões perante os desafios da escrita.

Hila (2005) orienta que essas fases devem ser pensadas tanto pelo professor, que deve elaborar seu planejamento metodológico para cada fase e, posteriormente, pelo aluno, que concretizará cada uma delas. Assim, nesta pesquisa entendemos que o momento de o professor planejar os textos que servirão de base para a escrita é uma fase de planejamento primordial para que o aluno possa ultrapassar o senso comum. Ao mesmo tempo, de posse dos conhecimentos adquiridos pelo trabalho com os textos de apoio, no caso da produção do artigo de opinião, caberá ao aluno planejar o seu texto. Em ambos os casos, o professor passa a ter a função de mediador dessas fases, de forma a, conscientemente, auxiliar o aluno a progredir em cada um dos momentos. Logo, a escrita como trabalho integra um complexo processo comunicativo e cognitivo, no qual o professor, sem dúvida, tem papel bastante relevante.

Nesta pesquisa, além de nos basearmos nos postulados do Interacionismo Social, também nos pautamos em algumas bases teóricas do Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), prolongamento do Interacionismo Social. Nessa vertente, o gênero é considerado um mega-instrumento na medida em que leva o aluno a agir em diferentes situações de interação com a linguagem. O ISD, na realidade, baseia-se nas ideias de Bakhtin e de Vygotsky e recupera, de forma mais didática a questão do contexto de produção.

No que diz respeito ao conceito de contexto de produção no ISD, Hila (2011) explica:

O conceito acerca do *contexto de produção*, para as aulas de leitura/escrita, no quadro do ISD e do Interacionismo Social, parte da premissa que a produção de sentidos é decorrente de um lado das particularidades constitutivas daquilo que cerca o texto ou o seu contexto e, de outro, das características do próprio texto (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2003) HILA, 2011,p 82).

Para a referida autora, o contexto de produção engloba as particularidades, no momento da enunciação. Assim, apresenta, tanto na concepção do ISD quanto do interacionismo, alguns aspectos do contexto de produção. Para o nosso trabalho, esta concepção ancorada em Hila, corrobora com o nosso posicionamento, já que trataremos de ambos os aportes teóricos citados, não em suas “contradições, mas, sobretudo, no que essas correntes podem contribuir para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Tomando como base os elementos do contexto de produção bakhtniano, Nascimento e Saito (2015, p.14) esclarecem de forma bastante didática, os elementos do contexto de produção, a partir do ISD, a saber:

- a. *a esfera* de comunicação: cenário ou formação social na qual o texto se localiza (Mídia, Literatura, Família, Igreja, Escola, etc.);
- b. *a identidade social dos interlocutores*: o lugar social de onde falam os parceiros da interação, isto é, se de professor, aluno, político, vendedor, etc.;
- c. *a finalidade*: objetivo ou o intuito discurso da interação;
- d. *concepção do referente*: o conteúdo temático;
- e. *suporte material*: as circunstâncias físicas em que o ato da interação se desenrola (livro didático, *out-door*, jornal-online, oral ou escrito);
- f. *a relação interdiscursiva*: o modo como se dá o diálogo entre as vozes que circulam no texto (que vozes são essas? da dona de casa? do vendedor? do político? da criança?).

Essas condições funcionam como parâmetros para o professor trabalhar o gênero discursivo, seja na prática da leitura ou na produção textual, os quais utilizamos na nossa proposta de intervenção.

## 1.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA FASE DO PLANEJAMENTO: A NOÇÃO DE CAMPO E DE EXAURIBILIDADE TEMÁTICA

Nesta seção não temos como intuito exaurir teoricamente o conceito de gênero do discurso, conceito esse muito anterior à obra *Estética da comunicação verbal* (2003) e já amplamente discutido nos trabalhos científicos, mas de ressaltarmos dois elementos a ele relacionado, fundamentais para a construção da fase do planejamento: o campo de circulação do gênero e o conteúdo temático.

Rodrigues (2014, p. 42), ao discutir a entrada dos gêneros discursivos na sala de aula, destaca que, ainda hoje, seja no livro didático, ou fora dele, a noção de gênero presente se limita muito a sua dimensão estrutural e no rareamento da dimensão social e interativa dos gêneros, uma vez que “só se faz sentido falar em gênero se falarmos em esfera da atividade humana, interação, autoria, projeto de dizer, interlocutor”. Ou, ainda:

A noção de gênero, tal como entende o Círculo de Bakhtin, em que os conceitos de esfera e atividade humana, situação social de interação, enunciado e projeto de dizer estão inextricavelmente ligados, lida com práticas de linguagem e tem tanto uma dimensão da ordem do individual do acontecimento (projeto do dizer, enunciado) quanto da ordem do social e da historicidade (o gênero, a esfera da atividade).

Acontecimento e historicidade são constitutivos do enunciado. (RODRIGUES, 2014, p. 45).

Em grande parte das escolas, ressalta a autora, o trabalho com o gênero do discurso tem a preocupação em conceituá-lo e em estruturá-lo. Não que essas noções não sejam importantes, mas que estejam associadas à relativa estabilidade do gênero, ao contexto de produção, ao projeto do dizer, à relação enunciado e gênero. Apaga-se, nessa noção mais normativista de trabalho, o acontecimento do enunciado, a historicidade do gênero, ainda que se tragam elementos como interlocutores da produção.

Em relação à historicidade do gênero, a noção de campo<sup>5</sup> é fundamental não apenas para compreender o próprio gênero, mas para conotar à prática da leitura em sala de aula uma dimensão mais discursiva. Se para escrever um texto é necessário ter o que dizer, desenvolver um conteúdo temático, será necessário que o professor leve textos aos seus alunos, oriundos dos mais variados campos de circulação, a fim de que possa proporcionar tanto um grau maior de letramento, como também expor diferentes apreciações valorativas de um eixo temático.

Bakhtin/ Voloshinov (2006), deixam entrever que o princípio organizador dos gêneros do discurso são os campos, isto é, os lugares ideológicos de onde se fala. Eles são responsáveis por tipificarem as situações de interação, deixam os enunciados relativamente estáveis, adequando-os quando necessário. Neles originam-se os gêneros, conforme as necessidades ou propósitos comunicacionais e discursivos. Concordamos com Rodrigues (2001, p. 70) quando afirma: “cada esfera conhece e aplica os seus próprios gêneros”, pois são as especificidades das diferentes esferas/campo que determinam o funcionamento do gênero.

As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. [...] Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 43).

Para Rojo (2005), os campos de circulação do discurso são as instâncias organizadora da produção, circulação, recepção dos enunciados em gêneros do discurso em nossa sociedade. Esses campos da atividade humana que organizam discursos não são mero

---

<sup>5</sup> Neste trabalho usaremos a palavra campo em detrimento a esfera, como orienta Acosta-Pereira e Hammes (2010), ao afirmarem que o termo campo é mais adequado aos postulados dialógicos, que vem a ideologia como constitutiva do enunciado.

depositários dos textos/enunciados, mas conferem a eles apreciações ideológicas que se refratam nos gêneros discursivos.

Se utilizamos a língua por enunciados concretos, produzidos por sujeitos dentro de um determinado campo da atividade humana, os enunciados refletem as condições de cada campo, bem como seus propósitos, por meio de seu conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

Bakhtin (2003) ilustra que esses campos são diversos, alguns mais simples outros mais complexos, tais como: a comunicação artística, a científica, a literária, dentre outras. Hoje, essas esferas são inúmeras, dado o desenvolvimento tecnológico e histórico das sociedades: jornalística, científica, íntima, publicitária, acadêmica, escolar, do entretenimento, do Direito, etc. Baseados nesse conceito, os referenciais educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) organizaram o estudo dos gêneros na escola por esferas de circulação.

O autor, no que tange à discussão dos campos, apresenta uma distinção interessante a nossa pesquisa em torno dos gêneros primários e secundários. Os primeiros referem-se aos gêneros que circulam nos campos do cotidiano e que se constituem, portanto, por ideologias do cotidiano, originadas das condições sociais de comunicação do dia-a-dia, como bilhete, conversas no telefone e, mais recentemente, nos meios digitais. Na realidade, ao pensarmos no nosso aluno, muitas das informações e ideias de senso comum que trazem para o texto advém exatamente dessa ideologia do cotidiano, estabelecidas nas interações cotidianas.

Em contrapartida, os gêneros secundários surgem no convívio cultural mais complexo e desenvolvido, constituindo-se por campos mais formalizados e por ideologias igualmente sistematizadas, diferentes das do cotidiano. As ideologias sistematizadas, na visão de Bakhtin/Voloshinov (2006), são os sistemas ideológicos da ciência, da moral, das artes, entre outros, daí a importância de se trabalhar, na sala de aula, gêneros pertencentes a diferentes campos, a fim de que o aluno possa confrontar diferentes apreciações valorativas sobre um mesmo tema.

Os níveis superiores da ideologia do cotidiano que estão em contato com os sistemas ideológicos são substanciais e têm caráter de responsabilidade e de criatividade. São mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas. São capazes de repercutir as mudanças da infraestrutura socioeconômica mais rápida e mais distintamente. Aí justamente é que se acumulam as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 125).

Vê-se, assim, que o trabalho com diferentes sistemas ideológicos pode auxiliar nossos alunos a terem mais capacidade criadora, aqui no sentido de ressignificar as questões com que se deparam no mundo. Podemos, assim, afirmar que a noção de valorização em Bakhtin é, sobretudo, de base ideológica, há uma relação constitutiva entre ideologia e linguagem. Acosta e Hammes (2010), discutindo o conceito de valor, explicam que para Voloshinov (1988) a ideologia não pode ser reduzida apenas à compreensão de fenômenos psíquicos, mas possui uma dimensão sógnica, significando, portanto, a expressão de um determinado juízo de valor à luz de um determinado campo. Se ideologia é constitutiva do signo, não existem discursos neutros, há uma dimensão axiológica/valorativa presente na linguagem, que expressa, por meio dos enunciados, uma determinada posição social.

Marcuschi (2008), por sua vez, não cita o termo esfera ou campo, mas trabalha com a expressão “domínio discursivo”, para designar as atividades sociais. Esses domínios produzem modelos de ação comunicativa, que são determinados pela situação de comunicação e pelo contexto. Além disso, acabam por determinar os formatos textuais ou os gêneros do discurso como rotinas comunicativas institucionalizadas.

Já Weber (1974) diferencia esferas de atividade e esfera de valores. Para o autor, a sociedade é formada por indivíduos que criam estruturas sociais em interação uns com os outros. As esferas de atuação humana seriam as esferas de valor, regidas por diferentes éticas; enquanto as esferas de atividade seriam apenas os campos que organizam as ações humanas. As esferas de valor carregam ideologias, as quais orientam as práticas sociais dos sujeitos que dela fazem parte.

Ainda na década de 1970, o conceito de campo, do filósofo francês Pierre Bourdieu ganha destaque e apresenta pontos em comuns com o conceito de campo de Bakhtin. Bourdieu (1984), discutindo a crise na universidade francesa, define o campo como lugar de luta para determinar as condições e critérios de pertencimento a uma determinada hierarquia social.

Segundo Grillo (2006), o conceito de campo, criado por Bourdieu, nasceu para explicar a complexidade das produções ideológicas, que não poderiam ser explicadas apenas pelas leis do campo, o que faz com que o conceito seja compreendido como “espaço social de demandas externas” (p. 148), o que leva ele a refratar internamente as imposições externas.

Da mesma forma, Bakhtin (2003, p. 297) também se coloca sensível à relação entre campo e enunciado ao afirmar que “(...) cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de uma esfera da comunicação verbal”. Isso porque

os campos se entrecruzam por meio dos gêneros discursivos que produzem e, embora, Bourdieu esteja mais atento a maior ou menor dependência econômica existente nas relações de poder em cada campo, tanto ele como Bakhtin aponta para a relação refratária entre esfera, práticas sociais e gêneros discursivos.

Somando-se a tudo isso, Barbosa e Rojo (2015) defendem que, nos estudos atuais sobre multiletramento<sup>6</sup>, o professor precisa levar para a sala de aula textos de diferentes campos sociais, para que diferentes valorações temáticas possam ser compreendidas e questionadas, pois, regra geral, ao priorizar apenas um determinado campo, restringe-se, também o trabalho com o próprio tema. Essa colocação é bastante significativa à nossa pesquisa, pois a prática da leitura é fundamental para a fase do planejamento. Regra geral, quando sai do livro didático, o professor escolhe da internet um ou dois textos para subsidiar o trabalho da produção escrita, sem se atentar para o trabalho com os campos, priorizando, quase sempre, o predomínio do campo jornalístico.

Outro conceito que interessa a nossa pesquisa diz respeito ao conteúdo temático e sua exauribilidade. Fiorin (2006) explica que o conteúdo temático de um gênero, não é assunto em si, mas envolve as diferentes atribuições de sentido e seus recortes possíveis pelo gênero do discurso em um dado campo, ou seja, um mesmo gênero pode ter recortes e apreciações valorativas diferentes quanto ao seu tema, a depender do campo em que se encontra.

Bakhtin/Voshinov (2006) diferenciam tema de significação. O primeiro se caracteriza por elementos verbais e não verbais da língua, sendo individual e não reiterável, é totalmente ideológico por estar sempre carregado de uma gama de valores dos interlocutores. Já a significação diz respeito aos elementos de cunho linguístico, é nela que o uso da linguagem se manifesta de acordo com cada campo de comunicação.

O conteúdo temático de um determinado gênero discursivo tem uma orientação de sentido e de ideologia especificadas, na medida em que quando se converte em tema de um enunciado concreto adquire um sentido único e irreptível. Além disso, o conteúdo temático, na visão bakhtiniana, não deve ser confundido com o assunto, mas, conforme esclarece Fiorin (2006, p. 62) “é o domínio de sentido que se ocupa o gênero”.

Grillo (2006) complementa, afirmando que:

---

<sup>6</sup> Entendemos o conceito de multiletramento como explicado por Rojo e Almeida (2012), que aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica

O tema do gênero refere-se ao modo de relação do enunciado com o objeto de sentido; é de natureza semântica; caracteriza-se por atribuir uma apreensão delimitadora do objeto de sentido e por compor-se de uma expressão valorativa, [...] (GRILLO, 2006, p. 146).

Na prática da sala de aula, especialmente na produção textual escrita, o professor deve trabalhar tanto a significação, que está na materialidade do texto, como o próprio tema dos diferentes gêneros do discurso, de modo a exauri-lo. Segundo Bakhtin (2003, p. 280), a exauribilidade temática é uma espécie “de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições”.

Exaurir, portanto, significa explorar ao máximo o tema, dentro das circunstâncias permitidas numa dada situação comunicativa. Pensando no trabalho com a escrita em sala de aula, como o professor pode exaurir um determinado tema de produção? Entendemos que, nesse ponto é fundamental a formação leitora do professor. A partir do que ele percebe que os alunos já dominam, o trabalho com diferentes campos da linguagem pode auxiliar no processo de exauribilidade, por meio das atividades de leitura na fase no planejamento.

De acordo com Bakhtin (2003) existem dois tipos de exauribilidade temática: a plena e a relativa. A plena vincula-se aos gêneros discursivos mais padronizados, cujo elemento criativo está ausente. Já a relativa é caracterizada por elementos que requerem atitudes responsivas e respostas criativas.

No caso da produção de textos na escola, Menegassi (2010) afirma que é, ainda, comum percebermos a exauribilidade temática plena nas atividades de leitura e até mesmo de escrita. Se um aluno parafraseia ou copia as partes de um ou mais textos de apoio não alcança responsividade ativa. Nesse caso, a criatividade da situação comunicativa é cerceada por metodologias impróprias e por comandos de produção inadequados.

No entanto, somente a exauribilidade relativa é que permitirá ao aluno a possibilidade de manifestar sua contra palavra. Para isso ocorrer, tanto a seleção de textos que irão subsidiar a prática da leitura que antecede a produção escrita, como o próprio comando de produção precisam auxiliar esse processo, de modo que o professor perceba no texto do aluno sua posição ideológica, configurando o processo dialógico entre texto, autor e interlocutor.

### 1.3 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

A palavra opinião vem do latim *opiniō*, podendo ser definida como um juízo de valor que emitimos sobre um tema que possa ser questionável. Já o artigo de opinião é um gênero de cunho jornalístico e que pode definir a linha editorial de seu suporte. Quando o transpomos para a sala de aula, intencionamos que o aluno seja capaz de entender a opinião expressa e, ainda, se posicionar perante o texto, ou seja, esperamos que o aluno possa emitir uma apreciação valorativa perante o tema abordado.

Segundo Dolz e Schenwly (2004), o artigo de opinião pertence ao agrupamento de gêneros da ordem do argumentar, porque volta-se ao domínio social da discussão de temas controversos, exigindo sustentação de uma posição e defesa de argumentos.

Para Bräkling (2000, p. 226), o artigo de opinião é um gênero discursivo que é usado para convencer o interlocutor sobre determinado posicionamento. A autora entende que o artigo de opinião parte de uma questão controversa e acrescenta que:

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

No que se refere às condições de produção desse gênero, Uber (2010) declara que o artigo de opinião em situação real de circulação é publicado com uma assinatura, em jornal ou revista, no qual o articulista apresenta-se como um “expert” sobre o assunto, de maneira que defende sua posição diante de um tema atual. Barbosa (2007) complementa ao afirmar que o articulista pode também representar a posição social de uma entidade, como sindicatos, universidades, governo, etc.

Os interlocutores são normalmente aquelas pessoas que leem diariamente jornais e que se interessam pelo assunto em pauta, podemos afirmar que hoje essa leitura fica restrita a uma elite sociocultural, já que a grande maioria da população não lê jornais ou boas revistas, suportes do gênero.

O objetivo do artigo de opinião ou, conforme Rodrigues (2005), artigo assinado, é influenciar o pensamento dos leitores sobre uma questão controversa de interesse social, a fim de modificar, influenciar o pensamento deles.

Quanto ao campo de circulação, a jornalística, a pesquisadora reforça que o artigo assinado reforça traços semelhantes com outros gêneros do mesmo campo jornalístico: a interação leitor/texto é deslocada no espaço e tempo físicos; é mediada ideologicamente pelo próprio campo de circulação e tem periodicidade (diária, semanal) e prazo de “validade”. Por ser mediado pela própria empresa jornalística, esta funciona como um leitor interposto entre o articulista e seus leitores, que acentua valorativamente o texto do articulista.

Rodrigues (2005) e Melo (1994), em relação ao *contexto de produção* do gênero explicam que:

1. O horizonte temático e axiológico do gênero é orientado para a “a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística”, ou uma reação-resposta a eles, e que dizem respeito ao campo de atuação profissional do autor);
2. Em relação ao conteúdo temático, é preciso que se leve em consideração os aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto, os quais, normalmente, são compartilhados pelos participantes da interação;
3. Campo jornalístico impõe acentos valorativos que podem gerar um artigo de opinião, na medida em que filtra, interpreta, escolhe os fatos, os acontecimentos que farão parte do universo temático discursivo do jornal (ela fornece a matéria-prima para o articulista);
4. O interlocutor do gênero, geralmente, é leitor das classes A, B ou C;
5. A posição do interlocutor não pode deixar de levar em conta a empresa jornalística, pois mesmo sendo assinado por uma pessoa, a publicação do artigo passa por aprovação prévia (o jornal seria, assim, um leitor e *autor interposto* entre o articulista e os leitores);
6. A autoria do artigo não é delegada a uma pessoa física, mas à “posição de autoria inscrita no próprio gênero, que expressa seu acento valorativo em relação a um assunto polêmico/controverso”. Como o autor, em jornais de grande circulação, é um especialista sobre o assunto, a noção de autoria não está vinculada apenas à notoriedade social e profissional do articulista, mas para as funções que possuem prestígio social e midiático. Assim, esse autor é um autor de elite, pois é alguém selecionado e autorizado pela empresa jornalística para defender uma posição, o que lhe confere uma relação de superioridade com o leitor;

7. Nos jornais de grande circulação, a posição social ocupada pelo articulista é, normalmente, vinda do campo político, comercial, industrial e administrativo, sendo comuns textos assinados por presidentes, donos de associações, empresários, dentre outros (ocasionalmente aparecem articulistas do campo científico).

Ao ilustrar uma análise de um artigo de opinião, na perspectiva dialógica, Rodrigues (2005) relata duas dimensões constitutivas do gênero: a dimensão social e a dimensão verbal. Quanto à dimensão social, de natureza discursiva, a autora destaca que o artigo:

(...) se situa entre os gêneros que historicamente tem seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística. É um dos gêneros onde os participantes da interação reconhecem e assumem esse trabalho avaliativo do autor.

Quanto à dimensão verbal do artigo assinado, a autora destaca, particularmente, outro elemento constitutivo das condições de produção, as diversas vozes que dialoga com o texto. Para tanto, caracteriza dois movimentos predominantes: (a) movimento dialógico de assimilação de vozes e (b) movimento dialógico de distanciamento. No primeiro, o articulista incorpora outras vozes ao seu discurso a fim de sustentar a sua posição enquanto que, no segundo, há o trabalho de isolamento da orientação valorativa do outro.

A questão das vozes, aliás, tem grande relevância nesse gênero, pois o articulista embora defenda seu posicionamento ancora-se, seja para concordar com ele ou discordar, nas palavras de outros, que se transformam dialogicamente para se transformarem em “palavra pessoal-alheia” (BAKHTIN, 2003, p. 405).

Podemos afirmar que as várias vozes e consciências que circundam a sociedade também estão presentes nos gêneros discursivos. A essas vozes e consciências, em termos bakhtinianos, denominamos de polifonia. Para o artigo de opinião, o articulista empenha-se em ganhar adesão de seu leitor sobre sua posição axiológica, portanto, instaura um posicionamento com vozes que coadunam com o seu eu discurso. Essa voz controla todo o texto, por isso, muitas vezes, não há espaço para refutação de outras vozes e isso enfraquece o contraditório.

Diante dessa realidade, nossa proposta de trabalhar com leituras dos vários campos do discurso, que tem por objetivo romper essa prática, pois ao abastecer o discurso

do aluno por diferentes campos de circulação, oferecemos conhecer várias vozes sobre um mesmo tema. O aluno será capaz de reconhecer as diferentes situações valorativas apresentadas. Isso implica afirmar que terá autonomia em escolher a voz social a ser corroborada ou refutada. e, é justamente pelos campos do discurso que o aluno pode se apropriar de tantas vozes que podem coadunar com seu posicionamento valorativo e usá-las em sua produção no artigo de opinião. Pelos campos discursivos podemos mediar as várias vozes que constituem o discurso, desde do senso comum ao senso crítico.

Indubitavelmente, a polifonia é necessária para anular discursos monológicos, muitas vezes, apresentados pela escola. É preciso mostrar aos alunos não apenas uma posicionamento axiológico sobre determinado tema, mas mediá-los a outros conhecimentos provenientes dos diferentes campos discursivos. Diante dessa metodologia, despertamos criticidade do aluno, pois o mesmo será capaz de entender as diferentes vozes sociais que se instauram socialmente e fazer sua opção ideológica em seu texto de opinião.

Quanto aos elementos constitutivos do gênero, conforme Bakhtin (2003): conteúdo temático, construção composicional e estilo temos que, o tema ou o horizonte temático do artigo volta-se para: (a) acontecimentos sociais próprios do universo jornalístico (RODRIGUES, 2005); (b) questões controversas e polêmicas (PERFEITO, 2006; BARBOSA, 2006; HILA, 2008; OHUSCHI, 2011).

Quanto à sua construção composicional, o artigo de opinião, especialmente quando transposto para a sala de aula, caracteriza-se, segundo Perfeito (2006, p. 744):

Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida. 2. Explicitação do posicionamento assumido. 3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida. 4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida. 5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária. 7 6. Retomada da posição assumida. 7. Possibilidades de negociação. 8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Todavia, Rodrigues (2005) alerta para o fato de que o artigo assinado, em real circulação, não fica preso a uma estrutura definida, apresenta negociação de posições, mas sua construção composicional pode ser variada, a depender do objetivo do próprio articulista. Por isso, ela reforça que, em uma perspectiva dialógica, não é possível tentar enquadrar qualquer gênero a uma construção composicional, ao contrário, será a análise das condições de produção do gênero que levará a perceber estruturas mais ou menos prototípicas. Exatamente por isso, destaca que, no caso do artigo assinado, a recorrência está em três movimentos estabelecidos dialogicamente entre autor e leitor:

- O movimento de engajamento do leitor ao discurso do autor;
- O movimento de refutação da possível contra palavra do leitor;
- O movimento de interpelação do leitor ao horizonte axiológico do autor.

Cada movimento desses instaura marcas estilísticas próprias. No movimento de engajamento, por exemplo, é comum o uso da primeira pessoa do plural – o nós, exatamente para dar ao leitor uma acentuação valorativa de coautor, bem como o uso de perguntas retóricas. O segundo movimento, o de refutação, marca-se pelo uso de operadores argumentativos, moralizadores, e figuras de linguagem, como a ironia. O terceiro, de interpelação, vale-se de indicadores modais do tipo “é preciso”; “é condição essencial”, “deve ser”, a fim de persuadir o leitor,

Já Barbosa (2006), ao analisar artigos publicados na Folha de São Paulo, para ilustrar uma sequência didática, aponta como elementos estruturantes do artigo de opinião: (a) contextualização da questão a ser discutida; (b) explicitação da posição do articulista; (c) movimentos argumentativos de comprovação, refutação e negociação.

Quanto ao terceiro componente, as marcas de estilo, Bakhtin (2003) assevera que todo estilo está ligado intrinsecamente ao gênero e este reflete a individualidade do falante, que escolhe os melhores recursos para expressar o que tem a dizer. No caso do artigo de opinião, Barbosa (2006) elenca como marcas do gênero: (a) a presença de vozes; (b) o uso dos organizadores textuais; (c) presença de citações; (d) uso de figuras de linguagem, como ironia, metáfora e comparação; (e) uso de modalizadores que evidenciam o acento valorativo do articulista.

Rodrigues (2005, p. 175) complementa afirmando que os movimentos dialógicos de assimilação e distanciamento marcam-se “por diferentes estratégias de enquadramento e de citação do discurso do outro.” Esse recurso é, para a pesquisadora, o mais significativo do gênero e constrói-se por todo artigo. Também são marcas estilísticas: (a) o uso das aspas como indicadoras de ironia; (b) o trabalho intencional e valorativo do articulista no uso e na escolha dos operadores argumentativos; (c) maior presença do discurso relatado indireto.

Quanto ao estilo, ainda, o uso de modalizadores, conforme assevera Koch (1996), são “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”. Alguns exemplos dessas expressões encontradas no artigo de opinião são: *é possível que* (orações subordinadas substantivas); desejamos, prometo (formas

verbais) e, ainda, *felizmente*, *lamentavelmente* (advérbios). Esses modalizadores permitem analisar qual o posicionamento crítico de quem escreve.

Dessa forma, os elementos constituintes do artigo de opinião, em circulação real resumidamente são:

**Quadro 2** – Artigo de opinião – elementos constituintes

AUTOR	TEMA	CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	ESTILO
RODRIGUES, (2005);	Acontecimentos sociais próprios do universo jornalístico	Pode ser variada, a depender do objetivo do próprio articulista. Os três movimentos responsáveis pelo estilo, são: o movimento de engajamento do leitor ao discurso do autor; o movimento de refutação da possível contra palavra do leitor; o movimento de interpelação do leitor ao horizonte axiológico do autor.	Engajamento: uso da primeira pessoa do plural – o nós. Refutação: uso de operadores argumentativos, modalizadores, ironia. Interpelação: “é preciso”; “é condição essencial”, “deve ser”, a fim de persuadir o leitor,
PERFEITO, (2006); BARBOSA, (2006); HILA, (2008); OHUSCHI, (2011).	Questões controversas e polêmicas	Barbosa (2006), contextualização da questão a ser discutida: explicitação da posição do articulista; movimentos argumentativos de comprovação, refutação e negociação.	Barbosa (2006): presença de vozes, o uso dos organizadores textuais; presença de citações; uso de figuras de linguagem, como ironia, metáfora e comparação; uso de modalizadores que evidenciam o acento valorativo do articulista.

Fonte: A autora

Salientamos, no entanto, que as pesquisas acima tiveram como exemplo, o artigo de opinião em sua real circulação. Todavia, pensando em nossa cidade e nas cidades próximas à Maringá, as escolas acabam por seguir as diretrizes de produção do gênero estabelecidas pelo Vestibular, já que esse gênero consta como um dos gêneros solicitados para avaliação da redação. Exatamente por ser outra situação de circulação dos gêneros, as condições de produção são outras e, tendo em vista, que se refletem nas escolas e em nossa região entendemos ser importante apresentar algumas marcas do artigo de opinião nesse campo, que acabam por se refletir retrospectivamente nas escolas.

A pesquisa de Luca, Vinha e Hila (2017), apoiada na Análise Dialógica do Discurso, analisou recentemente 54 artigos de opinião que receberam nota quase próxima da máxima permitida pela prova (60 pontos), de uma proposta de 2017, da prova de redação da Universidade Estadual de Maringá, e chegaram às seguintes conclusões:

- O conteúdo temático mantém temas controversos da atualidade;

- A finalidade do artigo de opinião, de persuadir o interlocutor também é apresentada;
- Os autores não conseguem assumir a posição de articulistas, já que o gênero se configura numa esfera avaliativa, escolarizada e como jovens não são especialistas sobre o assunto que escrevem;
- O campo da escrita é modificado, e, por isso, suas coerções são manifestadas, como o uso de expressões-clichês próximas à dissertação escolar, como “Atualmente muito se discute sobre”;
- O movimento argumentativo é muito próximo ao da dissertação escolar com a presença de tese, argumentos, contra-argumentos, tentativa de solução e assinatura;
- Os tipos de argumentos mais utilizados são “a pari”, “ad consequentium”<sup>7</sup> e de autoridade;
- Oscilação no uso da 1ª. e da 3ª pessoa, esta última como acento valorativo da dissertação escolar;
- Predomínio do tempo verbal presente do indicativo e formas do pretérito;
- Presença de modalizadores do tipo “é preciso”, “é necessário”;
- Presença de operadores argumentativos;
- Ausência de figuras de linguagem.

Dessa forma, os autores reiteram que, na verdade, os alunos não conseguem escrever um artigo de opinião com base na sua real circulação, mas ainda trazem como modelo internalizado a dissertação escolar e, embora, alguns traços do gênero artigo apareçam, não são suficientes para que ele se configure, ao contrário, fica mais marcado a dissertação escolar, o que leva os autores a afirmarem a necessidade de se usar o gênero como proposta para uma redação.

Esquemáticamente, ao compararmos o artigo de opinião em circulação real e em situação de vestibular teríamos:

**Quadro 3** – Elementos caracterizadores do artigo de opinião em circulação real e circulação de vestibular

---

<sup>7</sup> É o argumento pelo qual uma premissa é verdadeira ou falsa em função das consequências desejadas ou indesejadas a que ela conduz.

<b>Circulação real</b>	<b>Circulação de vestibular</b>
Tema: Acontecimentos sociais, controversos e/ou polêmico.	Tema: Temas controversos da realidade.
Autoria: Assume um posicionamento mesmo que seja de uma instituição/jornal.	Autoria: não assume o papel de articulista.
Finalidade: Ganhar adesão de um ponto de vista, gerar polêmica.	Finalidade: No comando, persuadir o leitor. Situação real: passar no vestibular.
Interlocução: pessoas que leem o jornal, público alvo.	Interlocução: banca de vestibular
Campo: jornalístico	Campo: vestibular
Estrutura composicional: o movimento de engajamento do leitor ao discurso do autor; o movimento de refutação da possível contrapalavra do leitor; o movimento de interpelação do leitor ao horizonte axiológico do autor.	Estrutura composicional: Introdução, desenvolvimento e conclusão (dissertação).
Estilo: presença de vozes, o uso dos organizadores textuais; presença de citações; uso de figuras de linguagem, como ironia, metáfora e comparação; uso de modalizadores que evidenciam o acento valorativo do articulista.	Estilo: Linguagem: predomínio do tempo verbal presente do indicativo e formas do pretérito; presença de modalizadores do tipo “é preciso”, “é necessário”; presença de operadores argumentativos; ausência de figuras de linguagem.

Fonte: A autora

Conforme apresentados os quadros acima, é inegável que o deslocamento do gênero artigo de opinião da circulação real para a circulação no campo do vestibular sofre modificações, embora, a maioria das propostas de vestibulares, tentem ofertar o comando o contexto de produção completo, ainda assim, são propostas artificializadas. Há, conforme apontou a pesquisa de Luca, Vinha e Hila (2017), uma enorme lacuna entre os textos de circulação real e de vestibular, o que ocorre no espaço escolar não é diferente, visto que, a escola tem, também, objetivo que seus alunos sejam aprovados em avaliações externas.

## 2 O PLANEJAMENTO COMO FOCO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

O objetivo deste capítulo é discutir conceitos que nos auxiliem no trabalho com a fase do planejamento. Na primeira seção apresentamos alguns conceitos para fortalecer nossa intervenção com os alunos, tais como: a imitação, a ZDP, a aprendizagem, a mediação e a internalização. Na seção seguinte, trazemos alguns estudos sobre o planejamento, o conceito de mapas conceituais e como essa metodologia nos norteará na referida pesquisa.

### 2.1 A IMITAÇÃO, A ZDP, A APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO

Para prosseguirmos a nossa pesquisa, precisamos nos pautar nos aportes teóricos que nos sustentam em nossa proposta. Para nós, compreender, em parte, como a aprendizagem cognitiva acontece tem sua relevância, pois se propomos um estudo de modelo de planejamento, necessitamos compreender o comportamento humano quanto ao papel da imitação e como este é importante para se atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal, abordaremos como esses constructos são decisivos para a aprendizagem e, ainda o papel da mediação, feita pelo professor, nesse processo.

Explicamos que, apesar de nos pautarmos em uma perspectiva mais dialógica como suporte teórico, pois entendemos o processo da escrita como um trabalho contínuo, nosso recorte para a fase de planejamento nos faz enveredar por outras teorias de apoio. Para a Linguística Aplicada (LA), segundo Moita-Lopes (1996) o pesquisador da LA, pode fazer uso de várias teorias para ressignificar um problema da prática da sala de aula, sem que isso pareça necessariamente incoerente. Mesmo em pesquisas mais qualitativas, por exemplo, há necessidade de dados quantitativos ou de teorias que possam se complementar na análise de uma determinada questão.

Assim, mesmo que nossa opção teórica tenha sido uma base de natureza mais discursiva, e isso se reflete na medida em que teorizamos a importância das fases da escrita, de se considerar o texto como enunciado concreto, sujeito a diferentes apreciações valorativas, escrito por interlocutores também definidos, com finalidades específicas, refratando as coerções ideológicas de campo da linguagem, entendemos que, para a fase do planejamento, precisaremos nos debruçar, em teorias de cunho mais cognitivista, que discutiremos mais adiante acerca dos mapas conceituais.

Vigotsky (1993), por exemplo, quando discorre sobre a imitação, um dos primeiros processos cognitivos que utilizamos, destaca que ela é um processo dinâmico que

favorece o início do processo da aprendizagem. Obviamente, o autor não defende atividades mecânicas para a aprendizagem, mas ao comentar como a criança começa aprender salienta que o processo da imitação é o primeiro passo para a aprendizagem. Ou seja, quando ainda desconhece algum procedimento ou ação, irá fazer várias repetições até internalizar o “como se faz” em uma determinada situação. Essas atividades de imitação servem de reflexão de como aprendemos. Para nós, é de suma importância a visão vigotskiana, pois ao propormos fases no próprio planejamento, fases monitoradas, planejadas e sistematizadas, estamos corroborando com a proposta do referido autor, no que diz respeito ao aprendiz a ter uma proposta a seguir, já que, em nossa experiência na escola, percebemos que os alunos, regra geral, não conseguem planejar o texto, escrevem de forma intuitiva, precisando, portanto, aprender como organizar essa fase.

Para que isso aconteça, na concepção vigotskiana, a presença de um adulto que seja mediador ajudará planejar essas fases.

Ao falar da imitação não nos referimos a uma imitação mecânica, automática, sem sentido, mas a uma imitação racional, com base na compreensão da operação intelectual que se imita. Quer dizer, por um lado restringimos o significado do termo referindo unicamente à esfera de operação mais ou menos diretamente, relacionadas com a atividade racional da criança e, por outro lado, ampliamos o significado do termo, empregando a palavra “imitação” ampliando a toda atividade que a criança não realiza por si mesma, mas em colaboração com um adulto ou outras crianças. Tudo o que uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender sob a direção ou a colaboração do adulto ou com a ajuda de perguntas orientadoras, nós incluímos na área da imitação (VYGOTSKI, 1994 p. 268).

Ainda com relação ao processo de imitação, Fernandes (2005) destaca:

A imitação é inerente ao processo de aprendizagem, sofrendo determinações históricas e culturais, não de forma mítica ou mecânica, mas como um determinante para a aquisição do conhecimento e, por consequência, para o desenvolvimento do aluno (FERNANDES, 2005, p. 01).

Coadunamos com a exposição de Fernandes, no que se refere à importância da imitação no processo de aprendizagem. Para nós, a imitação é uma atividade intelectual e tendo seus propósitos definidos, será decisiva para obter novos conhecimentos. Permite que se aprenda com o outro, conheça culturas diferentes, ideologias, é claro, há que se cuidar para não ter a sensação da verdade “absoluta”.

Para a referida pesquisa, interessa mostrar aos alunos que partimos de algum lugar, temos um norte concreto a seguir. Ainda, em Fernandes, lemos:

Vigotski não descarta a possibilidade de que existam momentos em que a imitação se torne meramente um fazer mecânico, mas procura expandir este sentido restrito para um sentido amplo, onde a imitação é a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano, isto se for compreendida na perspectiva sócio-histórica, com uma atividade humana carregada de intencionalidade e de elaboração intelectual. Existindo, então uma unidade dialética entre a imitação mecânica e a imitação intelectual. (FERNANDES, 2005, p. 04).

Essa dialética, ou dialogismo entre imitação mecânica e imitação intelectual é que intencionamos que aconteça na fase do planejamento, para que o aluno, que, regra geral, apresenta também dificuldades de construir o seu texto, possa ter parâmetros para escrever até que, posteriormente, pelo próprio processo de internalização possa romper com eles mais adiante.

Outro conceito interessante para nossa pesquisa é a Zona de Desenvolvimento Proximal. Quando propomos um tema para a escrita do aluno é necessário sabermos o que eles já sabem e o que podem ampliar para que saiam das ideias de senso comum, que forma, aliás, nossa principal motivação para desenvolver este trabalho.

Vigotsky (1994) constatou que para aprendermos nem sempre precisamos “do outro”, pois temos conceitos que já foram internalizados em outros momentos. Isso foi denominado como nível de desenvolvimento real. Por outro lado, observou que existem conhecimentos que para serem apreendidos precisam de uma mediação. Então a (ZDP), segundo o próprio autor, corresponde à:

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, 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, 1984, p. 97).

Contextualizando ao nosso tema de pesquisa, ao pensarmos nos textos e nos campos que selecionaremos para subsidiar a produção textual, precisamos observar a ZDP do aluno, sob o risco de oferecermos informações que já possuem e não conseguirmos ir além do senso comum. Nesse sentido, quando propomos o trabalho sistematizado do planejamento, estamos, de fato, por meio da mediação, levando o aluno a ZDP.

Diante dessa afirmativa, encontramos apoio em Seth Chaiklin:

O termo *zona de desenvolvimento próximo* é provavelmente uma das mais amplamente conhecidas e difundidas ideias associadas à produção científica de Vigotski. Esse termo agora aparece na maioria dos manuais de psicologia do desenvolvimento e da educação, bem como em muitos livros de psicologia geral. No âmbito da pesquisa educacional, o conceito é agora largamente utilizado (ou citado) em estudos sobre ensino e aprendizagem em muitas áreas do conhecimento, entre elas, leitura, escrita, matemática, ciências, aprendizagem de uma segunda língua [...]. (CHAIKLIN 2011, p. 2).

Ressaltamos, então, que ao utilizarmos, de acordo com Vigotsky, o nível de desenvolvimento real, estaremos partindo daquilo que o aluno já sabe, e, a partir dessa constatação, é possível iniciarmos o módulo das nossas oficinas. Em seguida, novos módulos atrelados às necessidades de aprendizagem dos discentes vão sendo ofertados. Com isso, intencionamos atingir a ZDP no aluno. Nesse momento, o conhecimento espontâneo passa ao conhecimento científico. Galuch e Sforini ressaltam:

É na ZDP que deve atuar o educador, procurando colaborar para a viabilização de processos que estão amadurecendo nos alunos. Assim, não basta submeter o aluno a condições ideais de estudo e esperar que ele faça seu próprio caminho; o educador deve procurar intervir sempre que necessário à elevação da qualidade da aprendizagem. Assim, “a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos” (GALUCH, SFORINI, 2009, p. 123).

Em relação à mediação, Vigotsky (1996) observou que, entre o objeto e um indivíduo, há um elo que se interpõe entre o ser e o mundo. Com isso, intensifica a importância do outro no aprendizado. Dessa observação, advém o conceito de mediação ou aprendizagem mediada. Segundo Vygotsky, “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, p. 27). O autor mostrou também que esse conceito auxilia a entender como os processos mentais superiores como planejar ações se desenvolvem.

Para o autor, há dois mecanismos de mediação: por instrumentos e signos. Os instrumentos são utilizados para a transformação do meio, por exemplo, o machado. Já os signos, exclusividade humana, por meio deles, podemos perceber algo sem necessariamente vê-lo, como exemplo, a escrita de uma palavra. Esta é composta de signos que nos dão a capacidade de representações mentais. Assim:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Para nós, a mediação é imprescindível no desenvolvimento do conhecimento, pois nos permite aprender com a experiência do outro. Isso implica afirmar que o professor, além dos materiais didáticos que se vale, é um dos mais importantes

mediadores do conhecimento, pois tem finalidades, intenções e planejamentos para que ocorra a aprendizagem. Nesse sentido, o próprio autor esclarece:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VIGOTSKY, 1994, p. 101).

Entretanto, também há muitas deturpações, equívocos sobre a aplicação prática do conceito de mediação. É comum encontrarmos estudiosos defendendo que a aprendizagem só pode ser efetivada no conjunto social. Não corroboramos com essa afirmativa, pois para que ocorra o processo de internalização, segundo Vigotsky (1994), também são necessários momentos individuais e reflexivos, estes também proporcionam o conhecimento.

Diante do arcabouço da psicologia apresentado, compreendendo, agora, como a aprendizagem se concretiza, vamos compreender, na próxima seção, como os mapas conceituais poderão nos auxiliar nas subetapas do planejamento, as quais discorreremos em outra seção, entendendo-os como instrumentos mediadores do conhecimento.

## 2.2 O PLANEJAMENTO E OS MAPAS CONCEITUAIS

A noção de um planejamento ou plano gerador de um texto não é nova, sempre nos remete ao plano clássico da retórica grega. No entanto, hoje, numa época marcada pelo imediatismo e pela tecnologia, ela tem ficado esquecida da sala de aula.

Para Rei (1994), “planificamos para não esquecermos nada de essencial, para não nos repetirmos e, sobretudo, para ordenarmos o nosso escrito de modo coerente com a conclusão a que conduz”. Para esse autor, o que chamamos de planejamento, é uma das etapas da planificação. Assim, o planejamento, além de evitar os esquecimentos, também possibilita manter a coerência temática e encaminha à conclusão. Ainda sobre a importância do planejamento, Balbeira (2013) revisitando Rei, aponta:

Rei (1994) também se pronuncia relativamente a esta ideia, mencionando que as estratégias de escrita eficaz, e que constituem a fronteira entre o escritor competente e o incompetente, são o melhor caminho para colocar por escrito as nossas ideias. O escritor incompetente, ou seja, aquele cujas estratégias referidas são ignoradas, é um que vai escrevendo o texto à medida que as ideias vão surgindo, contrariamente ao escritor competente, que sente os seus leitores, que planifica o seu texto, que relê o que escreve, que corrige o que deve ser corrigido e que segue um processo recursivo (processo 33 cíclico que se caracteriza pela flexibilidade e pela exequível volatilidade dos elementos definidos na planificação), por oposição a um processo

linear (processo baseado na rigidez do plano determinado ao início). (BALBEIRA, 2013, p. 32).

Para Balbeira (2013), há três etapas para a planificação: concepção – ato de reflexão, o qual resulta no plano; redação e revisão. Rei nomeia de concepção o que chamamos, nesse trabalho, de planejamento. Destaca, também, a importância da mediação durante essa etapa. Segundo o autor, essa fase requer uma mediação profunda, pois dela pode resultar bons ou maus textos. E, ainda, deve haver uma ação pedagógica, no âmbito da escrita, para incentivar o aluno a fazer esquemas mentais ou escritos, anotar os argumentos, reformular e outras possibilidades.

Para Serafini (1996), o ato de planejar significa o oposto, em relação ao “perder tempo”, ao contrário, “planificar serve para poupar tempo e para distribuir o tempo de que se dispõe” (p. 20). Isso implica afirmar que demoramos um pouco mais na etapa inicial, mas ganhamos na etapa final. Se o texto estiver planejado, podemos seguir com sucesso para as próximas etapas, caso contrário, o que seria a revisão, fatalmente, voltaria a ser o planejamento. Segundo a referida autora, o planejamento: “permite-nos enfrentar melhor a nossa obrigação e evita-nos ter de corrigir, num segundo momento, o texto, quando repentinamente nos surge um problema que no início não tínhamos pensado”. (SERAFINI, 1996, p. 20).

Cabral (2013) define a fase de planejamento como um exercício sobretudo de leitura e de compreensão daquilo que se irá escrever, na medida em que o produtor de textos baseia-se em leituras prévias e no seu conhecimento de mundo para buscar o que dizer. Exatamente por isso o papel do professor como mediador é fundamental, pois se os textos que subsidiam a produção não tiverem sido devidamente compreendidos, isso resultará em uma escrita fragmentada.

Para Antunes (2003), planejar um texto compreende o que ela chama de se articular um “pré-texto”, que auxiliará o aluno inicialmente a selecionar suas ideias, primeiro de forma esquemática, para depois construí-lo com argumentos consistentes que atendam à proposta dada. É nessa fase, segundo a autora, que ocorre a escolha dos critérios de ordenação das ideias, ou aquilo que será relevante ou secundário no texto, a própria finalidade da escrita e como estruturar o texto da melhor forma possível.

A falta de hábito na escola, com as etapas da escrita, sem dúvida, dificulta esse momento, resultando, via de regra, em produções de má qualidade, tanto em alunos com menos conhecimento de mundo como alunos com mais conhecimentos, já que estes,

exatamente por terem muitas informações disponíveis, também apresentam dificuldades para selecioná-las e hierarquizá-las.

Ao não usar essa fase, o que vemos são textos rasurados, incompletos que, no processo de reescrita terão que voltar à etapa do planejamento para conseguirem algum resultado. Para Serafini (2003), na fase do planejamento, tanto professor, como aluno devem recolher materiais necessários a subsidiar uma boa escrita, para além daquilo que o aluno já sabe sobre o assunto ou de sua zona de desenvolvimento real.

Por isso, o “pré-texto”, para autora configura-se, normalmente, por um resumo esquemático de aspectos relevantes ao tema. Em um tema como “A maioria penal aos 16 anos”, por exemplo, a partir dos textos selecionados pelo professor, um possível pré-texto pensando num artigo de opinião seria:

### 1

De que trata o texto?

Assunto: A maioria penal

Tema: A maioria penal como forma inibidora de infrações.

### 2

Para que é escrito texto?

Objetivo do texto: Mostrar que a maioria penal não é a solução para amenizar crimes /infrações.

### 3

Qual é a ideia central do texto?

Tese ou frase núcleo: A maioria penal aos 16 anos não é a solução para amenizar crimes.

### 4

Que provas sustentam a tese?

- Em países onde há maioria penal, aos 16 anos, não inibiu a taxa de criminalidade.
- É preciso investimento de base como educação.
- Mesmo presos jovens quando saem, voltam a praticar crimes. Não há reabilitação.
- Pesquisas apontam que o esporte pode tirar jovens da criminalidade.
- Sistema penitenciário sucateado. Com a diminuição da idade, só teríamos mais gastos sem retornos.

O esquema acima tanto poderá servir a uma dissertação escolar, como também ao artigo de opinião, a depender da mediação do professor. E, longe de tornar a escrita um processo meramente estruturalista, consegue auxiliar os alunos a compreenderem a necessidade de se organizar o texto antes de escrevê-lo. Com o passar do tempo, esses esquemas passam a ser mentais, e o aluno pode, assim, se debruçar em aspectos do estilo do texto, por exemplo.

Outros autores, já bastante reconhecidos na Linguística Textual, como Van Dijk (1983), ressaltam a importância do domínio da estrutura textual para auxiliar a compreensão do leitor e as intenções do produtor. Apesar das críticas a um modelo mais focado na dimensão estrutural dos textos, Van Dijk argumenta que a estrutura de um texto, entendendo não apenas as estruturas sintáticas, mas também as estilísticas, as semânticas, as pragmáticas, as de conexão têm efeitos importantes para a formação de conhecimentos de quem escreve ou lê um determinado texto. Essa estrutura não é resultado apenas da materialidade linguística do texto, mas também é influenciada pelas intenções do produtor e pelo contexto da interação verbal.

Mais recentemente, Adam (2008) postula que a estrutura composicional, tal como já explanado em Bakhtin (2003), é um elemento determinante no processo de compreensão do gênero. O autor usa a expressão plano do texto, para representar a estrutura global do texto, de modo que tanto leitor como produtor de texto, ao se apoderarem desses elementos, consigam ler e escrever melhor.

Para organizar os conhecimentos prévios que o leitor tem à sua disposição, antes de escrever, sejam esses conhecimentos de mundo ou de saberes vindos de outros campos de circulação do gênero em questão, temos à disposição a noção de “esquemas”. Fayol (1992, apud Cabral, 2013, p. 246) observa que:

A noção de esquemas diz respeito a esquemas cognitivos, que podem, inclusive, incluir esquemas textuais, ou formas de organização específicas a cada gênero textual. Entendidos como princípios organizacionais, os esquemas textuais permitem definir relações que contribuem para a organização textual do texto, auxiliam estabelecer o grau de importância relativa de uma informação dada; permitem ao leitor antecipar a organização posterior do texto, predizer os elementos necessários à continuidade de uma sequência, e decidir em que momento ele pode considerar a informação ou texto como completo para estabelecer a organização dos conhecimentos prévios que subsidiarão a escrita do texto destacam a noção de *esquemas* (FAYOL, 2002, apud CABRAL, 2013).

Para Cabral (2013), o plano global do texto pode ser dado pelo professor inicialmente, para depois, gradativamente o aluno fazer o seu sozinho. Isso seria o que

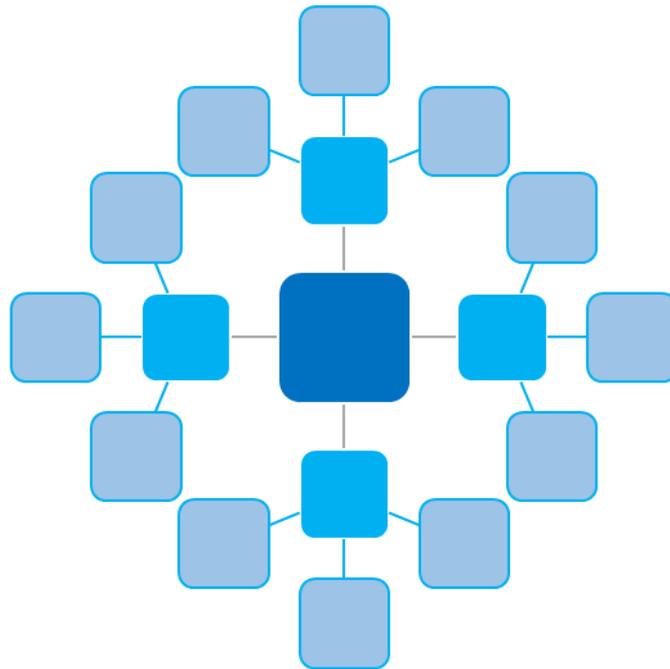
Vygotsky (1993) chama de imitação produtiva, na medida em que para internalizar um conhecimento é necessário inicialmente imitá-lo sucessivas vezes até que possamos fazer aquela ação automaticamente. Para autora, o planejamento é o momento de se buscar ideias para escrita, mas também se saber organizá-las em duas etapas: a primeira buscando os conhecimentos prévios do produtor de texto e a segunda selecionando informações relevantes a partir da leitura de textos.

No caso de gêneros da ordem do argumentar, como o artigo de opinião escolarizado, o trabalho com o plano global tende a ser mais fácil, já que as estruturas retóricas desse gênero são mais regulares. Para planejar o texto de opinião, utilizaremos os mapas conceituais, propostos por Serafini (2003), por acharmos mais adaptável ao contexto escolar e ao gênero em questão. Esses mapas consistem em articular um grupo de informações a um determinado mapa conceitual de forma a materializá-las de modo que possibilite sua visualização. Os mapas conceituais permitem “insights” para novos argumentos e, estes seguem uma linha de raciocínio lógico.

Dentro de um determinado mapa, cada argumento (ou ideia) tende a fortalecer o outro, ou refutá-lo, conforme o objetivo. Nesse sentido, o aluno planeja cada argumento, antes mesmo que seja materializado discursivamente. Assim, ganha-se tempo, a medida que o aluno observa quais são os argumentos necessários para a defesa de sua intenção e qual o percurso argumentativo melhor se adapta a ela. Isso implica afirmar que ao chegar na revisão, o aluno não se debruce mais na organização do texto, mas nas revisões de aspectos de língua e das marcas de estilo do gênero.

Os mapas conceituais utilizados por Serafini, têm, na verdade, como base os estudos de David Ausubel (1968), desenvolvido para dar suporte à aprendizagem significativa. Surgiram por volta da década de 60, com teorias sobre a psicologia da aprendizagem. Eles são ferramentas que permitem organizar e representar graficamente um determinado conhecimento, por meio de um esquema que estabelece relações importantes para auxiliar o processo de internalização. São utilizados até hoje como recursos de ensino, nas mais diversas áreas, para que o aluno internalize conhecimentos específicos de uma ciência, em roteiros de estudo, por exemplo, como uma espécie de resumo topicalizado do conhecimento que se precisar internalizar.

Os conceitos importantes podem aparecer por meio de círculos ou caixas e a relação entre eles por meio de linhas que unem essas caixas, como na figura abaixo:



**Figura 1** – O mapa conceitual por campos.

Fonte: A autora

A figura acima ilustra que cada esfera/campo pode ser subdividida em outras a ela associadas tematicamente. Assim, por exemplo, se estivéssemos trabalhando com o tema “Aborto na Adolescência”, poderíamos ter vários mapas, como: (a) causas o aborto na adolescência; (b) argumentos favoráveis; (c) argumentos contrários; (d) aspectos legais, dentre outros. Cada mapa teria seus argumentos, como na figura 2:



**Figura 2** – Exemplo de mapa conceitual para o artigo de opinião.

Fonte: A autora

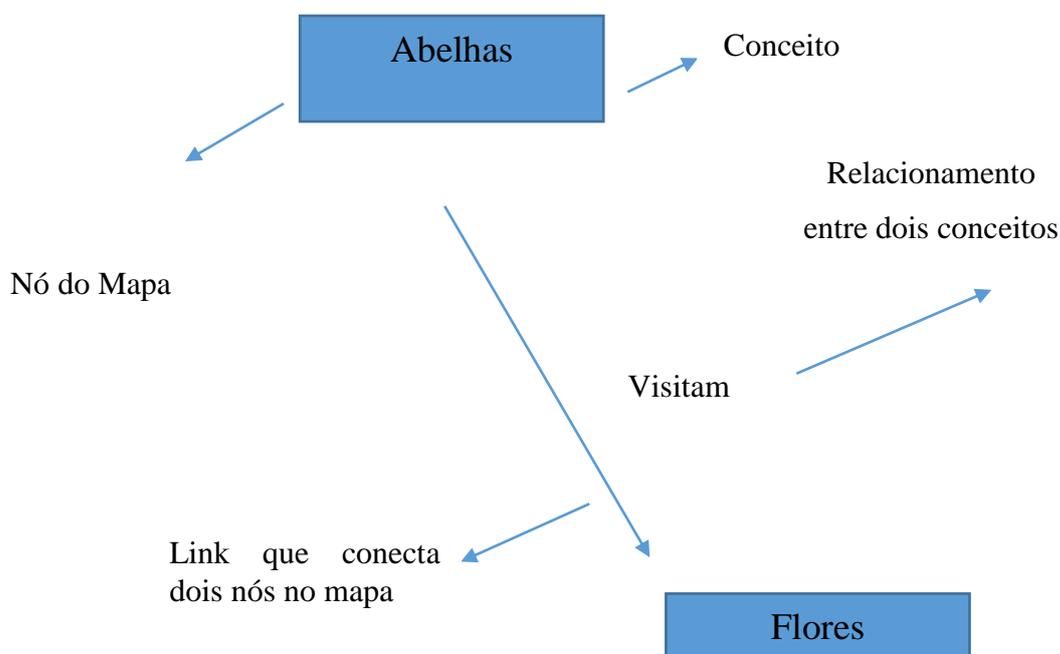
Gava, Menezes e Cury (2002), do Departamento de Informática da Universidade Federal Do Espírito Santo (UFES), desenvolvem um estudo sobre os mapas

conceituais, “como ferramentas para a indexação dos conteúdos envolvidos em um ambiente virtual de aprendizagem, como apoio à revisão bibliográfica e como apoio ao desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem.” Assim defendem:

Mapas Conceituais podem, por exemplo, ser usados para esclarecer ou descrever as ideias que as pessoas têm sobre um determinado assunto. Eles são representações gráficas de conceitos, semelhantes a diagramas, em um domínio específico de conhecimento, construídos de tal forma que os relacionamentos entre os conceitos são evidentes. Ou seja, eles representam conceitos e suas ligações (relacionamentos) na forma de um mapa, onde os nós são os conceitos e os links entre dois nós os relacionamentos entre os conceitos. (GAVA, MENEZES e CURY, 2002, p. 03).

Para os referidos estudiosos, os mapas servem de organizadores mentais. São representados por conceitos que se ligam ou se identificam, mantendo relações coerentes entre si. Concordam que os mapas exigem um menor esforço cognitivo do que a construção de um gênero discursivo. Para nós, queremos utilizá-los como instrumento para a escrita, assim, constituindo-se em uma das subetapas do planejamento. Diante disso, defendemos a ideia de que esse instrumento, primeiramente, conduzirá a organização dos argumentos, bem como facilitará pensar suas possíveis relações.

Abaixo, materializamos um outro exemplo de mapa conceitual, utilizado pelos referidos estudiosos:



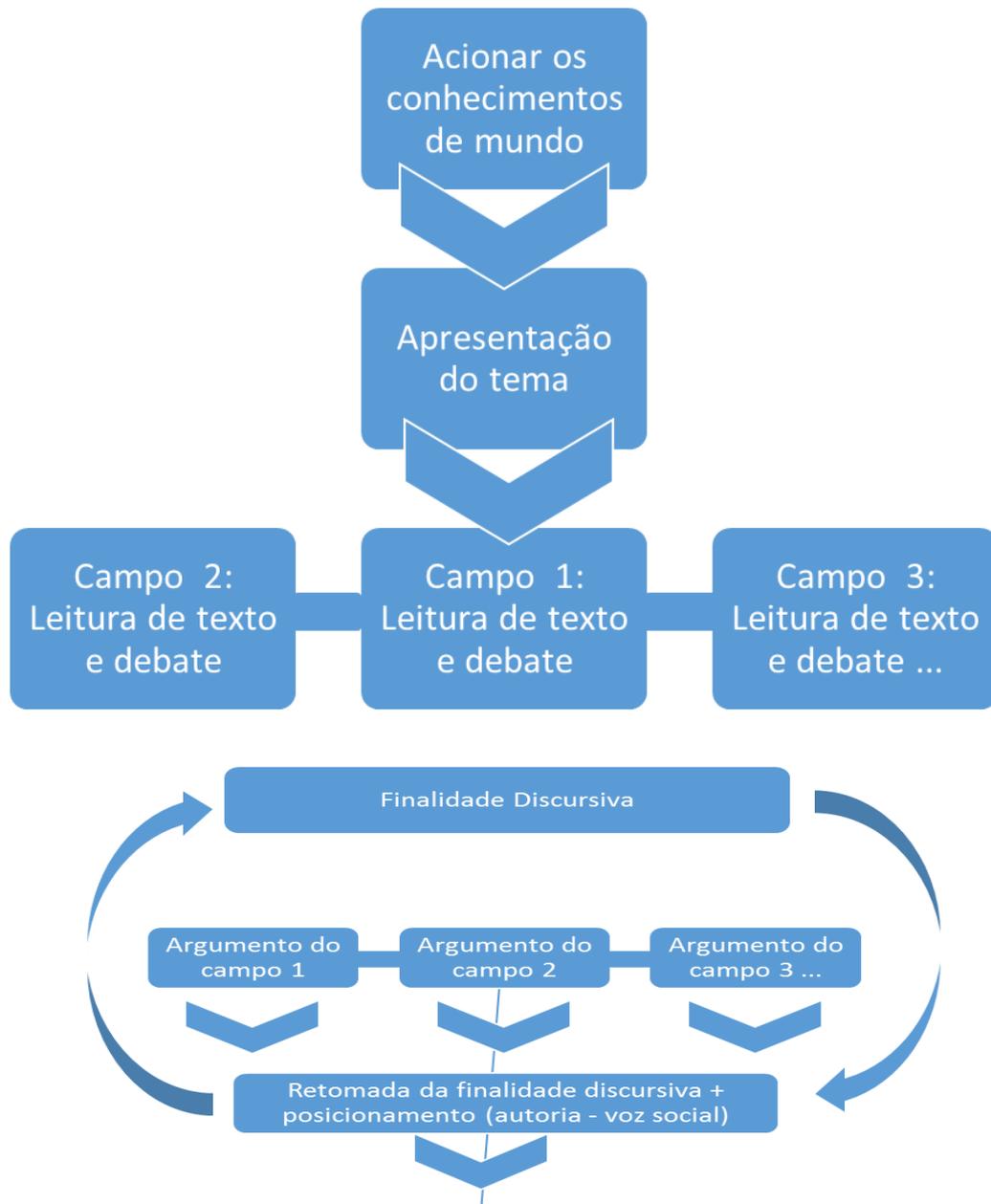
**Figura 3** - Tipo mais simples de mapa.

Fonte: GAVA (2002).

Considerando que o planejamento é uma das etapas proposta por Fiad e Sabinson (1991), propomos um desmembramento do planejamento, o qual chamamos de

subetapas. Como preconizamos um trabalho com o mapa conceitual, optamos em esclarecer as subetapas do planejamento por meio do mesmo. As subetapas são divididas em A e B. De um lado “A” acionando o aparato mental na oralidade e o “B” materializando s condições de produção. Então, teríamos: A – Momento de apresentação – Eixo oralidade/leitura.

B – Momento de Materialização – Mapa conceitual do texto – Eixo a escrita



**Figura 4** – Mapa conceitual por campos.

Fonte: A autora.

Na tentativa de elucidar nossa proposta de trabalho fizemos, ainda que brevemente, um mapa conceitual. Nesse sentido, para cada tema será necessário adequar o uso do mapa. Para iniciar, qualquer mapa conceitual, é preciso evocar os conhecimentos

espontâneos dos alunos e, só depois, inseri-los na temática. Após isso, nesse caso, propusemos três campos para o trabalho com a leitura, pensando no âmbito escolar, mas podem ser ampliados, conforme o tema, a finalidade da escrita e suporte. O importante é que o aluno perceba, por meio do mapa conceitual, a importância dos campos, no que diz respeito à argumentação. Propiciar o trabalho com um único campo para subsidiar a escrita é limitar o conhecimento do aluno. Acreditamos, que, conforme a série/ano do aluno, o professor pode ampliar os campos, ou mesmo mantê-los, mas trabalhando com novas zonas de desenvolvimento do aluno.

Como estamos defendendo o uso de diferentes campos da linguagem para subsidiar a escrita, no sentido de melhorar as apreciações valorativas de nossos alunos, faz-se, nesse momento, necessário discutirmos, ainda que brevemente, a questão do pensamento crítico. Sobre isso trataremos no próximo capítulo.

### 3 ESTUDOS SOBRE O SENSO CRÍTICO NO CAMPO DA FILOSOFIA CRÍTICA

Uma das razões do fracasso da escrita em gêneros da ordem do argumentar, notadamente comentado pelos professores, refere-se ao fato do predomínio de ideias de senso comum nos textos dos alunos. Se, por um lado, conseguimos relativo êxito no ensino da estrutura composicional, por outro, muito pouco no desenvolvimento do senso crítico, motivo pelo qual realizamos esta investigação.

Para pensarmos no processo de planificação, especialmente no que diz respeito ao conteúdo dos textos dos alunos, buscamos aportes no campo da Filosofia, especialmente, em estudos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico, por acreditarmos que esse campo é relevante para que o aluno ressignifique as ideias de senso comum.

Para o filósofo Lira (2013), o senso comum “São as tradições, costumes, conceitos, crenças, dogmas, superstições [...]. As ideias são aceitas pela população como verdades, sem questionamento nem reflexão sobre os assuntos. Geralmente, essas ideologias são facilmente aceitas”. Muito desse tipo de pensamento encontra-se nos textos dos alunos, os quais, a maioria, trata da argumentação, mas sem dar-lhe um sentido mais apurado, científico e reflexivo. São constatações empíricas, juízos de valor normalmente advindos da ideologia do cotidiano, sem quaisquer questionamentos.

Já o senso crítico, para Lima (2011), está aliado à capacidade de discernir, avaliar, julgar, entretanto, com equilíbrio. Defendemos que para se tratar de senso crítico é, necessário, antes de tudo, observar em que condições os alunos são expostos para o desenvolvimento do senso crítico. Assim, é preciso considerar que o senso crítico se desenvolve, grande parte, na escola, por meio da mediação de leituras feitas pelo professor. O filósofo propõe o seguinte quadro para diferenciar o senso comum do crítico:

Quadro 4 – Senso crítico, senso comum

<b>Senso comum (Doxa; opinião; crença)</b>	<b>Senso crítico (Episteme; saber racional)</b>
Mundo sensível; pensamento passivo, pensado, ingênuo, adaptativo, de grupo, ligado ao passado, confiante, de ideias constituídas, prontas. Pessoas de personalidade conformista, resinada, conservadora.	Mundo inteligível; pensamento ativo, transformador, pensante, pessoal, de ideias constituintes, sempre em ação e mudança. Pessoas de personalidade revolucionária, sediciosa, contestadora.
Preconceitos; ideologias; passividade e atuação ligada ao instinto animal.	Reflexão, ideários, ação, pensamento racional, atitude filosófica.

Fonte: Lima, (2011, adaptado).

Outra contribuição advém dos estudos filosóficos de Moon (2012), por exemplo, que nascem com o intuito de compreender os processos cognitivos que constroem o pensamento crítico, estudos esses retomados por pesquisadores brasileiros. Canal<sup>8</sup> (2012), por exemplo, destaca a importância do aprendiz ter consciência da elaboração de seu pensamento crítico para seu desenvolvimento crítico e argumentativo. Para o autor:

A capacidade de identificar num texto quando ocorre um argumento; a habilidade de separar as diversas partes desse argumento; a adoção de um conjunto de hábitos mentais, tais como o de reconhecer a própria ignorância, o de não chegar a conclusões sem informações suficientes, o de tratar visões opostas tal como é devido, evitar o autoengano e o hábito de identificar preconceitos. (CANAL, 2012, p. 3)

Para o autor, o pensamento crítico, antes de tudo, deve ser elaborado com base em reflexões. É necessário que o sujeito “retire qualquer máscara” e reconheça quão limitado pode ser. O pensamento crítico só pode surgir quando o próprio sujeito se coloca em transformação.

Para Rainbolt (2010), a habilidade cognitiva do pensamento crítico não é algo que os alunos conseguem desenvolver apenas pela leitura. Os representantes do movimento do pensamento crítico têm em mente que é necessário que os alunos façam diversas atividades (orais e escritas) para que se apropriem e dominem os conhecimentos e habilidades, chegando, assim, ao conhecimento crítico. Essa ideia corrobora com a importância do processo de mediação do professor, visto em seções anteriores. E mais, se a mediação é necessária, o pensamento crítico pode e deve ser desenvolvido. Pensar em quais atividades podem auxiliar esse processo na escrita é, portanto, tarefa do professor.

Para Moon (2012), o pensamento crítico se desenvolve com muito treino e requer, constantemente, aperfeiçoamento do professor. Para esse filósofo, com esse trabalho, o aluno poderá:

[...] trabalhar através de e por si mesmo os problemas que são colocados a ele em sua vida cognitiva e pragmática: essa abordagem identifica alguns processos que podem estar envolvidos na avaliação crítica de julgamentos e dos preconceitos, de uma forma cuidadosa [...]. (MOON, 2012, *apud* CANAL 2012, p. 3).

Assim, como vimos em Bakhtin, a importância das condições de produção para o processo da escrita, para a teoria do pensamento crítico há a semelhante preocupação,

---

<sup>8</sup> Professor Assistente I do *Centro de Formação Interdisciplinar – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA*.  
prof.rodrigocanal@gmail.com

nesse caso, é denominada de “aspectos deliberado e minucioso”. Deliberado no sentido de escrever com propósito, conhecer seu interlocutor, e minucioso no intuito de adequar a linguagem aos propósitos enunciativos.

Para a aprendizagem do pensamento crítico, o estudo propõe, também, modelos e esquemas de análise da argumentação. Diante disso, observamos que para a nossa proposta de trabalhar o planejamento sistematizado, essa teoria vem ao encontro, pois a argumentação ganha uma amplitude em nosso trabalho. Então, precisamos compreender como esses modelos e esquemas são trabalhados.

Para a nossa análise teórica, recorreremos a Tittle (2011), no que se refere a elementos básicos e às regras necessárias para conduzir o aprendiz acerca dos métodos e conceitos, indicados na análise crítica de argumentos. Para auxiliar o processo de mediação, o autor ilustra algumas perguntas que se fazem necessárias, inicialmente, a todo aquele que deseja argumentar criticamente. Como exemplo dessas perguntas, destacamos:

1. Pergunte a si mesmo: qual é o argumento? (Afirmção/opinião/conclusão)?  
Procure também pelas subconclusões do argumento.
2. Quais são as razões /qual são as evidências apresentadas?  
Articule todas as premissas não explicitamente declaradas no argumento.  
Articule as conexões entre as premissas.
3. O que se pode entender exatamente por...?  
Defina os termos.  
Esclareça todas as imprecisões da linguagem.  
Elimine ou substitua a linguagem "carregada" de palavras difíceis e outros tipos de manipulações.
4. Avalie o raciocínio ou as provas:  
Se for dedutivo, verifique se há verdade/aceitabilidade das premissas e a validade do argumento.  
Se for indutivo, verifique se há verdade/aceitabilidade, relevância e suficiência no argumento.
5. Como o argumento poderia ser reforçado?  
Forneça razões adicionais e evidências corroborativas. (TITTLE, 2011, p. 46)

Destacamos que essas questões/perguntas estarão contempladas no Projeto Temático de gênero/ Produção didática. Além dessas questões, o estudo no âmbito da filosofia crítica traz outras contribuições. Como exemplo, identificar, em um texto, o argumento em questão, o conteúdo e as partes e, ainda, é necessário ater-se à forma ou estrutura. Analisar a premissa, antes de tudo, se é verdadeira ou não. Essas são algumas estratégias indicadas pela teoria

Outra possibilidade mostrada por esse estudo é a análise da distinção dos argumentos dedutivos e indutivos. Essa análise tem como finalidade mostrar ao aprendiz

como se pode manipular o discurso, para Tittle (2011) “o ideal é que suspendamos o juízo até que possamos ter acesso a mais provas”.

Mais adiante, a autora afirma que pensar criticamente significa, sobretudo, que as pessoas não se deixem oprimir pelas possíveis indagações. Reforça, ainda, que o ser humano só consegue se inserir socialmente no mundo se é capaz de pensar com criticidade. Precisa ter a consciência de que não está em condições de responder todas as perguntas, mas que pode analisá-las, indagá-las e buscar subsídios para entendê-las. Dessa maneira, acrescenta que o pensamento crítico, também, é proveniente de situações em que o sujeito procura por respostas.

Pensar criticamente, portanto, não implica em uma atividade mental passiva e automatizada, pois ao procurarmos compreender nossas posições, diante de uma questão, e a dos outros, estamos trabalhando a contra-argumentação. Para a autora, isso é pensar criticamente, uma vez que a pessoa está em um processo ativo, voluntário e consciente, capaz de avaliar o que pensa, mas também o que os outros questionam.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DO TRABALHO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa para alcançar os objetivos estabelecidos. Definimos inicialmente a Linguística Aplicada, como orientação epistemológica, descrevemos o tipo de pesquisa escolhida, suas fases e categorias analíticas.

Na sequência, apresentamos o contexto da investigação, seus participantes e, por último descrevemos o tipo de material didático de intervenção escolhido.

### 4.1 A NATUREZA E O TIPO DE PESQUISA

Bakhtin / Volochínov (2009, p. 33) afirmam que “(...) cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira.” Essa pesquisa insere-se no campo ideológico da Linguística Aplicada (LA), que concebe a linguagem enquanto prática social. Moita Lopes (2006a) explica que a LA é uma área multidisciplinar, de natureza aplicada, preocupada com a resolução de problemas de usos reais da linguagem, entendida, recentemente, como prática social.

Nesse campo, a teoria e a prática se constituem dialeticamente, na medida em que:

Em LA a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente, mas é modificada pela prática para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser informado pela prática social onde as pessoas agem. É, em última análise, gerado no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 2006b, p. 110).

Como o foco de nossa pesquisa é a linguagem, temos lacunas a serem investigadas e, para essa investigação a LA nos proporciona caminhos, já que considera os espaços de circulação da linguagem, as instituições sociais envolvidas e, sobretudo, os sujeitos presentes nos atos de interação, os quais estão inseridos em uma multiplicidade de linguagens que existem na pós-modernidade. Assim, como tão bem aponta Aguiar (2007), a LA:

Trata de um campo: [...] da ciência factual, aplicada, que trata de objetos empíricos ou materiais, em constante efervescência. Não lidamos com entes ideais, como o faz a ciência formal (por exemplo, a matemática), que se utiliza de símbolos abstratos

para a construção puramente teórica, com vistas à precisão conceitual. Em nosso caso, os achados científicos fundam-se na observação do real e precisam ser constantemente verificados e reformulados, porque as construções sociais assim o exigem. (AGUIAR, 2007, p. 8).

Diante da reflexão proposta por Aguiar (2007), percebemos a importância da Linguística Aplicada para as pesquisas que envolvem as salas de aula da Educação Básica, pois permite o desenvolvimento e o repensar das práticas pedagógicas de ensino e de linguagem, promovendo um ensino voltado à construção de conhecimentos significativos para professores e alunos. Foi por meio da abordagem da LA, que organizamos nosso projeto temático de gênero (PTG), adaptando a orientação metodológica do ISD, com o gênero artigo de opinião, aplicado com alunos de um 8º ano.

Quanto ao tipo de pesquisa, ela está inscrita em uma abordagem qualitativa de sala de aula, que segundo Flick (2009, p. 16):

[...] usa o texto como material empírico (ao invés de números) parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo.

Partimos, portanto, de nossa própria prática e de questões relevantes na realidade de nossos alunos, como a escolha do tema gerador de nossa proposta didática, que se deu em função do próprio interesse da turma e de casos ocorridos na cidade. Essa pesquisa, portanto, tem por base compreender a realidade circundante, assim:

A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

Apesar de qualitativa, também utilizaremos alguns dados quantitativos para comprovar nossas análises. Isso é possível, pois Flick (2009) explica que o pesquisador pode se valer de dados quantitativos se eles lhe auxiliam a compreender melhor uma dada realidade, desde que tenha outros instrumentos de pesquisa a seu dispor. No nosso caso, além dos dados quantitativos, teremos as produções dos alunos, diários de campos e entrevistas informais.

A fim de compreendermos melhor o contexto de nossa investigação, preservarmos nossos dados utilizamos diários de campos desde o início da pesquisa e, especialmente, durante o desenvolvimento da proposta didática.

Exatamente por isso, essa pesquisa, também, tem caráter de cunho etnográfico. Entendemos a etnografia como uma metodologia das ciências sociais, tendo seu foco na análise da cultura e do comportamento de certos grupos sociais. E, para que isso aconteça de forma significativa, é necessário ter contato com o objeto em pesquisa, nesse caso, fazer a coleta de dados em campo. Diante desse caráter etnográfico, é salutar destacar algumas características: a) a partir do local em que as pessoas convivem, faz-se a pesquisa de campo, no nosso caso a escola; b) utilizar duas ou mais formas de coletas, por isso multifatorial, em nossa pesquisa utilizamos a entrevista e a produção inicial; c) ter o maior acúmulo de detalhes na descrição: indutivo; d) ser holística, isto é, manter a pesquisa no todo, nas partes que interagem, tendo um retrato mais completo possível do grupo em estudo (HILA, 2005).

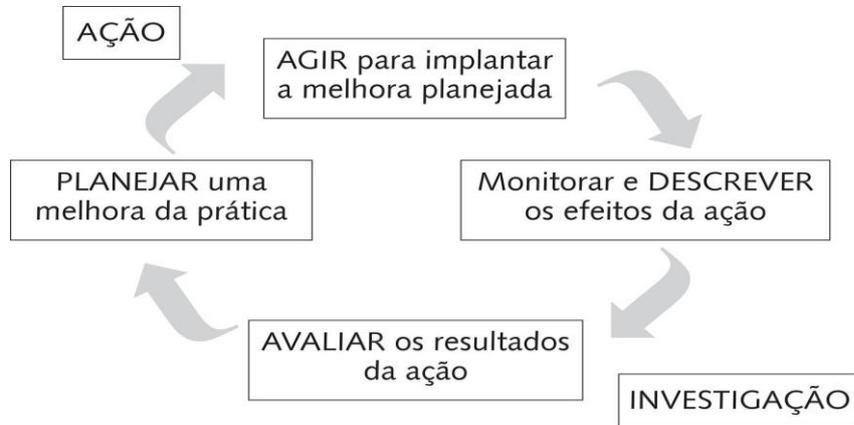
A referida pesquisa tem sua base, então, na pesquisa qualitativa-interpretativista. Esse viés adotado permite-nos, além da compreensão do objeto pesquisado, um posicionamento perante a pesquisa. Assim, saímos da neutralidade ao nos colocarmos como sujeito analítico do processo.

Para Goode e Hatt (1977, p. 13), “A teoria é, sob vários aspectos, um instrumento da Ciência e, ainda, procura restringir a amplitude dos fatos estudados”. Assim, ao propor o estudo do planejamento, estamos fazendo um estudo dentro de tantos outros, nesse caso, um recorte. Procuramos ter uma racionalidade ao interpretar nosso objeto. Dessa forma, a base interpretativista se pauta na análise da vida e do mundo social, sob uma perspectiva cultural e histórica.

Ressaltamos que o papel do professor aqui é de pesquisador analítico, com isso centramos nossa análise no processo e não no produto, já que nossa pesquisa parte da fase, ou etapa do planejamento, e se propõe a se debruçar nesse “objeto de ensino” analisando e propondo subetapas. Para a análise de nossa pesquisa utilizamos alguns gráficos de ordem quantitativa, pois essa representação é muito significativa e nos permite mensurar, de fato, a participação e evolução ou não dos alunos nessa proposta.

Como estamos inseridas diretamente no contexto, como professora e pesquisadora, trata-se de uma pesquisa-ação, pois entendemos que a nossa proposta parte de um anseio docente, em relação à deficiência da fase do planejamento na escrita e, a partir disso propomos atividades de natureza interventiva a serem aplicadas por nós na turma que normalmente lecionamos. Para isso, é necessário investigamos a problemática e nos lançamos para encontrar possíveis respostas/soluções e sugerir uma proposta. Para melhor elucidar,

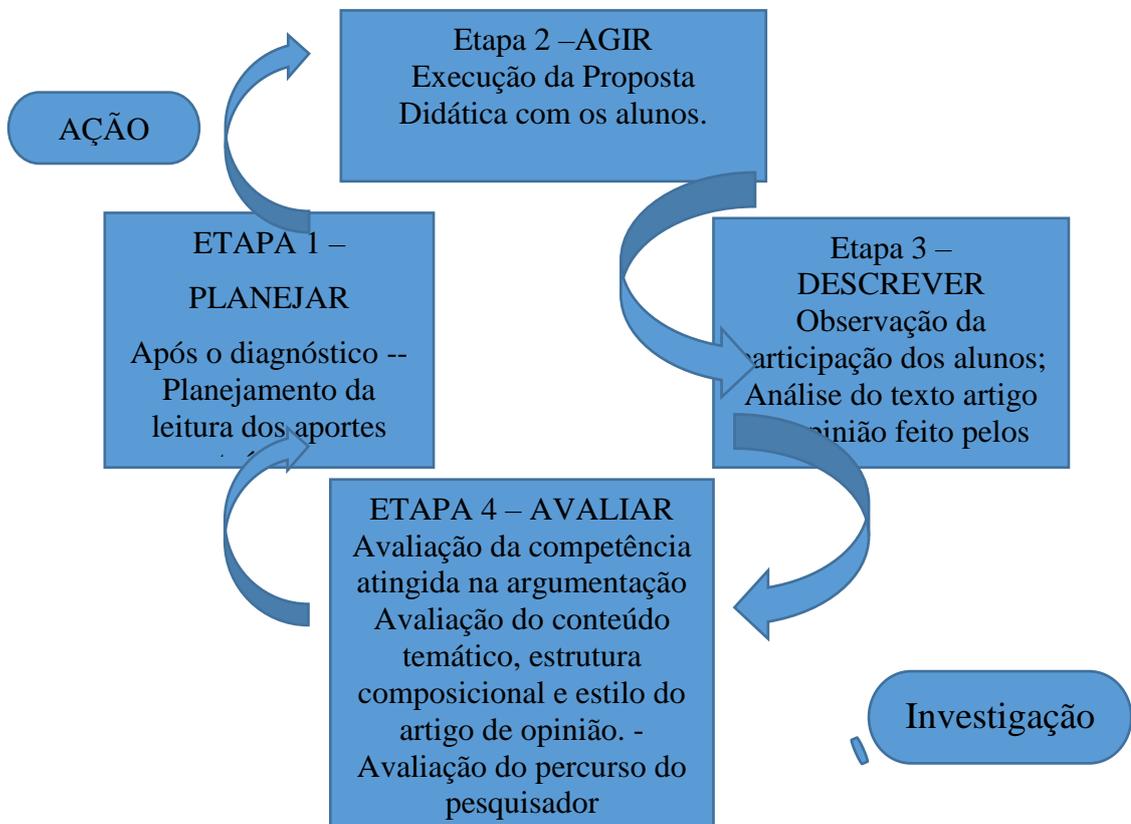
revisitamos Tripp (2005) e apresentamos uma figura representativa do ciclo básico desse tipo de pesquisa:



**Figura 5** – Representação do ciclo básico da pesquisa.

Fonte: Tripp (2005, p. 446).

A partir desse entendimento, propusemos o nosso trabalho da seguinte forma:



**Figura 6** – Etapas que compuseram os percursos propostos pela pesquisa-ação no referido estudo

Fonte: autora

## 4.2 FASES E GERAÇÃO DE DADOS

Com o objetivo de coadunar nossa opção teórica com a prática docente, realizamos o seguinte percurso, resumido no quadro a seguir:

**Quadro 5** – Resumo do percurso da pesquisa

<b>Objetivos da pesquisa</b>	<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Instrumento analisado</b>	<b>Categorias de análise</b>
<p>Discutir os efeitos do desenvolvimento de um projeto temático de gênero, a partir do trabalho com os campos do discurso, para a fase do planejamento, do artigo de opinião.</p> <p>Verificar os principais problemas referentes ao conteúdo temático do gênero artigo de opinião por meio de um diagnóstico inicial.</p> <p>Comparar resultados da produção diagnóstica com a produção final dos alunos</p> <p>Propor uma metodologia de trabalho para o professor para a fase do planejamento do aluno.</p>	<p>Quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, quanto ao desenvolvimento do conteúdo temático?</p> <p>Que metodologia é possível apresentar ao professor para o trabalho com a fase do planejamento?</p>	<p>Diagnóstico inicial</p> <p>Artigos de opinião produzidos pelos alunos</p>	<p>Campos do discurso</p> <p>Graus de responsividade</p> <p>Movimentos mobilizados na escrita</p> <p>Os elementos estruturantes/discursivos do artigo de opinião no PTG</p>

E relação a esses objetivos, as fases de nossa pesquisa podem ser visualizadas abaixo:

**Quadro 6** – Resumo cronológico das etapas e atividades da pesquisa

<b>Período</b>	<b>Etapas e atividades da pesquisa</b>
Abril/2017 –	– Sondagem e escolha do tema gerador
Junho/2017	– Proposta da atividade diagnóstica
Julho/Agosto 2017	– Elaboração do PDG
Agosto/2017 -	– Desenvolvimento da I oficina – 4 aulas.
Setembro/2017 -	– Desenvolvimento da II, III oficinas -5 aulas.
Outubro/2017 -	– Desenvolvimento da IV, V oficinas – 10 aulas.
Novembro/2017-	– Desenvolvimento da VI, VII e VIII oficinas- 13 aulas.
Dezembro/2017	– Análise de instrumentos e categorias
Janeiro/2018	– Elaboração do Caderno docente

#### 4.2.1 O Colégio

A pesquisa desenvolveu-se com os alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Marechal Rondon – EFMP – de Campo Mourão-PR. Embora esse colégio esteja situado na área central da cidade, recebe alunos de bairros e, até mesmo, de cidades vizinhas, tornando-se, assim, um espaço de grandes diversidades. No ano de 2017, atendeu 1700 alunos nos três períodos entre fundamental, médio e profissional.

#### 4.2.2 Os Professores

Quanto aos professores que integram esse colégio, também são oriundos de diferentes lugares e diferentes linhas funcionais, sendo a maioria do Plano Simplificado de trabalho – PSS, isso nos permite afirmar que há muita rotatividade de professores e concepções de ensino diferenciadas, são 8 professoras de Língua Portuguesa, do regime QPM e 5 professoras do PSS, num total de 13 professoras, mas esse número oscila a cada ano, pois dependerá da necessidade da escola para atender os alunos.

#### 4.2.3 Os Alunos Envolvidos – Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de uma escola pública de um 8º ano, no período vespertino. Alunos com dificuldades de escrita e indisciplina, 35 alunos em uma sala. Alguns com TDAH, Déficit de atenção, hiperativos e casos de dificuldades na aprendizagem. São alunos, a maioria da classe baixa, embora o colégio seja localizado na área central da cidade. A sala é barulhenta, como característica da idade/ano, porém apresenta boa produção e se demonstrou interessada pelo estudo da temática “Suicídio na adolescência” proposta para o texto de opinião.

#### 4.2.4 A Professora Pesquisadora

Professora de Língua Portuguesa, graduada em 1995 na UNESPAR/ Campus de Campo Mourão, há 20 anos com experiência de docência em escola pública. Coursou o PDE (Plano de desenvolvimento Educacional), ficando afastada um ano para estudos. Ingressou no PROFLETRAS / UEM em 2016 e ministra 40 aulas semanais no EF e EM da educação básica.

### 4.3 O PROJETO TEMÁTICO DE GÊNERO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Optamos pela ferramenta<sup>9</sup> do projeto temático de gênero (PTG), adaptado do projeto didático de gênero (PDG), que tem suas bases teóricas no Interacionista Sociodiscursivo, para os nossos objetivos fizemos uma adaptação do PDG, na medida que partimos da linguagem como prática social. Assim, sentimos a necessidade de trabalhar melhor o conteúdo dos textos dos alunos, na fase do planejamento, não tendo mais o gênero como ponto de partida, mas os campos do discurso. O PDG pode também ter como eixo estruturante, diferentemente da sequência didática, um tema gerador, mas trabalha com diferentes gêneros discursivos.

Entretanto, partimos da hipótese de que o trabalho devidamente mediado pelo professor por meio de diferentes campos do discurso pode melhorar o conteúdo dos textos dos alunos, daí nossas oficinas serem estruturadas por eles. O tema gerador “suicídio na

---

<sup>9</sup> Usamos a palavra ferramenta, no sentido proposto por Schneuwly (2000), que explica que quando o indivíduo se apropria das características de um determinado instrumento, este passa a ser uma ferramenta de seu trabalho.

adolescência” precisava ser compreendido a partir de diferentes instâncias ideológicas, que ultrapassassem o conhecimento prévio do aluno.

O projeto didático de gênero (PDG) atende como um dispositivo de ensino de leitura e de escrita, na disciplina de Língua Portuguesa, foi idealizado por Guimarães, Kersch e Carnin (2012). Segundo as autoras:

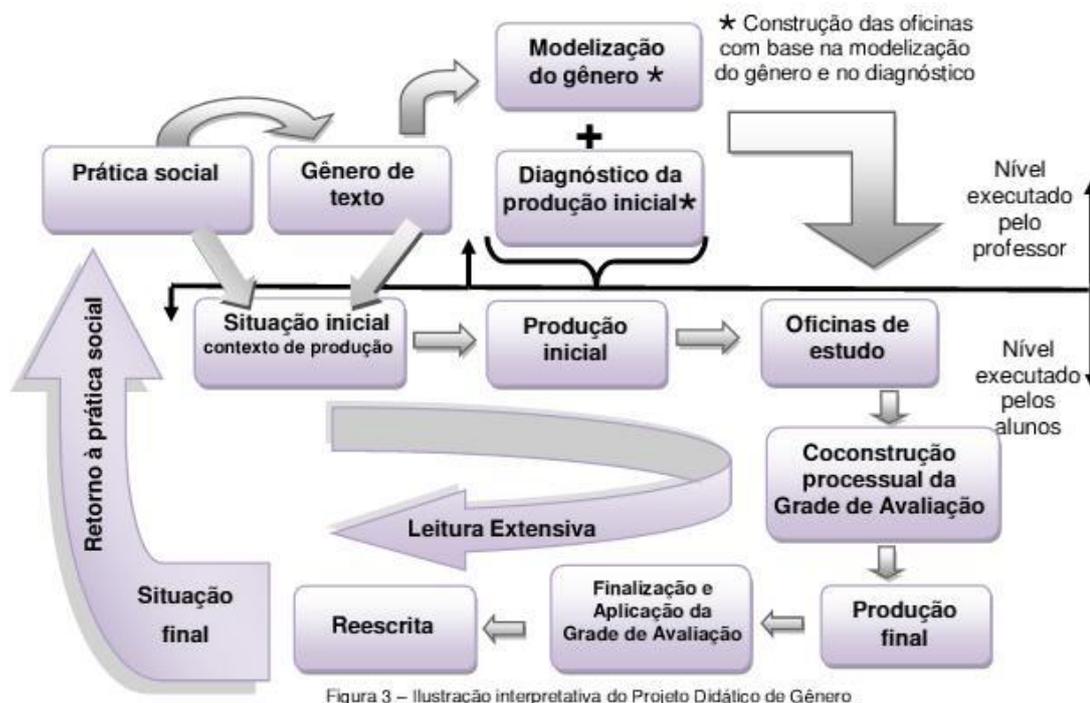
Conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula (GUIMARÃES; KERSCH, CARNIN 2014, p. 28).

Esse projeto didático está ancorado nos postulados do ISD - Interacionismo Sócio Discursivo nas sequências didáticas e dos projetos de letramento, com objetivo de propor uma metodologia utilizando gêneros diferentes a partir de uma prática social ou partir de um tema gerador. Nesse sentido, diferentemente da sequência didática, trabalha com vários gêneros textuais, nas palavras das autoras:

Vamos lembrar que não se trata de ensinar um gênero pelo gênero, pelo conhecimento e/ou identificação de suas características composicionais, por exemplo, mas trata-se de ensinar a usar o gênero, apropriar-se dele para agir com eficiência de forma situada, em outras práticas sociais (GUIMARÃES; CARNIN KERSCH, 2012, p. 36).

Como notamos, a preocupação das autoras é de trabalhar o gênero em uma perspectiva de prática social, o que nos remete muito mais ao letramento do aluno. Para isso, propõem o uso do Modelo Didático de Gênero (MDG), que consiste em atividades que ensinam a usar o gênero para agir com eficiência em outras práticas sociais. É uma importante ferramenta para se ensinar os elementos do gênero, o MDG trabalha com oficinas, que são decorrentes das necessidades de aprendizagem elencadas na produção inicial. A oficina final trabalha com a reescrita do gênero. A diferença basilar da PDG com a SD genebrina está no fato das autoras darem importância tanto para a leitura quanto para o(s) gênero(s) da mesma forma. É visível, então que essa proposta é uma metodologia para ressignificar as aulas de leitura.

Rabello (2014) propõe um esquema para demonstrar a interação entre professores e alunos com um PDG.



**Figura 7 – Estrutura do PDG.**

Fonte: Rabello 2014

Como a própria figura nos aponta, um PDG propõe um trabalho colaborativo, isto é, todos aprendem professores e alunos se envolvem no estudo, ambos são autores.

Para nosso trabalho, procuramos adaptar essa metodologia. Nossa proposta centra-se no estudo do “tema” em diferentes campos, nesse caso, chamaremos de PTG – Projeto Temático de Gênero, pois teremos um tema como eixo estruturante das oficinas. Outra adaptação foi desenvolver as oficinas, não pelas capacidades de linguagem, categorias próprias do ISD, mas por meio dos campos do discurso. Assim sendo, caminha-se em diferentes campos, diferentes gêneros ou não, com o intuito de observar as especificidades de cada campo em se tratando do mesmo tema.

Também partimos de uma produção inicial e constatamos a grande dificuldade na argumentação dos alunos. Dessa forma, não seria profícuo estudar um ou dois gêneros, mas para amenizar a problemática levantada, teríamos de percorrer os campos sociais, a fim de que o discurso do aluno fosse abastecido por diversos olhares, cabendo a ele aceitar/refutar aquilo que lhe é pertinente ou não em a sua produção textual. Entendemos que esse processo permite dar, de fato, a voz ao aluno.

Essa é a nossa primeira experiência com uma ferramenta didática que prioriza os campos para auxiliar o desenvolvimento do conteúdo do texto do aluno. Até,

então, vimos propostas ancoradas em um único gênero, a exemplo da SD. O diferencial de nossa proposta é centrar-nos diferentes campos, já que procuramos por saídas para a frágil argumentação de nosso aluno.

Assim, consideramos que ao desenvolver atividades sociais de linguagem, estamos propondo o desenvolvimento consciente do conhecimento do sujeito. Bronckart (2003) propõe dois níveis de trabalho com a linguagem. O primeiro diz respeito ao sociológico, são as atividades de linguagem de grupos e, o segundo, refere-se ao nível psicológico, neste, o agente mobiliza o contexto de produção, no sentido bakhtiniano, e passa a realizar uma intervenção verbal, isso significa “o agir” na e pela linguagem. Reiteramos que esta intervenção verbal comunicativa, materializa-se em gêneros. No caso, gênero da ordem do argumentar: artigo de opinião escolar

Ressaltamos que hoje há sequências adaptadas como o trabalho de Costa-Hubes (2009), dentre outros, porém para esse momento apresentaremos, a priori, a sequência didática como foi proposta. Isso não quer dizer que, no decorrer de nosso trabalho, também não possamos adaptar algum módulo, caso seja necessário.

O modelo de sequência didática que intencionamos, visa, por meio de um trabalho sistemático com gênero artigo de opinião, trabalhar a aquisição de escrita por meio do planejamento. Por sistematização, entendemos ser um conjunto de atividades elaboradas para determinado objetivo, assim cada fase, cada módulo, contempla objetivos que são inerentes ao planejamento. Assim, “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

No capítulo, a seguir, convidamos nosso leitor a conhecer nossa proposta de intervenção, bem como as reflexões advindas dessa fase.

## 5 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM A FASE DO PLANEJAMENTO

Esse capítulo tem por objetivo explanar o percurso de nosso trabalho pensado no PTG. Ofereceremos os passos de nossa proposta de intervenção, bem como apresentaremos nossas oficinas por campos sociais.

### 5.1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para a aplicação da proposta de produção didática foram necessárias 32 aulas. A turma era no período vespertino, analisamos 25 produções. As aulas foram geminadas, três vezes por semana. Realizamos essa proposta em um 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Campo Mourão-Paraná. Nosso material foi composto de: (a) uma oficina na qual trabalhamos a produção inicial: (b) trabalho nos vários campos sociais: (c) mapas conceituais: (d) planejamento.

Nessa seção, apresentaremos a nosso ponto de partida, a produção inicial. Como afirmamos, anteriormente, aplicamos uma entrevista com o intuito de conhecer os temas e os campos que os alunos mais usavam para escrever. No entanto, percebemos pelas respostas abertas que os alunos se preocuparam em responder aquilo que o professor “gostaria” de ouvir. Sendo assim, deixamos esse instrumento de lado.

Como professor, estamos atentos aquilo que os alunos nem sempre dizem, mas que necessitam refletir. Nesse caso, pairava pelos corredores do colégio o assunto sobre suicídio na adolescência, por conta de episódios locais noticiados pela mídia. Precisamente, naquela semana, uma aluna do 8º ano escreveu uma carta se despedindo e anunciando o suicídio. Além disso, muitos alunos estavam se mutilando, por conflitos, aparentemente simples, mas para o universo dos adolescentes, extremamente, complexo.

Assim, para a produção inicial, assistimos ao vídeo “Are you lost in the world like me?”. O vídeo traz como temática as relações humanas superficiais em detrimento dos avanços tecnológicos. Depois de assistirmos, fizemos algumas questões orais, acerca das condições de produção: - que sentimentos lhe despertaram o vídeo? -para que foi produzido? - para quem? -com que finalidade? Afinal, atingiu ou não a finalidade? Algumas causas levaram o adolescente ao triste desfecho. Quais foram? Poderiam ser evitadas? Esse vídeo

representa a singularidade de uma pessoa ou pode ser mais abrangente representar tantas outras?

Foram duas aulas de debate, os alunos participaram ativamente, pois tinham percebido que o assunto tinha relação direta com eles e com os acontecimentos recentes envolvendo alunos da própria escola. Na realidade, o vídeo serviu muito mais como uma motivação inicial do assunto e como forma de colocarmos a produção inicial, para realizarmos o diagnóstico das produções.

Após o debate, propusemos o seguinte comando de produção: *Após assistirmos ao vídeo sobre a problemática que muitos adolescentes passam na atualidade, vamos elaborar um texto de opinião sobre essa temática. Para isso, vamos levar em conta também o debate realizado em sala. O seu texto poderá ser lido para a sala toda.* Procuramos dar um comando em que as condições de produção estivessem claras, mas não definimos especificamente artigo de opinião propositadamente, a fim de percebermos que gênero do discurso os alunos fariam. É importante destacar que, nesse processo, os alunos já tinham tido contato com o artigo de opinião com a outra professora. Então apenas fizemos um esboço rápido no quadro sobre a estrutura desse gênero, antes da produção.

Foram realizadas 25 produções e, mesmo ofertando um texto de apoio e o debate, as produções se apresentaram fragilizadas quanto ao ter o que dizer, é que se vê, por exemplo, nos excertos dos alunos que serão discutidos nas próximas seções. Para a análise, serão denominados de A1, A2, e assim por diante.

Diante de nossa constatação no diagnóstico inicial, imbuídos dos aportes teóricos estudados durante o mestrado, começamos a construção do PTG (Projeto temático de gêneros), a partir de campos da linguagem, um dos diferenciais da nossa proposta, a fim de que o aluno pudesse ter diferentes apreciações valorativas sobre a temática, para construir, de forma mais consistente, a sua opinião. Uma das nossas preocupações, na organização das oficinas pelos campos, foi escolhê-los por ordem de aprofundamento analítico da própria temática, ou seja, partirmos de campos mais conhecidos dos alunos, como o midiático até os menos usados para subsidiar o tema, como o filosófico. Destacamos, abaixo, as subetapas do planejamento por campos, os textos apresentados na proposta e os objetivos de cada oficina.

**Quadro 7** – Campos e textos selecionados no PTG

CAMPOS	TEXTOS
1 Campo midiático	Vídeos: Somos jovens, não temos tempo a perder..., GERAÇÃO Z – Um vídeo para todas as gerações, disponível em

	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=hI2T90Fo9Fo">https://www.youtube.com/watch?v=hI2T90Fo9Fo</a> acesso 13/05/2017</p> <p>Are you lost in the world like me? Mãe, desculpa me despedir assim. Blog: Geração Z e X.</p> <p>ARAÚJO José Carlos–Despertando o conhecimento o ciclo da Disponível em: &lt;<a href="https://holisticocromocaoio.blogspot.com.br">https://holisticocromocaoio.blogspot.com.br</a>&gt;. Acesso em: 14 jul. 2017.</p>
2 Campo jornalístico	<p>A jovem Natália – Suicídio.</p> <p>Correio do Estado. Natália comete suicídio por enforcamento, Disponível em: &lt;<a href="http://www.correiodoestadobahia.com.br">http://www.correiodoestadobahia.com.br</a>&gt;. Acesso em: 07 ago. 2017.</p> <p>A dor que mata – Lu Oliveira.</p> <p>OLIVEIRA, L. A dor que mata, Jornal O Diário. Acesso em: 20 set. 2017</p>
3 Campo literário	<p>A primeira Só – Marina Colasanti</p> <p>COLASANTI, M. A primeira só. Disponível em: &lt;<a href="http://contosdetodomundo.blogspot.com.br/2005/06/primeira-s.html">http://contosdetodomundo.blogspot.com.br/2005/06/primeira-s.html</a>&gt;. Acesso em: 14 jul. 2017.</p>
4 Campo Acadêmico	<p>Risco de suicídio na adolescência,</p> <p>Texto adaptado de &lt;<a href="https://www.tuasaude.com/suicidio-na-adolescencia">https://www.tuasaude.com/suicidio-na-adolescencia</a>&gt;. Acesso em: 22 ago. 2017.</p>
5 Campo Filosófico	<p>Visão filosófica do suicídio</p> <p>NEGRÃO. R.G. Visão filosófica do suicídio. Disponível em: &lt;<a href="http://webartigos.com/artigos/suicidio-visao-filosofica-biologica-e-religiosa">webartigos.com/artigos/suicidio-visao-filosofica-biologica-e-religiosa</a>&gt;. Acesso em: 16 out. 2017.</p> <p>Modernidade e Espiritualidade segundo Frei Beto</p> <p>GRACILIANO. O.L. Modernidade e Espiritualidade segundo Frei Beto. Disponível em: &lt;<a href="http://graciliano.tnh1.com.br/2013/10/29/a-modernidade-e-a-espiritualidade-segundo-frei-betto">http://graciliano.tnh1.com.br/2013/10/29/a-modernidade-e-a-espiritualidade-segundo-frei-betto</a>&gt;. Acesso em: 16 out. 2017.</p> <p>O suicídio na infância e adolescência – uma realidade que ainda não se mostra- Dr. Miguel Angelo Boarati</p> <p>BORATI, A.M. O suicídio na infância e adolescência. Disponível em: &lt;<a href="https://psicologiaacessivel.net/2016/09/21/o-suicidio-na-infancia-e-adolescencia-uma-realidade-que-ainda-nao-se-mostra">https://psicologiaacessivel.net/2016/09/21/o-suicidio-na-infancia-e-adolescencia-uma-realidade-que-ainda-nao-se-mostra</a>&gt;. Acesso em: 01 set. 2017.</p>

## 6 REFLEXÃO E ANÁLISE COMPARATIVA DA PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo discutiremos os resultados da intervenção pedagógica. Na primeira seção, abordaremos os campos sociais mobilizados, neste trabalho, para abastecer o discurso. Após a seção sobre os campos mobilizados, intencionamos marcar os níveis de responsividade atingidos pelos alunos, com o objetivo de compreender quais respostas os alunos são capazes de dar após perpassar pelos vários campos e analisar a temática. Ainda temos como proposta analisar os elementos estruturantes no artigo de opinião utilizados pelos alunos no PTG e, por fim, na última seção o caminho percorrido no trabalho por meio do mapa conceitual.

É importante esclarecer que os textos analisados, neste trabalho, não serão apresentados reescritos, apresentaremos o planejamento, ou seja, o processo “em andamento”. Justificamos essa decisão, pois o nosso foco está centrado na reflexão do uso de vários campos sociais para abastecer o discurso temático. O leitor poderá perceber o discurso sendo constituído. Não questionamos, de forma alguma, a importância da reescrita, já tão estudada pelos pesquisadores, apenas propomos uma reflexão atenta à fase do planejamento. Obviamente, os textos foram reescritos, mas não os apresentaremos, pois nosso foco está na construção do mesmo. Para maior transparência, optamos em transcrever os textos antes da reescrita, objeto de nosso trabalho.

Nosso primeiro cuidado foi em apresentar a temática sobre o suicídio na adolescência, para isso, antes que os alunos soubessem, trabalhamos textos para prepará-los. Então, as primeiras reflexões deram subsídios para a produção inicial. Enfatizamos que fizemos a produção inicial para que tivéssemos um diagnóstico das reais necessidades da turma, bem como a possibilidade da análise comparativa com a produção final. Para a produção inicial, utilizamos o seguinte comando: *Após assistirmos ao vídeo “Are you lost in the world like me?” sobre a problemática que muitos adolescentes passam na atualidade, vamos elaborar um artigo de opinião se posicionando sobre o tema em questão. Para isso, vamos considerar o debate realizado em sala sobre o vídeo. O texto será lido em sala.*

Quanto ao conteúdo do vídeo, este retrata em, aproximadamente, 3 minutos críticas à vida moderna da sociedade, alguns temas são abordados, como: a dependência exagerada da tecnologia, a alienação, a solidão, o egocentrismo e falta de empatia.

Como já afirmamos, em seções anteriores, o resultado quanto à discursividade dos alunos foi muito lacunar. Alguns continuavam somente no próprio conhecimento de mundo, outros inseriam uma informação ou outra sobre o vídeo ou sobre o debate. Transcrevemos, na íntegra, um texto para exemplificar nosso posicionamento:

A1

*Até onde eu sei, algumas pessoas se suicidam por causa do bullying, por não querer viver mais, etc. Isso acontece com muitos adolescentes hoje em dia.*

*Eu não sou a favor do suicídio, mas também não sou contra. Eu não tenho uma opinião definida sobre o suicídio.*

*Eu às vezes fico brava, nervosa, triste, mas eu acho que se matar não adianta nada e eu não teria coragem.*

Percebemos que A1 exemplifica a Zona de Desenvolvimento Real da maioria dos 25 alunos participantes. Como justificativa para o suicídio aponta o *bullying*, muito provavelmente porque na época dos casos de suicídio na cidade, a mídia trouxe à tona o fato. Porém, como Tittle (2011) descreveu, o pensamento crítico manifesta-se não apenas pelas indagações que fazemos a um fato, mas pelas suas explicações, pela análise de aspectos que circundam o fato, o que não ocorre com A1, que toma uma causa do campo da mídia e apenas a cita.

O campo da mídia, aliás, nas produções iniciais, foi o único citado pelas redações, o que remete quase todos alunos à situação cognitiva do senso comum, já que o conhecimento prévio desses alunos apenas trouxe as informações recentes desse campo. Com isso, confirmou-se nossa hipótese de trabalho para auxiliar, consubstancialmente, a eliminar o esvaziamento discursivo: centrar-se no uso de diferentes campos sociais, para melhorar o conteúdo e criticidade dos textos.

Nas próximas seções discutimos mais particularmente as análises dos textos dos alunos. Nossa primeira seção, diz respeito aos campos mobilizados para abastecer os textos dos alunos. Depois, analisaremos os níveis de responsividade nas produções iniciais do PTG. Em seguida, movimentos que caracterizam o gênero artigo de opinião no PTG e, por fim à análise da estrutura composicional dos textos, pois consideramos patê da fase do planejamento.

## 6.1 OS CAMPOS MOBILIZADOS PARA ABASTECER O DISCURSO

Nessa seção, traremos alguns textos dos alunos, tanto da PI quanto do PTG, com o objetivo de verificar quais campos os alunos mais mobilizaram para ganhar a adesão do leitor em seus posicionamentos.

O campo, para Bakhtin/Voloshinov (2006), não é apenas um local onde os gêneros se instauram, mais que isso cada campo do discurso traz consigo uma dimensão axiológica que se refrata nos gêneros discursivos. Exatamente por isso, ao pensarmos em ressignificar as ideias de senso comum de nossos alunos, partimos da hipótese de que o trabalho com mais de um campo seria uma forma de ampliar o conteúdo temático dos textos.

Optamos por definir a sequência de campos pelo mais conhecido dos alunos, no caso o campo midiático, até o menos conhecido – o filosófico. Essa escolha fundamenta-se na ideia de Vigotski (1994) quando afirma que para instaurar uma nova zona de desenvolvimento do aluno, precisamos iniciar o processo de aprendizagem a partir do que ele já conhece, para gradativamente, provocar novas zonas de desenvolvimento proximal.

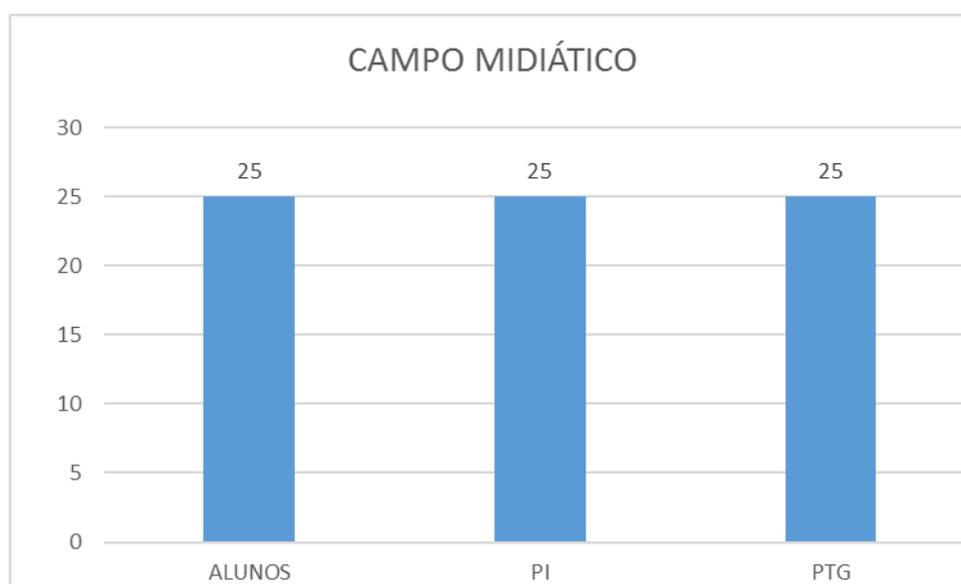
O primeiro campo que trabalhamos foi o midiático, por ser o mais conhecido. Nessa oficina, trouxemos inicialmente o texto “Are you lost in the world like me?” Para funcionar como uma pré-leitura para preparar as leituras mais específicas sobre o suicídio na adolescência. Achamos interessante, antes disso, de fazer com que nossos alunos percebessem como se caracteriza a geração de adolescentes hoje, para levá-los a entender o conflito de gerações, ou seja, estabelecer com eles uma análise voltada para as diferenças da geração Z e geração X, por meio das atividades de leitura. Destacamos, nessa discussão a importância de não culpabilizar as pessoas pelo que elas fazem, mas de entendê-las. Cada geração traz consigo características de posicionamentos sociais e pessoais que consideramos sendo exemplares. Entender, respeitar cada geração, tornou-se o pilar para a introdução da temática. Além disso, propusemos debates sobre o comportamento dos adolescentes na atual sociedade. Só depois disso é que começamos a trabalhar a temática “suicídio na adolescência” com mais intensidade discursiva. Foi necessário prepará-los para uma abordagem mais profunda do assunto.

Depois dessa introdução, trouxemos o primeiro texto acerca do tema, o vídeo “Are you lost in the World like me?” Além de analisar o gênero e sua circulação, ou seja, o contexto de produção, os alunos compreenderam o conteúdo temático do vídeo, que

apontava o vazio que se instaura nas relações pessoais, isso devido ao uso demasiado da tecnologia.

Esse campo discursivo, comumente, é muito utilizado pelos alunos, ora porque se aproxima dos conhecimentos de mundo deles, ora porque é o campo midiático que os alunos têm mais acesso. As questões de leitura, nesse texto e em todos os outros dos diferentes campos, tinham como finalidade, além da compreensão global do texto, o destaque as causas do suicídio, que seria o enfoque temático a ser trabalhado na produção final.

Ilustramos, abaixo, o uso do campo midiático na produção inicial doravante PI e com a metodologia do Projeto Temático de Gênero - PTG, a partir das 25 produções realizadas.



**Gráfico 1** – Campo midiático na PI e no PTG

O que constatamos é que, tanto na PI quanto no PTG, o campo midiático é o principal engendrador da discursividade. Não intencionamos polemizar esses dados, mas fazer a observação que em um texto para alunos iniciantes em artigo de opinião, nesse caso, todos optaram em usar o campo midiático. O que vemos com preocupação é fato que na PI os alunos usaram basicamente esse campo. Todos os alunos do PTG percorreram o campo midiático, porém avançaram em outros campos, o que não aconteceu na PI. A seguir apresentamos dois exemplos de textos, nos quais, nesse momento, nos interessa verificar a mobilização do campo midiático pelos alunos em seus textos.

A1 - PI

*“Adolescente”.*

*Eu acho que em dia de hoje a vida do adolescente não está fácio porque eles estão muito ligado em aparelho eletrônico e não dão valor para a vida.*

*E esses jogos e desafios matando muita gente e isso leva ao suicídio e tem que tomar cuidado com isso. FIM.*

Esse é um típico exemplo dos textos que foram produzidos na PI, no qual A1 faz uma pequena menção ao vídeo “Are you lost in the World Like me?” quando reporta-se ao uso demasiado da tecnologia. Além disso, percebemos, no segundo parágrafo, implicitamente menção ao jogo Baleia Azul<sup>10</sup>, assunto de grande circulação em 2017, no espaço midiático facebook. A1 justifica o suicídio com o fato de os jovens estarem muito conectados a aparelhos eletrônicos, pois era essa a informação que a mídia propagou quando do episódio de casos envolvendo o jogo da Baleia Azul. Não consegue ir além dessa informação e, não tendo mais o que dizer, o aluno conclui seu texto com “Fim”. O aluno não consegue exaurir melhor o tema, pois é esse o conteúdo que tem como conhecimento prévio sobre o assunto. Sua apreciação valorativa diante da questão se reduz à ótica ideológica do que efetivamente tem como conhecimento internalizado ou como a voz daqueles que dizem que o adolescente que se suicida não dá valor à vida. De qualquer forma, é uma apreciação muito reduzida sobre o tema que não dá conta de efetivamente convencer alguém da sua posição. A1 exaure relativamente o tema, mas a conclusibilidade do enunciado por ele produzido trabalha de forma muito parcial o tema, o que dificulta, inclusive, a contrapalavra do interlocutor. Infelizmente, dadas às condições objetivas da escola pública, geralmente, esse é o tipo de texto que os alunos escrevem ao final da educação básica.

Porém, esse mesmo texto, após a aplicação do PTG apresenta mudanças significativas:

*A1 – PTG*

*O suicídio na Adolescência*

*Uma das principais causas preocupantes de mortes, hoje em dia, é o suicídio. Ele vem matando cerca de 31 pessoas (no Brasil) e a maioria delas tem de 12 a 21 anos.*

<sup>10</sup> O jogo da “baleia azul”, série de 50 desafios cujo objetivo final do jogador é acabar com a própria vida, virou alvo de investigação da Delegacia de Repressão aos Crimes de Informática (DRCI) no Rio de Janeiro

*Uma das principais causas do suicídio é a depressão, ela vem matando mais que certos tipos de câncer e HIV. Outras causas como: bebidas, decepção amorosas, problemas familiares, drogas e etc.... Também levam ao suicídio.*

*Para ter a “cura” para a depressão, é preciso buscar uma ajuda médica, profissional, falar com a família e amigos, mesmo que eles não te entendam. Pense que você é uma pessoa boa e útil em meio à sociedade. Se você perceber que alguém está passando por isso tente ajudar, como o filósofo Rousseau disse: “toda pessoa é útil e tem algo a fazer”.*

Quanto a esse texto, ressaltamos que A1 segue as orientações presentes para o planejamento da sua redação em torno de buscar as causas para o suicídio. Notamos que nesse texto há novamente a presença de argumentos do campo midiático em “*Uma das principais causas preocupantes de mortes, hoje em dia, é o suicídio. Ele vem matando cerca de 31 pessoas (no Brasil) e a maioria delas tem de 12 a 21 anos*”, porém o aluno avança por outros campos, como exemplo o filosófico: “*Para ter a “cura” para a depressão, é preciso buscar uma ajuda médica, profissional, falar com a família e amigos, mesmo que eles não te entendam. Pense que você é uma pessoa boa e útil em meio à sociedade. Se você perceber que alguém está passando por isso tente ajudar, como o filósofo Rousseau disse:” toda pessoa é útil e tem algo a fazer*”. A voz do filósofo marca também o que Rodrigues (2005) denomina de movimento de engajamento no artigo de opinião, no qual o aluno compactua a voz de outra pessoa a sua.

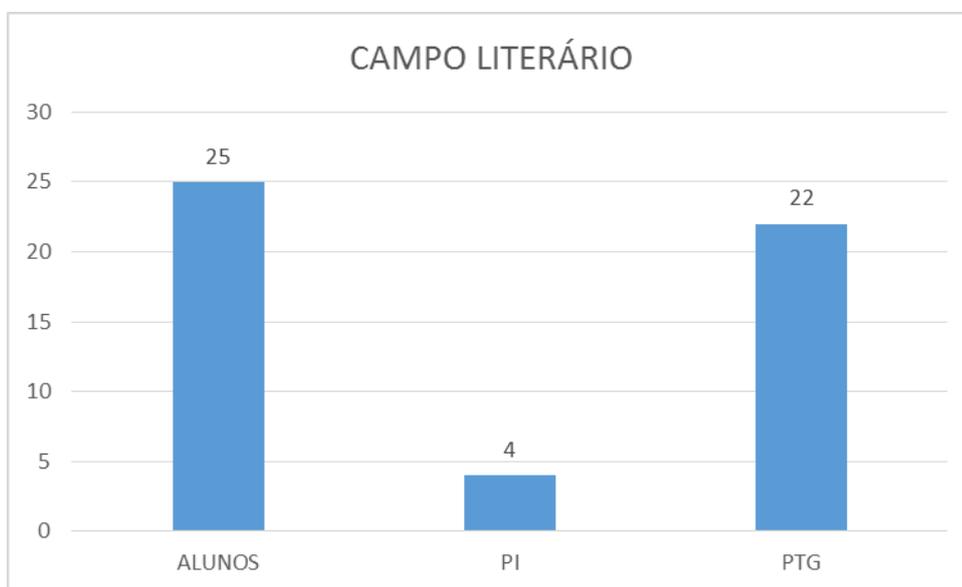
Além disso, o aluno traz outras informações e dados sobre o suicídio do campo midiático que corroboram com o seu posicionamento perante o problema, como exemplo, “*vem matando mais que certos tipos de câncer e HIV*”. Ao analisar as duas produções, parece-nos, que após o PTG, o uso do campo midiático ganha um novo sentido, amplia-se, instaurando uma nova Zona de Desenvolvimento (cf. Vigotsky, 1994) no aluno, pois mesmo sendo de um mesmo campo, os textos são diferentes em complexidade, o que melhora a exauribilidade temática do texto e conseqüentemente a contrapalavra do interlocutor.

Além disso, percebe-se que o discente utilizou para planejar seu texto o mapa conceitual de causas do suicídio, colocado para a fase do planejamento. Elege a “depressão” como a causa maior, mas elenca outras a ela relacionadas: “bebidas, decepção amorosa, drogas, problemas familiares”. Assim, no segundo texto, as informações que foram utilizadas do campo midiático são mais significativas, pois trabalham com dados específicos e não de uma maneira generalizada como no primeiro caso. O aluno evidencia que o uso do

mapa conceitual de causas conseguiu ampliar sua percepção temática e explicar melhor suas convicções conforme atestam Gava, Menezes e Cury (2000).

O segundo campo a ser trabalhado nas oficinas com os alunos foi o literário. A oficina trouxe a leitura e a discussão do conto “A primeira Só”, da autora Marina Colasanti. Nesse gênero, os alunos destacaram um problema da pós-modernidade, o excesso de bens materiais em detrimento da atenção familiar. O vazio existencial, não mais no âmbito da tecnologia, desta vez, no seio familiar. Vale destacar, o trabalho realizado com a linguagem conotativa nesse gênero, bem como no vídeo “Desculpa mãe por me despedir assim”.

Ao propormos um trabalho voltado à linguagem, conforme postulamos em nossos aportes teóricos, propomos uma reflexão da linguagem enquanto prática social, é possível tratar um mesmo tema e utilizar recursos da própria linguagem para conseguir os objetivos específicos em determinados públicos. Assim, não menos importante para a argumentação – abastecer o discurso - se encontra o trabalho com o texto literário. A própria linguagem afeta os alunos, chamando-os à responsividade ativa. O campo literário promove um olhar humanizador, traz uma reflexão sobre valores que circundam a temática adotada. Os resultados do trabalho desse campo nas produções dos alunos estão apontados no Gráfico 2:



**Gráfico 2** – Campo literário na PI e no PTG

Para essa análise, consideramos que nem sempre é preciso aparecer o excerto do texto literário que foi trabalhado, mas o olhar sensível sobre a temática, a linguagem utilizada também são constitutivos desse campo.

Como esse campo perpassa por subjetivações é difícil mensurar, fielmente, o uso deste na produção textual em análise. Dessa forma, consideramos nos textos que analisamos mais a linguagem conotativa. Apresentamos, abaixo, somente alguns excertos de textos na PI e no PTG.

**A2 – PI**

*Ela acha que se matando... mas só causa mais dor a todos que gostam dela, mas ela não consegue ver o amor.*

Percebemos que os alunos na PI, apenas quatro, tocaram no campo literário, alunos esses que têm mais contato com a leitura de textos literários. No fragmento acima percebemos a personificação do amor, contudo vinte e um alunos não utilizaram o campo literário.

Em contrapartida, após trabalhar o referido texto literário de Marina Colasanti no PTG, constatamos que vinte e dois alunos usaram o campo literário em seus textos. É interessante constatar que esse campo é responsável por sensibilizar o aluno quanto ao tema e, o grande condutor, sem dúvida, nos textos, foi a análise da linguagem conotativa.

**A3 – PTG**

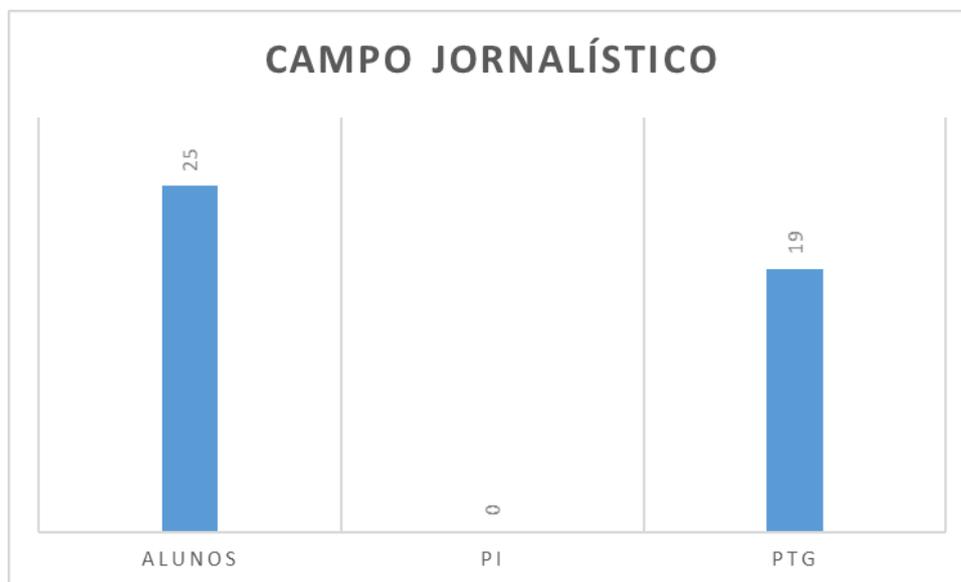
*O momento mais propício para o pensamento suicida é na adolescência, pois é um período de muitas mudanças (físicas, sociais, familiares...) o suicídio na adolescência é um grito de dor, de desespero, é um pedido de ajuda.*

Nesse excerto, percebemos a linguagem conotativa em “o suicídio na adolescência é um grito...” identificamos aqui a figura de linguagem metáfora, a qual consiste em uma comparação direta entre suicídio e grito de dor. Essas palavras se aproximam e traduzem o tamanho do desespero que é o suicídio. Dessa maneira, a contribuição do campo da literatura deu-se principalmente na linguagem utilizada pelos alunos, especialmente, na presença de figuras de linguagem, que é uma das marcas de estilo do artigo de opinião.

Se para escrever um texto é necessário ter o que dizer, desenvolver um conteúdo temático, será necessário que o professor faça mediação levando textos aos seus alunos oriundos dos mais variados campos de circulação, a fim de que possa proporcionar um grau maior de letramento, como também expor diferentes apreciações valorativas de um eixo

temático. Nesse sentido, trouxemos também um terceiro campo - o campo jornalístico como um meio propulsor de também melhorar a discursividade e a informatividade no PTG.

Pelo Gráfico 3, notamos que a escolha do campo jornalístico teve somente quatro adesões, mas na PI não foi sequer citado.



**Gráfico 3** – Campo jornalístico na PI e no PTG

Percebemos, então que no PTG, dezenove alunos do total de vinte e cinco, procuraram inserir informações do campo jornalístico, numa tentativa de dar maior credibilidade aos argumentos escolhidos. É preciso considerar que a escolha do professor pelo texto em dado campo, terá maior adesão ou não, dependendo dos interesses da turma.

Abaixo, elencamos alguns fragmentos de textos, com o objetivo de exemplificar como as informações do campo jornalístico foram utilizadas no PTG.

A4: *“pouco mais de 30 pessoas se suicidam por dia, mata mais que Aids”.*

A5: *“Além disso, há também o centro de apoio à vida (141) que fica disponível 24 horas”.*

A4 e A5 buscam suas informações no texto “Como evitar o suicídio” o que torna a argumentação menos genérica e mais convincente. Essa particularização na análise é uma das características que Moon (2012) destaca sobre a presença do pensamento crítico, o que foi possível primeiro pela leitura do texto e segundo pelo uso do mapa conceitual como forma de realizar a retenção do conteúdo.

Já A6, ao se valer do campo jornalístico, escolhe trazer para o texto, de forma a se engajar com a voz da colunista, um argumento de cunho mais metafórico, o que também auxilia a marcar o próprio estilo do artigo:

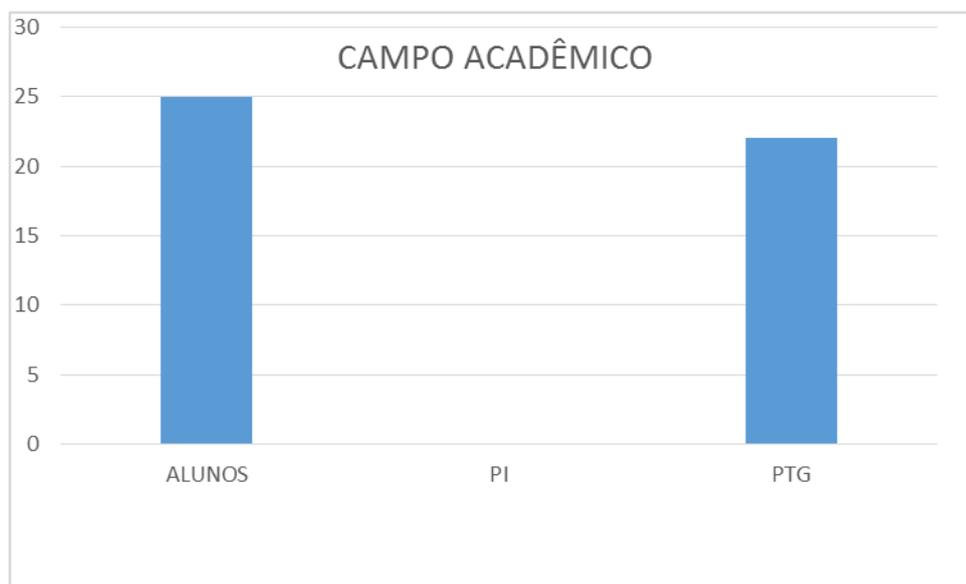
*A6: “Segundo Lu Oliveira, é uma dor na alma”.*

Quanto ao campo jornalístico, portanto, é salutar destacamos a importância das informações ofertadas, pois são essas informações factuais que dão credibilidade à argumentação do aluno. Nesse campo, os alunos poderiam se valer de dados estatísticos, números de suicídio, argumentos de autoridade, exemplos de casos de suicídio. O que mais utilizaram foram os argumentos de autoridade, isso muito provavelmente pelo próprio destaque que demos a eles na condução das atividades das oficinas e depois no preenchimento do mapa conceitual dessa oficina.

Depois de analisarmos os textos do campo jornalístico, passamos, então ao campo acadêmico, o qual se mostrou, também, muito profícuo para exaurir o tema. A escolha desse campo, após o jornalístico, não foi aleatório. Ao planejarmos as oficinas queríamos que os alunos fossem avançando no conhecimento acerca do tema. Assim, após discutirmos as informações sobre o tema, nossa intenção era que o aluno pudesse ter contato com algumas definições mais científicas sobre a questão.

Quanto a esse campo, na PI não foi suscitado, o que era esperado, enquanto no PTG apareceu em quantidade significativa. Isso nos leva a afirmar que ao trabalharmos os campos sociais estamos, de fato, democratizando um ensino mais crítico para os alunos. O estudo nos diversos campos promove ao aluno um conhecimento dialógico. É por meio da análise de diversos campos que é possível oportunizar ao aluno ter o que dizer.

O gráfico, abaixo, mostra o uso significativo do campo acadêmico quando trabalhamos na metodologia da referida proposta:



**Gráfico 4** – Campo acadêmico na PI e no PTG

Esse campo, além de trazer um novo olhar para o tema, também foi decisivo para trabalhar e retomar os aspectos estruturais do texto de opinião. Além desse aspecto, os operadores argumentativos também foram trabalhados em seus contextos. Se a nossa proposta parte de campos mais simplificados, evidentemente, no campo acadêmico a argumentação torna-se voltada mais ao cientificismo acadêmico, por isso, requer um tratamento especial quanto à linguagem. Além disso, nesse momento, os argumentos já não estão pautados no senso comum ou no conhecimento espontâneo, portanto são atividades que levam à reflexão. O campo acadêmico ganha notória importância quanto aos conceitos que os alunos mobilizaram em seus textos. Para exemplificarmos essa afirmação, transcrevemos, abaixo, um texto produzido na PI e, depois um texto do PTG.

*A8 - PI*

*Até onde eu sei, algumas pessoas se suicidam por causa do bullying, por não querer viver mais, etc. Isso acontece com muitos adolescentes hoje em dia.*

*Eu não sou a favor do suicídio, mas também não sou contra. Eu não tenho uma opinião definida sobre o suicídio.*

*Eu às vezes fico brava, nervosa, triste, mas eu acho que se matar não adianta nada e eu não teria coragem.*

Esse texto exemplifica a realidade das produções nas escolas. É um texto desprovido de argumentos, as poucas informações são de senso comum, sem quaisquer justificativas, e mais, o aluno não se posiciona. A8 até utiliza os três parágrafos básicos da estrutura de um texto de opinião, no entanto, não tem o que dizer. Percebemos que ele parte do seu conhecimento de mundo, mas não avança. O aluno insiste em usar sintagmas que não o comprometam “não tenho uma opinião definida sobre isso”. Assim textos escolares são “produzidos” na incerteza, na incoerência, na falta de posicionamento e essa prática continua se perpetuando em muitas práticas docentes.

Todavia, após a intervenção A8 faz a seguinte produção:

*Suicídio é o ato de se matar que, geralmente acontece com adolescentes de 12 a 21 anos. Isso acontece com muita frequência em nossa sociedade, e tem inúmeras causas.*

*A depressão é uma das principais causas, é uma causa muito forte, ela traz tristeza, vazio e solidão, etc.*

*O suicídio tem origem nas crises das instituições, surgindo o bullying, individualismo, entre outros.*

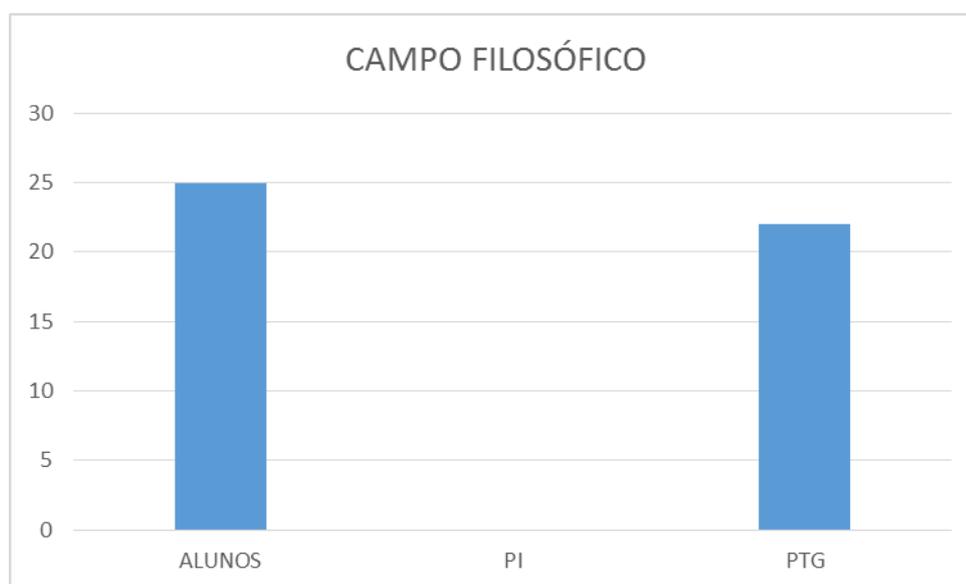
*Alguns filósofos falam que o suicídio é algo que não se deve fazer, Descartes, por exemplo, fala que se suicidar é fazer mal uso do livre arbítrio.*

*Por fim, é necessário ajudar as pessoas que estão doentes e querem se suicidar, conversando, ligando para o centro de apoio, conversando com profissionais, etc.*

O aluno começa seu texto na tentativa de conceituar o que é o suicídio. Conceitos são, comumente, acionados em textos acadêmicos e no caso de A8 ele vai buscar esse conceito no texto “Risco de suicídio na adolescência” O aluno aciona o conceito e, logo em seguida, aparece a causa principal. Como é um texto que precisa ser reescrito, como todos os apresentados aqui, obviamente o aluno tem como expandi-lo, já que demonstra conhecimento que não foi explicado, por exemplo, “crises institucionais” e, para ampliar a discursividade, o professor continuará mediando até a escrita final. Ao compararmos os dois textos, fica-nos evidente que o discurso foi afetado pelos vários campos sociais, dentre eles o acadêmico. Assim sendo, o aluno, de posse de conhecimentos, tem condições de se posicionar e apresenta maior segurança ao escrever.

O último campo a ser trabalhado com os alunos foi o filosófico. A nossa proposta de trabalho também chama a atenção para o campo da filosofia crítica, pois

defendemos que esse campo corrobora para o aprimoramento da discursividade, justamente por trabalhar o pensamento crítico e por trazer mais apreciações valorativas ao tema em questão. Ao analisar os textos dos alunos no PTG foi possível observar o avanço no entendimento da temática. Nesse campo, o aluno deixa o lugar comum e passa a ocupar um lugar de autoridade no assunto, nesse sentido, o trabalho nesse campo mostrou que pode levar o aluno a se apropriar do argumento de autoridade ou citação e, ainda, em termos bakhtinianos, podemos contemplar a exauribilidade temática. Ao compararmos a PI com o PTG, teremos quantitativa e qualitativamente:



**Gráfico 5** – Campo filosófico na PI e no PTG

Para nossa análise esse campo foi decisivo, pois, por meio dele, podemos notar uma melhora significativa na discursividade nos textos produzidos, foi o campo, além do acadêmico, que proporcionou ao aluno sair do lugar comum e se apropriar de outros conhecimentos. Pelo gráfico observamos que vinte e dois alunos abasteceram seus discursos nesse campo, enquanto na PI o índice foi zero. Observamos que ao optarmos pelo trabalho de argumentação nos diferentes campos, é possível perceber um grau maior de responsividade, até mesmo, como define Menegassi (2009) a responsividade ativa crítica, desse tópico, trataremos nas próximas seções.

Assim, podemos perceber como o campo da filosofia crítica pode corroborar com a produção textual no que se refere à argumentação, o aluno se sente mais seguro ao trazer a voz do “outro” para apoiar seu posicionamento. A seguir, apresentamos exemplos de excertos do campo filosófico, propostos por alunos no PTG.

*A9 - Segundo Nietzsche, o suicídio é a grande solução para os problemas, pois assim a dor se acaba para sempre. O suicídio para esse filósofo é um conforto para as noites más. Acreditamos que o filósofo não questionou a Izdor dos que ficam, como os pais. Se por um lado o suicida acaba com os problemas dele, acaba trazendo outros tantos dolorosos para quem fica.*

Além de A9 ter evocado o filósofo em seu texto, ainda, questionou Nietzsche sobre seu posicionamento e acrescentou mais informações. É interessante salientar que as discussões sobre o sofrimento dos pais e outros se deu no campo literário. Assim o aluno fez uso de informação do campo filosófico e revisitou o campo literário para contra argumentar.

Titlle (2011) ao tecer considerações sobre o pensamento crítico afirma que categorias mentais como conceituar e justificar trazem novas dimensões ao objeto de dizer, e é isso que faz A9. Essas novas dimensões só são possíveis na medida em que, na prática da leitura, utilizemos textos para além do que os alunos já conhecem.

A10 também se valeu do campo filosófico:

*A10 - Pensadores e filósofos refletem sobre o ato. Um pensador que eu apoio é o Rousseau, pois ele diz que o suicídio nada mais é do que a pessoa aliviar o sofrimento. A depressão é um dos maiores motivos, pois a pessoa pensa que viva ou morta não fará diferença.*

Ao introduzir o parágrafo, o aluno já deixa claro que conhece o pensamento não só de um filósofo, mas que fará opção por um deles, no caso, Rousseau. Ao expor o pensamento filosófico, é capaz, em seguida, de refletir sobre o sentimento vivenciado pela pessoa depressiva que pode chegar ao suicídio. Esse aluno toca na questão do “existencialismo”, algo muito discutido na modernidade no campo filosófico, assim promove uma reflexão que foge ao senso comum.

Dentre tantos textos analisados, percebemos que os alunos optaram em grande quantidade, 22 alunos, pelo campo filosófico, novamente, ressaltamos que essa incidência tem relação direta à metodologia apresentada e ao campo enfatizado.

Transcrevemos, abaixo, o texto de A11 na íntegra com o objetivo de verificar o quanto a filosofia crítica pode contribuir com a argumentação e encaminhar o aluno ao senso crítico.

A11

*O suicídio na adolescência é um ato praticado por adolescentes entre 12 e 21 anos de idade que tira sua própria vida. Este ato é praticado, segundo o filósofo Nietzsche, como sendo uma saída para seus problemas, principalmente a depressão.*

*A depressão é o isolamento do sujeito, ele não tem mais vontade de viver. E quando a pessoa não tem apoio, a vida se torna ainda mais difícil de suportar.*

*Outro problema que pode levar a depressão, ao suicídio de um ser humano, é a desintegração dos quatro pilares essenciais de um indivíduo, que é o estado, a família, a igreja e a escola. Diante disso, podemos refletir que a desintegração desses pilares tem promovido nosso egoísmo. Ficamos cegos, pois muitas vezes nosso hedonismo faz-nos sofrer. Não entendemos o outro.*

*Portanto, sejamos mais atenciosos uns com os outros, e deixemos nosso ego de lado, isso pode salvar muitas vidas, simples assim.*

A 11 faz seu planejamento utilizando predominantemente o campo da filosofia. Dentro dele, busca nos textos de apoio as causas para o suicídio, como por exemplo, a crise dos pilares. Além disso, mostra ter entendido características próprias da pós modernidade, exploradas no texto “Modernidade e espiritualidade segundo Frei Beto” sobre o hedonismo. Claro está que a organização textual ainda lembra a dissertação escolar, o que com uma nova mediação do professor, pode ser melhorada. Apesar disso, nosso propósito maior não foi o de observar o gênero em si, mas como auxiliar o aluno a explorar melhor o conteúdo temático e isso A 11 e os demais alunos conseguiram. Compreender causas mais profundas sobre o suicídio, como o hedonismo e a desestrutura dos quatro pilares que trazem sustentabilidade ao indivíduo só foi possível pela escolha do campo, pelo trabalho com a prática da leitura e pelo diálogo assumido com os outros campos.

Assim, fechamos esse tópico com a certeza de que as leituras propostas nos vários campos oportunizaram que nossos alunos conhecessem diferentes apreciações valorativas sobre uma mesma temática, podendo escolher suas posições, não apenas conforme suas convicções, mas, sobretudo, conforme o diálogo instaurado entre os mais variados

campos que, a princípio eram palavras dos outros (cf. Bakhtin, 2003), mas que após a intervenção passaram a ser suas próprias palavras.

## 6.2 NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE NAS PRODUÇÕES

Outra categoria que elencamos para trabalhar nossos objetivos foi a questão do grau de responsividade presente nos textos, antes e após a intervenção. Por entendermos a importância da temática “Suicídio na adolescência” e o tramitar dela nos diferentes campos, nos suscita outra importante análise, que resposta os interlocutores dimensionam para tudo isso?

Podemos depreender em Bakhtin três modalidades de responsividade: a ativa, a passiva ou a silenciosa, muda ou de efeito retardado. Além dessas, Menegassi (2009) propõe a modalidade de responsividade ativa crítica.

A atitude responsiva ativa pode ser compreendida pela devolutiva que o interlocutor dá no momento da interação ao locutor, estão envolvidos em enunciados concretos e é determinada pelo tempo imediato, porém não às manifestações de dialogia. É uma manifestação ativa. Diante disso vamos considerar a seguinte materialização da PI:

### *A12 - O Suicídio*

*O suicídio acontece com muitos adolescentes, crianças e adultos. Às vezes, por motivos bobos. Como brigar com o namorado, seus pais não dão atenção para seus filhos, ou pode ser que eles estejam na depressão.*

*Surgiu o tal da Baleia Azul que passa por 50 fases e no último tem que morrer, ou mesmo, se suicidar, se cortar, se enforcar.*

*Eu não sou a favor mais também entendo ela (a pessoa) sei que pode ser por motivos seríssimos.*

Podemos afirmar que na PI grande parte dos alunos apresenta uma responsividade ativa ou silenciosa, na medida em que, a exemplo de A12, trabalham apenas com as informações que estavam sendo veiculadas no momento, portanto cumprem a tarefa proposta, mas não conseguindo explorar com maior criticidade as causas do problema, necessitando, assim, passarem por uma reescrita ou novo trabalho com o tema.

Mas, para demonstrarmos o avanço de A12, desta vez, do PTG, temos:

### ***A12 A doença do Século***

*Falar em suicídio não é fácil, porque as causas não são aquilo que pensamos antes de nossas leituras. As causas são mais profundas, a sociedade precisa ajudar nessa questão, muitos adolescentes estão doentes e isso é muito sério. As pessoas precisam compreender que as gerações pensam diferente.*

*Para entender o que está acontecendo, é preciso entender que os pilares da sociedade está desequilibrado. A igreja, o estado, a escola e a família estão perdidos nas questões de valores. As pessoas só se interessa por tecnologia e ter as coisas. E é por isso, que elas ficam doentes. Então o bullying, a depressão, a falta de diálogo na família e a vontade de ter as coisas, tudo isso leva ao suicídio, mas isso acontece como consequência do desequilíbrio dos pilares. O problema é muito mais sério e não é frescura. Platão disse que o suicídio é injusto porque acaba com a vida, eu acho que a pessoa que se mata não pensa assim.*

*As pessoas se perguntam como acabar com esse problema, acho que esse problema precisa ser resolvido por psicólogos, porque os adolescentes estão doentes. E também se o adolescente entender de onde vem esse problema, já vai ter mais consciência. A escola, o estado, a família e a igreja precisam falar sobre isso e resgatar o ser humano.*

No caso de A12 ele passa do grau de responsividade ativa para o ativo crítico. Reconhece que o tema suicídio não é algo simples, propõe uma reflexão que vai à raiz do problema, ou seja, a crise que vivemos nas diversas instituições sociais. Além de citar o filósofo Platão, é capaz de acrescentar ou contrapor o posicionamento filosófico. Como característica ativo crítico, A12 percebe que a humanidade precisa ser resgatada, já não fica no senso comum, avança a reflexão para a questão do existencialismo. Assim, ao compararmos os dois textos, percebemos uma diferença significativa na discursividade. Isso implica afirmar que ao ofertar a leitura em vários campos de uma mesma temática, estamos possibilitando ao aluno alterar sua zona de desenvolvimento real e, ao mesmo, tempo seu grau de responsividade.

Outra modalidade analisada na PI é a modalidade responsiva silenciosa, segundo Menegassi (2009), “É um risco que toda comunicação humana situada socialmente percorre, em que a atitude responsiva silenciosa se manifesta”. Nessa modalidade há uma resposta dada ao interlocutor, porém ela necessita de reelaboração, é o caso de todas as

produções na PI. Corroboramos com Menegassi, pois é muito comum em sala de aula correremos esse risco. São as alterações abruptas percebidas no discurso do aluno, no qual responde em uma direção oposta aquilo que lhe é solicitado. Assim, como no seguinte exemplo de uma PI:

A13 *“Um adolescente sofria muito, pois seus pais foram assassinados quando ele era mais novo. Sua avó começou a cuidar dele quando ele tinha 13 anos dai pra frente ele começou a usar drogas com bebidas e maconha. Quando ele tinha 15 anos ele ficou com câncer, ficou em coma por um ano inteiro. Quando ele começou a pensar na vida de que já fez e aconteceu. Ele ficou careca e começou a pensar em suicídio, quando ele fez 19 anos ele se jogou de um apartamento e morreu, mas antes de morrer deixou uma mensagem escrita: Não entre no mundo das drogas”*.<sup>11</sup>

Essa produção configura-se na atitude responsiva silenciosa, nesse caso, nem mesmo o gênero solicitado foi cumprido, apenas no final há uma menção ao suicídio, mas, ao analisar o texto na íntegra, percebemos que a temática foi deslocada para as drogas. Assim, essa modalidade se caracteriza pelo não cumprimento do que foi solicitado, o aluno não entendeu o que lhe foi proposto e, apesar de ter dado uma resposta, ela não atinge a sua finalidade.

Outro exemplo de responsividade do tipo silenciosa vemos em A14:

A14  
*“Baleia Azul”*  
*É um jogo que tem 50 perguntas você tem que completar todas elas e depois se matar, se você não completar uns homens vão atrás da sua família e mata eles.*  
*Eu fico indignada eu penso que isso é pra chamar a atenção.*

Presenciamos, nesse texto, que o aluno não se incomodou em seguir o comando da produção. Apenas fez menção ao jogo que muitos adolescentes se envolvem e, alguns, acabam se suicidando. Como tivemos um número relevante de responsividade silenciosa na PI, percebemos que a ausência da leitura em diferentes campos sociais pode levar o aluno a tangenciar o tema ou até mesmo a fugir do tema.

---

<sup>11</sup> Texto na íntegra

Vejamos um outro texto da PI como exemplo de manifestação da responsividade silenciosa:

*A15: “Suicídio acontece quando uma pessoa sofre bastante daí começa a se cortar etc. Eu não concordo com isso porque isso é coisa de otário e de fraco. Isso acontece mais com as meninas porque as meninas é mais fragio e mais fraca com isso.”.*

Podemos afirmar que houve responsividade silenciosa, porém como tantos outros textos de alunos na PI, preocupa-nos que “tipo” de responsividade o comando e a análise de um único campo social proporcionou para esse aluno. É visível a intolerância, o preconceito, o machismo nas afirmações dessa materialização textual. Textos como esse também são comuns em sala de aula. Na verdade, o aluno não tem o que dizer, usou seu conhecimento de mundo, suas relações sociais e não houve progressão temática. Na maioria das vezes, o texto é entregue corrigido ao aluno, obviamente com uma nota muito baixa e não se retoma. Isso quando o texto não é lido para servir de “chacota” em sala de aula.

O que nos chama a atenção nas produções com a metodologia PTG é que a intencionalidade discursiva sofre mudanças, os alunos estão imbuídos de argumentos de vários campos e, consideravelmente, tornam-se mais críticos.

Ao analisar o texto produzido pelo mesmo aluno, desta vez, no PTG.

*A15 O suicídio é quando a pessoa não está querendo continuar a viver por coisas que estão acontecendo como problemas familiares. Acho que a pessoa tem uma vida toda para viver.*

*E se matar mostra que é uma pessoa fraca que não consegue enfrentar seus problemas, como Platão diz que o suicídio se constitui numa injustiça praticada contra si mesmo.*

*A depressão é um tipo de doença que as pessoas ficam quando sofrem algum trauma grande isso pode levar ao suicídio. Mas pra mim, isso é mais uma doença psicológica, depressão é a principal causa do suicídio. Aparece quando pessoa se isola para pensar na vida, ficando sozinho, assim fica difícil de aguentar e a vida chega ao fim.*

*É preciso que a sociedade não ignore esse problema, a escola deve fazer campanhas contra o suicídio e a família precisa falar mais sobre isso (com seus filhos).*

Ao compararmos as produções da PI e do PTG de A15, temos em termos que ambas as produções respondem ao comando de imediato. O que nos chama a atenção é que os graus dessa responsividade mudam, o aluno continua acreditando que ao praticar o suicídio a pessoa está sendo fraca, porém agora de uma responsividade silenciosa o aluno passa a ativa e crítica, já que se vale do filósofo Platão para fortalecer seu argumento. No PTG, o aluno compreende o ato do suicídio como uma doença, amplia seus conhecimentos e, ainda, sugere que a sociedade, como um todo, não ignore esse problema. Assim, o aluno teve a oportunidade de refletir e mudar seu posicionamento machista, preconceituoso para um posicionamento mais humanizador.

Ressaltamos que, somente recolhemos os textos da PI e utilizamos como diagnóstico, não tecemos comentários sobre o que os alunos tinham escrito, pois a mudança deveria vir após a escrita no PTG. Assim, enfatizamos que a mudança não ocorreu por chamar diretamente a atenção do aluno, mas por tomada de consciência após as leituras sobre suicídio nos diversos campos sociais.

Outra modalidade de responsividade presentes nos textos, foi a responsiva passiva, que, segundo Hila (2011) não envolve necessariamente a verbalização da resposta ou, em envolvendo, indica apenas a compreensão do enunciado pelo ouvinte, mas sem que o diálogo momentâneo seja instaurado. Para analisarmos a modalidade responsiva passiva, vamos considerar o seguinte texto da PI<sup>12</sup>:

A16 *“Suicídio é quando a pessoa está cansada de viver e por isso se mata, porque não sabem mais o motivo de viver”*.

Esse é um típico texto em que o aluno entendeu o comando, entendeu o texto, mas simplesmente, por uma certa hierarquia escolar, deve cumprir o que o professor solicitou. Assim evidencia-se o caráter de atendimento e cumprimento à tarefa solicitada meramente. É visível que o aluno não se sensibilizou pela temática, apenas responde de modo muito específico e, dessa forma, se livrando da imposição da tarefa de classe. Geralmente, para esses textos, costumamos escrever na devolutiva: “E o que mais? Argumente mais! Reveja o texto de apoio”.

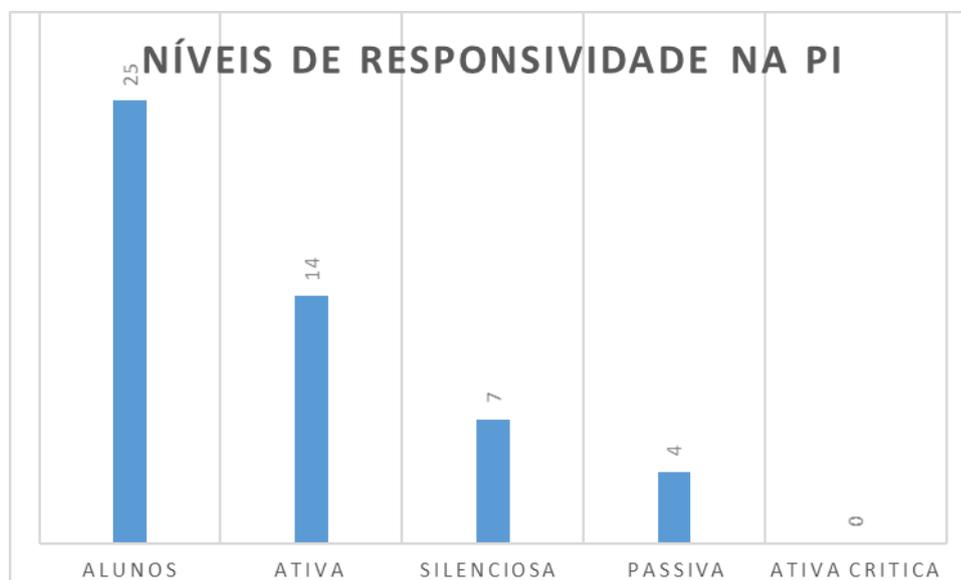
---

<sup>12</sup> Texto integral.

Outro exemplo da modalidade responsiva passiva:

A17: “*Eu não sou a favor do suicídio, mas também não sou contra*”.

Nesse fragmento, o aluno, além de não apresentar sua opinião, parece não manifestar desejo de dialogicidade com o interlocutor, apenas diz o que diz para responder a questão. Se não tem uma opinião sobre o assunto, certamente, o texto utilizado de apoio não foi suficiente para provocá-lo sobre a importância da temática. O aluno não avança na progressão de ideias evidenciando que apenas está cumprindo uma obrigação.



**Gráfico 6** – Níveis de responsividade na PI

Menegassi, ao ampliar as modalidades de responsividade, propõe a ativa crítica. Para esse pesquisador, essa responsividade é caracterizada pela compreensão imediata dos parceiros de interlocução, além disso, podemos observar a argumentação crítica, proposição de respostas para problemas e reflexão e, ainda são capazes de julgar e avaliar. Para essa modalidade, não tivemos nenhum caso na PI.

Quanto aos níveis de responsividade já abordados, merece destaque no PTG, o aumento significativo de textos na modalidade responsiva ativa crítica proposta por Menegassi (2009). Consideremos o seguinte exemplo de produção textual:

*A18 Para ser considerado suicídio na adolescência, é preciso que a pessoa que cometa o suicídio tenha de 12 a 19 anos. Simples, não é? De jeito nenhum. A coisa é muito séria e é um problema de todos nós.*

*A causa mais conhecida é a depressão é isso é injusto. Claro. Porque se tiver um amigo para conversar sobre tudo talvez não faça o suicídio, por isso concordo com Platão que diz que o suicídio é uma injustiça é um ato injusto é falta da pessoa ser notada na vida.*

*A depressão é ocorrida por causa de isolamento, bullying, problemas familiares, brigas, solidão, etc. Tudo isso pode levar à depressão e depois cometer o suicídio. Segundo a Lu de Oliveira, isso é uma doença na alma. Claro que é porque os pilares sociais estão caos, a sociedade está doente de valores.*

*Portanto, uma solução rápida para a depressão pode ser falar com amigos, diminuir o uso de tecnologia, psicólogos e familiares devem ajudar também, etc. As pessoas ao redor poderiam ter uma responsabilidade de conversar e aconselhar assim como seus familiares e colegas. Assim com o tempo passando, os pilares sociais vai ficando mais forte com essas atitudes. É um começo.<sup>13</sup>*

Conforme, Menegassi (2009) postula, essa produção textual pode ser caracterizada na modalidade da responsividade ativa crítica, considerando que estamos nos reportando a um texto de um aluno do 8º ano, uma vez que, a discursividade expande o que se espera, há reflexão, criticidade e, ainda é possível observar uma proposta específica de intervenção na sociedade. Ressaltamos que esse texto foi produzido no PTG pelo mesmo aluno que produziu na PI e teve seu texto classificado como responsivo silencioso.

Para ilustrar os níveis de modalidades responsivas no PTG, propomos o seguinte gráfico:

---

<sup>13</sup> Para manter uma coerência com nossa análise, optamos em analisar o texto **do mesmo aluno**, analisado na PI na modalidade da responsividade como **atitude responsiva silenciosa**.



**Gráfico 7** – Níveis de responsividade no PTG

Chama-nos a atenção o fato de que enquanto na PI, 14 alunos apresentaram responsividade ativa, 7 alunos na modalidade silenciosa e 4 alunos na modalidade passiva. Após o PTG, tivemos 17 alunos que passaram para responsividade ativa crítica, 7 continuaram na ativa e nenhum caso de responsividade silenciosa ou passiva.

Como não propusemos trabalhar com resultados da reescrita nesse trabalho, dado a dimensão da pesquisa. Porém os alunos tiveram devolutivas de seus textos para a escrita final. Mas nosso foco não é a escrita final, mas o processo do planejamento. Por isso é possível perceber a necessidade de alguns ajustes de concordância, ortografia, regência, adequação da linguagem e outros, porém avaliamos que no plano da discursividade o texto no PTG supera, em grande relevância, quando comparado ao texto da PI.

O que nos chama a atenção na análise desse gráfico é que muitos alunos conseguiram atingir o nível de responsividade ativa crítica o que não aconteceu no gráfico da PI. Vale ressaltar, como já destacamos e exemplificamos que, a compreensão responsiva ativa analisada na PI é, comprovadamente, diferente da compreensão ativa do PTG, pois os alunos ao serem expostos a vários gêneros em campos sociais diferentes, respondem ao comando com melhores argumentação e reflexão.

### 6.3 OS MOVIMENTOS QUE CARACTERIZAM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Nessa seção, faremos uma análise da discursividade quanto aos movimentos acionados em uma produção de circulação real que são estabelecidos dialogicamente entre autor e leitor, para isso, corroboramos com os postulados de Rodrigues (2005) apresentados nesse trabalho, que elenca três grandes movimentos caracterizadores do artigo de opinião que, também, evidenciam o grau de informatividade e de dialogia dos textos: o movimento de engajamento, refutação e o movimento de interpelação do leitor ao horizonte axiológico do autor. Para essa análise, utilizaremos os excertos dos textos produzidos pelos alunos do PTG, já que no PI não houve a presença desses movimentos.

O primeiro movimento é o de engajamento do leitor ao discurso do autor. Esse movimento consiste, por exemplo, no uso da primeira pessoa do discurso do plural, deixando o leitor com uma acentuação valorativa de co-autor. Podemos perceber o movimento de engajamento do leitor, nos seguintes fragmentos das produções dos alunos com a metodologia PTG:

A19 - *Ultimamente **temos** visto muitos casos de suicídios entre adolescentes.*

A 20: *Você acha que isso é fácil?*

Em A19, podemos perceber o uso da primeira pessoa do discurso do plural: **temos**. Nesse movimento há um engajamento entre o leitor e autor, pois ambos partilham da mesma posição, ou seja, os dois são testemunhas dos casos de suicídios. Já em A20, no segundo exemplo, percebemos também o movimento de engajamento, porém, desta vez, com o uso de uma pergunta retórica. Obviamente que o leitor não precisa responder à questão, é uma forma de comungar da resposta implícita do autor.

Em geral, os alunos usam muito esse movimento, pois têm como objetivo ganhar a adesão do seu leitor, visto que, esse texto foi lido por adolescentes do colégio.

O segundo movimento é o de refutação da possível contra-palavra do leitor. Encorajamos nosso aluno a utilizar esse movimento, pois é a partir dele que o aluno percebe o quanto pode questionar, ser crítico e apresentar outro ponto de vista. Geralmente, os alunos

não são encorajados a questionar, percebemos em grande parte dos textos que são produzidos na escola, no geral, só corroboram com o posicionamento do autor, como se esse não pudesse ser questionado. Nos textos elaborados no PTG, percebemos esse movimento em vários textos, trabalhamos com a hipótese de que quanto mais o aluno conhece sobre o assunto em diferentes campos sociais, mais condições e conhecimento tem para refutar uma ideia e, ainda, pudemos afirmar que o trabalho com os campos encaminha o aluno a criticidade. Analisamos alguns excertos com movimentos de refutação, apresentaremos dois deles:

A 21: *Muitos dizem que o suicídio vem da depressão, **porém** as causas são mais profundas, o suicídio pode começar pela fragmentação, hedonismo, consumismo...*

A 22: *meus amigos praticam isso **como brincadeira**.*

É possível observar em A21, no primeiro exemplo, duas constatações: a) o aluno utiliza o operador argumentativo de refutação para inserir um posicionamento mais forte, também não deixa de ser um posicionamento valorativo; b) percebemos que o aluno consegue ir além em sua discursividade, pois sai do campo midiático e passa a usar argumentos do campo filosófico. Esse fato merece destaque, à medida que o aluno é capaz de refutar um campo em detrimento de outro. Guiado pelo conhecimento de outros campos, o aluno torna-se crítico a ponto de ir além das questões propostas em um único campo.

Já no segundo exemplo, A22, o aluno, por meio da figura de linguagem comparação, consegue refutar a ação anterior, ou seja, deixa claro que *isso* não é brincadeira. O aluno usa uma comparação para demonstrar sua indignação ao observar o comportamento de muitos em relação ao suicídio. Dessa forma, refuta a ideia de brincadeira e se coloca fora dessa característica, como se estivesse se diferenciando da imaturidade dos amigos.

Enfim, temos o terceiro movimento: o movimento de interpelação do leitor ao horizonte axiológico do autor. O autor procura validar seu posicionamento, ganhar adesão, persuadir o leitor, por isso, algumas expressões são comuns:

A 23: *Por fim, é **necessário** ajudar as pessoas que estão vulneráveis ao suicídio.*

A 24: *É **preciso** que tenhamos mais psicólogos, psiquiatras envolvidos nessa questão, mais ajuda de familiares.*

As expressões em destaque são modalizadores que expressam uma apreciação valorativa de *verdade a ser aceita* por todos. Assim, o autor induz o leitor a sua verdade, dando-lhe caminhos para solucionar o problema apresentado, não cabendo nenhuma refutação. Observamos que os alunos do PTG usaram esse movimento mais em suas conclusões. Não dando margem de questionamentos sobre seu posicionamento, já que essas expressões induzem o leitor à verdade. É importante destacar as vozes caracterizadoras da dialogia. Transcrevemos, abaixo, excertos que denotam movimento dialógico nas produções.

A 6 “*Segundo Lu Oliveira, é uma dor na alma*”.

A10 “*Pensadores e filósofos refletem sobre o ato. Um pensador que eu apoio é o Rousseau, pois ele diz que o suicídio nada mais é do que a pessoa aliviar o sofrimento. A depressão é um dos maiores motivos, pois a pessoa pensa que viva ou morta não fará diferença*”.

A9: *Segundo Nietzsche, o suicídio é a grande solução para os problemas, pois assim a dor se acaba para sempre. O suicídio para esse filósofo é um conforto para as noites más. Acreditamos que o filósofo não questionou a Izdor dos que ficam, como os pais. Se por um lado o suicida acaba com os problemas dele, acaba trazendo outros tantos dolorosos para quem fica*”.

Em A6, percebemos que traz para o texto o nome da autora que corrobora com seu posicionamento. Já em A10, o aluno marca uma trajetória de dialogia, informando aos leitores que conhece pensadores e filósofos, mas que fará a opção pelo filósofo Rousseau. Em A9, além de trazer para seu texto o filósofo Nietzsche, ainda acrescenta ou refuta a ideia do pensador. Esses são alguns dos exemplos de excertos das produções textuais no PTG, são caracterizados pela dialogia, pela presença do outro no texto, ora para corroborar com o posicionamento assumido, ora para refutar. Ainda que sejam movimentos embrionários de dialogia, vale ressaltar que são alunos, de 8ª anos do ensino fundamental, iniciantes em texto de opinião.

#### 6.4 OS ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO ARTIGO DE OPINIÃO NO PTG

Para finalizar esse capítulo, faremos a análise da estrutura do artigo de opinião, por compreendermos que ela, também, fez parte da etapa do planejamento dos textos. Desde o início desse trabalho, nos propusemos a trabalhar também com a estrutura composicional, pois muitos de nossos alunos, apesar das críticas feitas ao ensino da estrutura, ainda não conseguem organizar seus textos. Ressaltamos que, as estruturas não são fixas, mas nem por isso devem passar despercebidas nas aulas de Língua Portuguesa.

No nosso caso, essas estruturas já foram delimitadas pelo próprio comando, propositadamente, para facilitar o planejamento do texto. Aliás, o comando é um elemento fundamental para ensinar o aluno a planejar e por isso mesmo os professores devem estar atentos a ele, pois, se mal articulado, pode, inclusive, desorientar toda produção do aluno.

Como apoio para as nossas reflexões, revisitamos, em nosso constructo teórico, Barbosa (2006), que ao analisar artigos publicados na Folha de São Paulo, ilustrou uma sequência didática e apontou alguns elementos estruturantes do artigo de opinião.

Apresentamos abaixo o gráfico com esses elementos e exemplificaremos por meio dos excertos coletados na PI e no PTG: Os primeiros exemplos foram retirados do PTG:



**Gráfico 8** – Paragrafação e contextualização no PTG

(a) contextualização da questão a ser discutida:

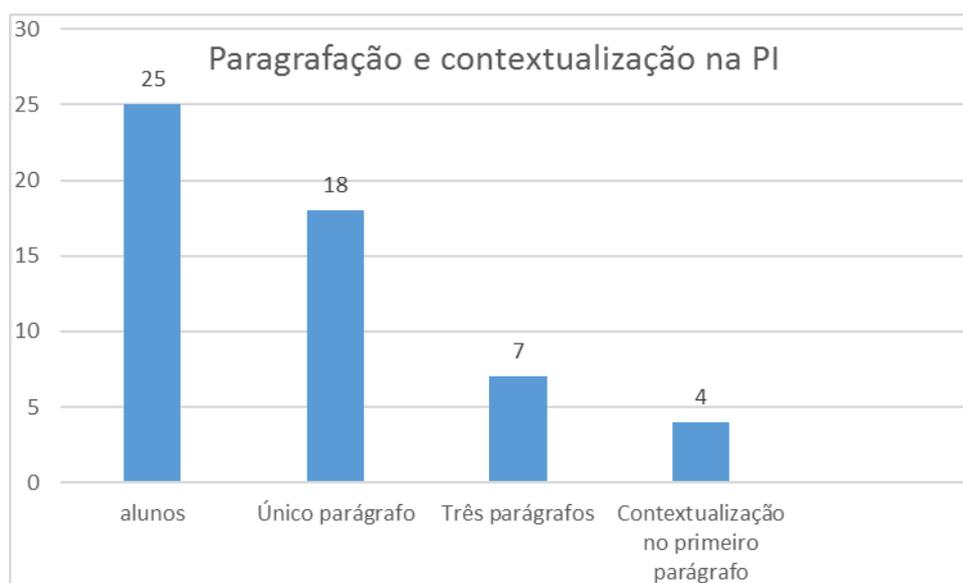
A1: *Uma das principais causas que vem tirando a vida de muitos adolescentes atualmente é o suicídio*

A2: *O individualismo está cada vez mais comum na sociedade moderna e isso também tem levado ao suicídio*

A3: *O suicídio na adolescência é um problema que todo o dia acontece e pode acontecer com qualquer um, suicida não tem cara de suicida.*

Esses três exemplos apresentados, foram elaborados como forma de introdução ao texto. Partem de um contexto maior e delimitam a questão a ser discutida. Vale ressaltar, quanto à estrutura composicional, que todos esses excertos de contextualização da questão discutida estão presentes no primeiro parágrafo. Em nossa proposta de trabalho, todos os 25 alunos contextualizaram a questão do suicídio, com o objetivo de informar o leitor da questão a ser discutida. Não estamos aqui imputando uma obrigatoriedade estrutural, mas uma possibilidade diante do PTG.

Passamos à análise comparativa, desta vez, com os textos da produção inicial:



**Gráfico 9** – Paragrafação e contextualização na PI

Quanto à análise da PI, apenas sete alunos de 25 usaram os três parágrafos, os demais fizeram um único parágrafo. E desses, sete alunos, apenas 4 fizeram a contextualização. Vejamos um exemplo de contextualização do texto produzido na PI:

A23 *“Os adolescentes que tem problemas como isolamento social, bullying, se cortar, tem uma depressão e também vontade de se suicidar por conta disso”*. Mesmo que esse parágrafo precise ser reescrito, não podemos negar que não houve contextualização. Mas foram apenas dois casos que começaram pela contextualização do problema. Nos demais casos, 5 deles, os alunos já começam se posicionado, sem contudo, contextualizar para o leitor do que se trata. Vejamos um desses casos:

A24 *“Eu acho isso errado, mas as pessoas fazem isso porque não tem com quem desabafar ou conversar, às vezes, até tem, mas essa pessoa ao invés de ajudar só atrapalha ela.”* Esse aluno começa seu texto marcando seu posicionamento, sem contudo, esclarecer sobre o que está falando. Usa os pronomes demonstrativos **isso** e **essa** sem a referência anterior, dessa forma, conforme Barbosa (2006) postula, não temos no primeiro parágrafo a contextualização.

O segundo elemento estruturante marcado pelo referido autor refere-se:

b) Explicitação da posição do articulista; geralmente o articulista expõe, a partir do segundo parágrafo, o porquê de seu posicionamento: Abaixo, transcrevemos do segundo parágrafo, a produção do PTG: A1 – referido acima.

A1: *Uma das causas mais comuns do suicídio é a depressão. É tão sério isso que o suicídio já mata mais que certos tipos de câncer.*

Nesse fragmento, podemos notar a preocupação do articulista com a referida problemática e, diante disso, articula conhecimento para sustentar sua contextualização, no caso, o alto índice de morte por suicídio quando comparado com certos tipos de câncer.

Ao observar a presença desse elemento estruturante, no segundo parágrafo da PI, do aluno A5 – referido acima, temos:

A5 *“Muitos adolescentes se matam ou se automutilam por problemas na família ou por meninos(as), enfim eu conheço várias pessoas que se automutilam por problemas na família”*.

Nesse parágrafo, esperava-se que o aluno explicitasse sua finalidade discursiva, mas como vimos, essa finalidade discursiva não foi explicitada, assim não há argumentação que sustente sua finalidade discursiva, já que a mesma não aparece. Esse parágrafo, segundo o autor Barbosa (2006), não está marcado por sustentação da contextualização. Conforme demonstramos no gráfico anterior 22 alunos fizeram a contextualização e, desses, todos articularam argumentos para sustentar a contextualização e finalidade discursiva. Nossa hipótese para esse resultado, foi o uso do mapa conceitual que conduz o aluno a manter a progressão temática.

Quanto ao terceiro elemento estruturante, temos:

c) os movimentos argumentativos de comprovação, refutação e negociação.

Para compararmos esse último elemento proposto pelo autor, transcrevemos abaixo o último parágrafo da produção de um aluno na PI, ressaltamos que dos 7 alunos, 3 deles apresentam esse movimento argumentativo.

A6: *“Eu acho que essas pessoas são muito tristes, sofridas e deprimidas, que fazem isso com suas próprias vidas”.*

Nesse parágrafo final da PI do A6, não identificamos nenhum movimento de comprovação, refutação ou negociação. Apenas uma sequência descritiva de como são as pessoas com o perfil de suicidas. Logo, mesmo sendo um texto com os três parágrafos, isso não garante que os movimentos de argumentação estejam presentes.

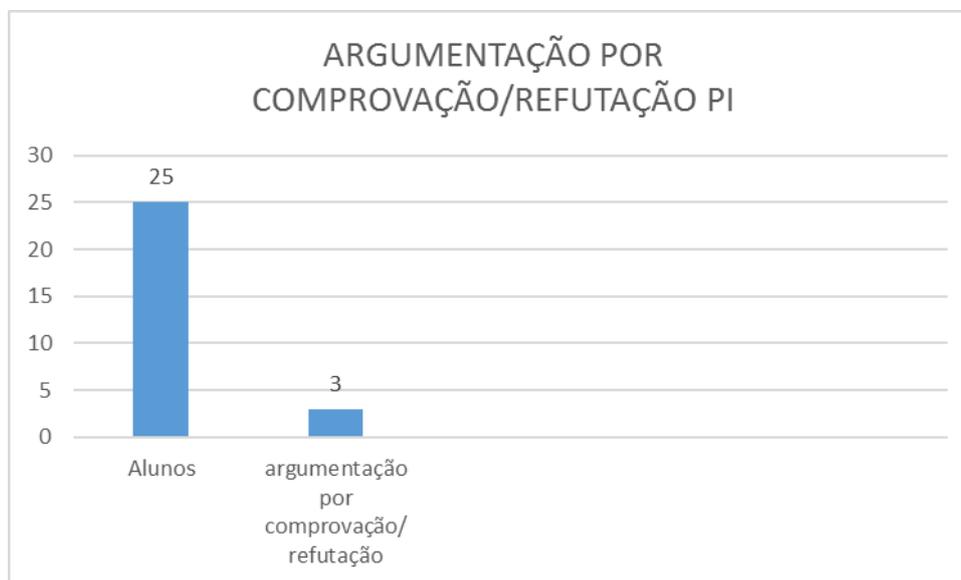
A seguir, transcrevemos mais um exemplo de final de texto de um aluno na PI:

A7: *“Para mim, o suicídio não é nada legal, quem está sofrendo tem que procurar ajuda com os pais, amigos e até psicólogos”.*

Nesse caso, observamos o movimento de argumentação com propensão à negociação. O aluno propõe uma saída para a problemática, ou seja, propõe que a saída para o problema está no diálogo com amigos, familiares e profissionais.

Importante destacar que nessa seção estamos verificando os movimentos de argumentação utilizados pelos alunos tanto na PI quanto no PTG, isso implica afirmar que

não estamos valorando a argumentação, mas verificando se há ou não a presença desses movimentos.



**Gráfico 10** – Argumentação por comprovação/refutação PI

Quanto aos textos elaborados no PTG, dos 25, todos apresentam, no mínimo, três parágrafos e, todos utilizaram no último parágrafo, no mínimo, um dos movimentos de argumentação pesquisados por Barbosa (2006), aludimos a esse resultado o fato de usarmos os mapas conceituais, pois os mesmos direcionam os alunos aos parágrafos, desde a contextualização até aos movimentos de argumentação.

Transcrevemos abaixo, fragmentos de textos do PTG:

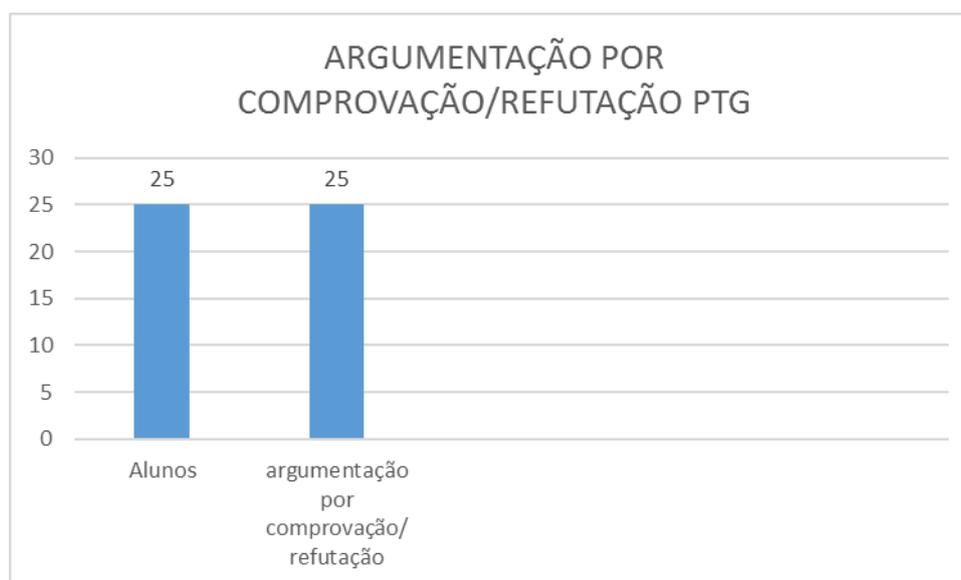
*A8. Acho que diante de tudo isso, devemos conversar mais com as pessoas, dar mais valor a elas.*

Notamos aqui um movimento de comprovação e negociação perante a problemática. Muito comum, também, no último parágrafo do texto. A expressão **diante de tudo isso** aciona a comprovação que vem logo em seguida, ou seja, devemos conversar mais com as pessoas e dar mais valor.

Neste outro excerto, já exposto temos:

A9: “Segundo Nietzsche, o suicídio é a grande solução para os problemas, pois assim a dor se acaba para sempre. O suicídio para esse filósofo é um conforto para as noites más. Acreditamos que o filósofo não questionou a dor dos que ficam, como os pais. Se por um lado o suicida acaba com os problemas dele, acaba trazendo outros tantos dolorosos para quem fica”.

Neste excerto, temos a refutação ao pensamento filosófico. Além de refutar, o aluno negocia essa refutação, dizendo o porquê, assim pretende-se ganhar maior adesão do leitor ou levá-lo a refletir que o suicídio afeta a todos.



**Gráfico 11** – Argumentação por comprovação/refutação no PTG

Diante do estudo proposto por Barbosa (2006), evidenciamos que no PTG os alunos, em sua totalidade, comprovaram esses movimentos estruturantes, porém na PI, esses movimentos não foram ou foram parcialmente identificados, conforme nossa análise constatou. O que certamente corroborou para esse resultado foi o uso dos mapas conceituais. Trataremos dos mapas conceituais em nossa próxima seção.

Nosso trabalho, também aponta para o viés de Vigotski (1993), quando permite ao aluno organizar seus conhecimentos, na medida em que analisa as partes estruturais e argumentativas de um texto de opinião, os alunos estão, de fato, organizando o desenvolvimento mental.

É necessário intervenções, ou seja, ofertar atividades que permitam ao aluno perceber que todo texto se organiza em uma estrutura. Essa estrutura, obviamente, não é fixa, mas o aluno precisa, em seu contato inicial com esse gênero refletir e identificar sobre esse aspecto também. Defendemos o trabalho sistematizado, pois, claramente, será um suporte para o momento da escrita do gênero pelo aluno. Mas é evidente que esse trabalho deve estar vinculado a ideia de gênero como enunciado concreto, no qual o aluno tem uma finalidade, um interlocutor e um suporte claro para escrever, elementos esses que devem se fazer presentes no comando de produção.

Percebemos o trabalho com o reconhecimento da estrutura na atividade proposta na oficina V do PTG: *“Vamos visualizar as partes do texto de opinião. Para isso, será necessário que você utilize quatro cores diferentes. Vamos à identificação? Pinte na introdução o tópico frasal, ou seja, o assunto que será discutido. Use a cor vermelha. Há algum posicionamento marcado? Identifique nos parágrafos seguintes as causas do suicídio. Use a cor azul. Dentre as várias causas, destaque aquela que você considerou mais comum na ocorrência do suicídio. Use a cor laranja. Por fim, temos um posicionamento do articulista, pinte as possíveis soluções elencadas. Use a cor verde”*.

Essa atividade sai do escopo ou da classificação, meramente, estruturalista quando propõe uma atividade que articula a estrutura com o discurso.

Conforme preconizamos em nossos aportes teóricos, as subetapas do planejamento se configuraram em analisar o tema em diferentes campos. Para a nossa proposta priorizamos trabalhar o planejamento em subetapas<sup>14</sup>, sendo a última, a elaboração dos mapas conceituais, conforme os postulados de Serafine (1996) e Ausbell (1968).

Na concepção interacionista, a escrita é concebida como trabalho, nesse caso, é vista como um processo contínuo, aberto aos comentários dos outros, à sucessivas revisões, a idas e vindas, em situações concretas de produção. O trabalho com os diferentes campos sociais nos permite essa dialogicidade.

É importante em um trabalho com produção textual, nesse caso, o artigo de opinião, destacar ou perceber o que o aluno já sabe sobre o conteúdo e estrutura do gênero. Vale ressaltar que os alunos já tinham a noção da estrutura do gênero.

Como estamos abarcando, nessa seção, a importância da sistematização da estrutura e discurso nas primeiras produções dos alunos, não podemos deixar de aludir aos mapas conceituais. Assim:

---

<sup>14</sup> Conforme figura das páginas 51 e 52.

O mapa conceitual, por excelência, é um ato metodológico centrado na representação cognitiva e gráfica sobre o conhecimento, tendo como foco a consciência pedagógica, a curiosidade, as descobertas, as dúvidas, as mudanças, as inovações com ênfase na reflexão sobre a reflexão por meio da visualização e da escrita. (Veiga, 2013, p. 50).

Nesse trabalho, evidenciamos sobre a importância do uso dos mapas conceituais em vários momentos. Constatamos que ao utilizá-lo, propiciamos ao aluno fazer suas reflexões, conexões e avançar na progressão temática. Além disso, o aspecto estruturante torna-se inerente ao discurso. Ambos acontecem simultaneamente. Ainda que, brevemente, teceremos algumas reflexões sobre o uso desse instrumento em nosso trabalho.

Para nos reportarmos ao mapa conceitual, relembramos que após o aluno percorrer aos diferentes campos sociais, passa-se, então, à subetapa em que acionamos os mapas conceituais. Após abastecer o discurso, é necessário conduzir o aluno a organizar seu posicionamento. É do nosso cotidiano ouvir alguns alunos reclamando que sabem o que querem escrever, entretanto não sabem como fazê-lo. Os mapas conceituais ajudam o aluno a organizar os argumentos. É salutar afirmar que se não houver conhecimentos de argumentos sobre a temática, pouco ou nada ajudará os mapas conceituais. Por isso, as subetapas anteriores são imprescindíveis para abastecer o discurso e possibilitar o uso dos mapas.

Como essa produção didática partiu do pressuposto de que seria o primeiro contato com a escrita do artigo de opinião, procuramos conduzir o aluno passo a passo até que se efetivasse seu mapa conceitual. Justificamos essa escolha por percebermos, por meio de nossa experiência de docência, que o aluno deve ter muita clareza do caminho tomado, dessa feita, os próximos mapas que farão, os alunos poderão já ter internalizado as condições para se propor um mapa conceitual, tornando-o mental.

Exemplificamos como o aluno foi conduzido a compreender o funcionamento e a importância do mapa conceitual para a produção do gênero artigo de opinião nas considerações a seguir, é preciso elucidar que as questões que nortearam o uso do mapa conceitual são advindas do constructo teórico da filosofia crítica. Essas questões da fase do planejamento foram sistematizadas para que o aluno conseguisse internalizar esse processo e, aos poucos, tornar-se autônomo.

### **1º passo Introdução**

Assunto: Suicídio na adolescência – Definindo a minha tese. Qual o meu posicionamento que assumo perante a problemática. Comece definindo-a.

- a) Escreva abaixo sobre o assunto que irá discorrer. Deixe claro o que e marque o seu posicionamento. Você poderá definir o suicídio ou

discorrer sobre os sinais sintomáticos. Afinal o que você quer mostrar com esse texto?

b) Se quiser poderá usar um filósofo para ajudar na definição temática.

c)

*A20 Mostrar que falar de suicídio não é fácil porque as causas não são aquilo que pensamos, são mais profundas. O filósofo Platão diz que o suicídio é um ato injusto.*

### **2º passo - Desenvolvendo seu texto**

a) Escolha a causa que vai defender e os contra-argumentos.

b) Olhe atentamente as causas, verifique quais têm maior peso, mais poder de persuasão, para isso observe que há causas que podem ser explicadas por outras. Por exemplo, a depressão pode ser decorrente de um dos valores expressos pelas causas da esfera filosófica.

A20 - Os pilares sociais estão em crise; Bulling; Isolamento social; Família, falta diálogo; Competição; Falta de espiritualidade; Depressão

### **3º passo – prevenção**

Pensando no final (darei uma solução, farei uma reflexão, o que pode ser feito para amenizar o problema levantado). Que responsabilidade tem a sociedade nesse caso? (Estado, família, igreja e escola)

A 20 - Não adianta tratar da depressão, as consequências; a sociedade está doente; estado, família, igreja e escola devem falar sobre suicídio. Resgatar o ser humano.

Para que pudéssemos ter uma comparação, em termos de resultado, pedimos aos alunos que, após a execução do mapa, em um rascunho, escrevessem o texto, desta vez, atentando-se para a construção dos parágrafos, dos operadores argumentativos, entre outros. O mapa conceitual, nessa metodologia, prioriza a organização de conhecimentos adquiridos nos diferentes campos, portanto para a fase da escrita, propriamente dita, cabe ao aluno “tecer” seu texto. Eis a nossa defesa, ao utilizarmos as subetapas da fase do planejamento,

deixamos para a reescrita mais aspectos da língua, isso implica afirmar que “o texto não será destruído” para se reconstituir novamente (é o que tem acontecido, muitas vezes, na sala de aula). O que nos levaria novamente à fase do planejamento propriamente dito.

Entendemos que ao produzir um texto no processo dialógico, incorremos em idas e vindas, mas não em descartar o que foi dito por não se constituir em argumentação profícua ou ser incoerente ao tema proposto. Esses problemas já estarão sanados, ou em grande parte, no planejamento que propomos.

Damos voz ao texto do aluno, a seguir, para a análise de como essa proposta pode ser significativa, ou não, para a produção textual. Depois de passarmos pelas subetapas do planejamento, temos, então, o texto. Por uma questão de coerência, procuramos colocar a mesma autoria que foi evidenciada no mapa conceitual exposto aqui.

### ***A20 A doença do Século***

*Falar em suicídio não é fácil, porque as causas não são aquilo que pensamos antes de nossas leituras. As causas são mais profundas, a sociedade precisa ajudar nessa questão, muitos adolescentes estão doentes e isso é muito sério. As pessoas precisam compreender que as gerações pensam diferente.*

*Para entender o que está acontecendo, é preciso entender que os pilares da sociedade estão desequilibrados. A igreja, o estado, a escola e a família estão perdidos nas questões de valores. As pessoas só se interessa por tecnologia e ter as coisas. E é por isso, que elas ficam doentes. Então o bullying, a depressão, a falta de diálogo na família e a vontade de ter as coisas, tudo isso leva ao suicídio, mas isso acontece como consequência do desequilíbrio dos pilares. O problema é muito mais sério e não é frescura. Platão disse que o suicídio é injusto porque acaba com a vida, eu acho que a pessoa que se mata não pensa assim.*

*As pessoas se perguntam como acabar com esse problema, acho que esse problema precisa ser resolvido por psicólogos, porque os adolescentes estão doentes. E também se o adolescente entender de onde vem esse problema, já vai ter mais consciência. A escola, o estado, a família e a igreja precisam falar sobre isso e resgatar o ser humano.*

Ao compararmos a produção de texto do aluno na PI e no PTG, podemos afirmar que no texto da produção inicial há pouquíssimas marcas do gênero artigo de opinião e com uma fragilizada finalidade discursiva. “*Eu não concordo com isso porque isso é coisa de otário e de fraco*” Mesmo que o professor tenha trabalhado o comando e ofertado um texto

de apoio e debate, ainda assim, é um texto que na reescrita exigirá outros argumentos. Portanto, será desconstruído a partir de novas leituras e isso é recomeçar, o qual não se configura em processo, mas sim em frustração por parte do aluno.

Fica-nos evidente que ao trabalhar o planejamento em suas subetapas, atendendo a diferentes campos, o texto do aluno apresenta maior força de argumentação. Além disso, o uso do mapa conceitual proporciona ao aluno organizar os argumentos, estabelecer causas e consequências, embora, aparentemente, o uso do mapa possa parecer fragmentação, não é o que ocorre.

Assim, para se efetivar um mapa conceitual, é preciso pensar em perspectiva dialógica e, por fim, é possível também atentar-se à estrutura do gênero por meio dos mapas. Aliando o discurso com a estrutura, ambos em funcionamento vivo.

Quanto à proposta de se trabalhar o tema nos diferentes campos, parece-nos profícua, pois é possível elencar esses conhecimentos adquiridos pelo aluno, a exemplo, no campo filosófico *“Platão disse que o suicídio é injusto porque acaba com a vida”, “tudo isso leva ao suicídio, mas isso acontece como consequência do desequilíbrio dos pilares”*. Com esses conhecimentos o aluno sai do senso comum e passa a repensar o tema em uma perspectiva antes ignorada. O aluno apoia-se no campo acadêmico, quando propõe *“precisa ser resolvido por psicólogos, porque os adolescentes estão doentes”* o argumento não está circundado em uma opinião, mas em um fato. Outros campos estão presentes também como o midiática *“As pessoas precisam compreender que as gerações pensam diferente”* e, ainda, é possível observar que o aluno traz para seu texto o questionamento do campo literário.

Quanto ao posicionamento do aluno, é salutar destacar que a argumentação elencada nos campos foi decisiva para a sua posição *“voz social, autoria”*. Podemos verificar isso em todo o texto e, com mais intensidade, no final *“consequência do desequilíbrio dos pilares”, “se o adolescente entender de onde vem esse problema, já vai ter mais consciência”*. *“A escola, o estado, a família e a igreja precisam falar sobre isso e resgatar o ser humano”*. Dessa forma, abastecer o discurso em vários campos pode proporcionar a exauribilidade temática.

Quando esse texto se desloca de sala de aula e ganha âmbito de circulação real, podemos coadunar com as referidas autoras Guimarães Kersch e Carnin (2012), passa-se então à prática social. Nesse sentido, não forjamos uma situação. Ela existe e precisa ser refletida. Quando o texto do aluno ocupa outros espaços e, nesse caso, proporciona uma compreensão, até então desconhecida aos outros alunos, estamos dando o *status* à escrita como processo, trabalho e, sobretudo, prática social.

Assim ao findarmos essa análise, fica-nos evidente de que estudos centrados na etapa do planejamento, como esse, tem sua contribuição para a prática em sala de aula, no entanto, desperta-nos ainda mais para a continuidade dessa investigação e tantas outras que a educação requer.

Com o intuito de orientar o docente na aplicação dessa proposta, propomos um caderno de orientação pedagógica docente. Além da orientação, esse caderno esclarece o percurso metodológico adotado no PTG. Assim convidamos nosso leitor a adentrar nos apêndices onde elucidaremos muitas questões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu em defesa do uso sistematizado do planejamento, a fim de ressignificar, sobretudo as ideias de senso comum, tão presentes nos textos dos alunos.

Nossa intenção foi, a partir de estudos teóricos, sobretudo, os da Filosofia Crítica, propor uma metodologia para o ensino de escrita, propriamente dito, na fase do planejamento. A proposta de trabalhar o planejamento em suas subetapas nos pareceu desafiadora, visto que, segundo nossas pesquisas, poucos teóricos se dedicam para esse estudo. Sentimos a necessidade dessa pesquisa, tendo como objetivo principal colaborar com o ensino da escrita na educação básica.

O trabalho com os gêneros do discurso nas escolas ainda tem centrado seus esforços muito mais na estrutura composicional que nas questões da discursivização, da dialogia, do ter o que dizer e, como qualquer outro professor, não sabíamos como melhorar essa situação. Foi na leitura árdua, mas ao mesmo tempo emancipadora de Bakhtin e de seu Círculo, do Interacionismo Sociodiscursivo e da Filosofia Crítica que conseguimos compreender a possibilidade de ressignificar nossas aulas e nossa metodologia de trabalho, especialmente no que diz respeito ao conteúdo dos textos.

As ideologias do cotidiano, presentes em gêneros primários, e as mais sistematizadas, presentes nos gêneros secundários, refratam muitas das posições axiológicas de nossos alunos. Por isso mesmo, se queremos um aluno que participe efetivamente das práticas sociais, que leia e escreva com criticidade não podemos priorizar este ou aquele campo, quando buscamos os textos que servirão de base para uma discussão temática. É na variação dos campos, que descobrimos diferentes apreciações valorativas, que ao cruzarem-se com a nossa vão modificando nossa forma de compreender o mundo.

Por isso mesmo, adaptamos o Projeto Didático de Gênero (PDG), para o Projeto Temático de Gênero (PTG), a partir dos diferentes campos de circulação dos gêneros, pois queríamos tornar os campos do discurso os elementos organizadores de nossas oficinas. E acreditamos que esse foi um percurso se não inédito, ao menos mais singular, já que projetos temáticos sempre existiram na escola, mas projetos temáticos norteados pelos campos do discurso foram por nós adaptados à nossa realidade e ao percurso da própria pesquisa.

Como objetivo principal do trabalho nos propusemos discutir os efeitos da implementação de um PTG com os alunos, no intuito de que pudessem exaurir melhor o tema “Suicídio na adolescência”. Para isso, nosso primeiro objetivo específico foi verificar os principais problemas, referentes ao conteúdo, na produção inicial dos alunos. Pudemos observar que os textos estavam fragilizados, não tinham o que dizer, ou seja, encontramos um discurso vazio, no qual havia presente uma responsividade ativa, mas ao tempo silenciosa, necessitando de reformulações para que pudessem exaurir melhor o tema. A situação cognitiva do senso comum era predominante nos textos.

Quanto ao segundo objetivo – comparar as produções iniciais e finais, no que tange à exauribilidade temática, observamos que, ao propor um estudo temático, a partir de vários campos sociais, possibilitamos ao aluno fazer novas escolhas discursivas, além de poder avançar do senso comum ao senso crítico. De fato, o trabalho com os campos sociais para subsidiar a prática da leitura, a nosso ver, foram a nossa grande contribuição para primeiramente nossa prática profissional e, depois, para outros colegas que quiserem também trabalhar com essa metodologia. De posse de várias vozes sociais, os alunos foram se apoderando delas e, no confronto entre esses vários discursos, foram conseguindo a autoria de seus textos. Foi exatamente no entrelaçamento de diversos campos em torno de um tema, que os alunos puderam transformar as palavras alheias em palavras suas, fazendo do dialogismo um conceito possível de ser trabalhado em sala de aula.

Dentre os campos selecionados, partimos inicialmente do que os alunos mais conheciam, o midiático, para que menos conheciam o da Filosofia Crítica. Que instaurou nos alunos uma nova zona de desenvolvimento, fazendo com que alcançassem uma responsividade ativa, mas também crítica. Esse verdadeiro concerto polifônico observável nas produções finais se deu pelo trabalho com campos de circulação que questionaram as ideias de senso comum, como o acadêmico e, sobretudo o filosófico. A Filosofia Crítica, nesse contexto, foi o aporte teórico que nos permitiu constituir boa parte da metodologia de nosso PTG. Na realidade, como área de natureza investiga, ela colabora sobremaneira para instaurar nos nossos alunos atitudes mais questionadoras.

No terceiro objetivo nos propomos a deixar, para outros colegas, uma proposta metodológica de trabalho com os campos do discurso para trabalharem com gêneros da ordem do argumentar, entendendo que a pesquisa não pode ficar circunscrita apenas ao nosso contexto, e, entendendo, que, como uma pesquisa-ação, é nosso dever propor uma nova ação ao contexto, agora para que outros professores possam também se apropriar desse trabalho.

A proposta que deixamos, denominada de Projeto Temático de Gênero por Campo do Discurso, poderá, sem dúvida, ser utilizada em vários outros contextos, com vários outros gêneros. Essa proposta, aliás, coaduna com os postulados da análise dialógica do Discurso, na medida em que, ao considerarmos a linguagem como prática social e tomarmos o enunciado concreto como objeto de análise, não temos, a priori, uma metodologia pronta, a qual simplesmente devemos aplicar. Ao contrário, nossa proposta metodológica foi sendo produzida na ação do projeto, a fim de alcançar os objetivos que tínhamos ao iniciar a nossa pesquisa.

Ao propor e aplicar essa metodologia fica-nos evidente que os alunos precisam ser ensinados a planejar seus textos. Simplesmente dizer ou apontar que se deve fazer um planejamento, isso ainda é muito lacunar para o aluno iniciante em gêneros como artigo de opinião. Pudemos propor uma metodologia que deu ao aluno uma segurança ao escrever, “ter o que dizer”, também implica em “como dizer”, por isso nossos esforços foram centrados em ofertar aos alunos caminhos concretos, como exemplo, o uso de mapas conceituais. Estes podem auxiliar, e muito, o professor no trabalho do planejamento, na medida em que organizam e sistematizam categorias que possam ser trabalhadas para o tema e gênero em questão. Na realidade, o uso dos mapas já deve ser previsto no próprio comando de produção, como fizemos, a fim de que o planejamento seja uma etapa bastante objetiva para o aluno.

Em síntese, nossa proposta partiu de um tema, o suicídio na Adolescência, que acionou diversos campos sociais. Cada um deles levou os alunos a repensar as atitudes do ser humano e, ao mesmo tempo, compreendê-las um pouco melhor. É preciso ofertar para o aluno vários argumentos para compor seu texto de opinião, sendo o aluno responsável em selecionar ou refutá-los.

Nesse sentido, enfatizamos que o aluno precisa ter autoria em seu texto. Isso foi possível, nesta proposta, pois pudemos apresentar o planejamento em suas subetapas. Para organizar seu texto, estabelecer relações de ideias ou contraposições, seguir uma linha de pensamento coerente, é preciso que o aluno saiba também estruturar o texto, a qual também defendemos nessa pesquisa.

Vimos na produção inicial dos alunos questões de senso comum, quase sem argumentação, falta de interlocução e tantos outros problemas apontados na análise, percebemos que, ao usar PGT e utilizar os vários campos, os problemas foram amenizados, alguns erradicalizados. Conforme hipotetizamos no início de nosso trabalho, ao trabalharmos com as subetapas do planejamento, teríamos uma revisão mais centrada em aspectos da

língua. Isso foi comprovado nos textos em análise, pois o foco da revisão deixou de ser, a maioria, na argumentação do discurso e passou mais para questões pontuais de língua.

Defendemos neste trabalho, uma fase embrionária para os próximos planejamentos. Cabe, portanto, mais estudos sobre o comportamento cognitivo do aluno após essa proposta aplicada aqui apresentada. Tivemos a intensão, também, de provocar um novo olhar para o planejamento por parte da maioria dos pesquisadores que tem centrado seus estudos na revisão e reescrita.

Após este trabalho, ressignificamos nossa prática docente na escola pública, especialmente, na educação básica no ensino Fundamental. Ainda que, timidamente, esperamos ter contribuído para a prática em sala de aula de outros docentes e, por fim, esperamos que o nosso texto se teça com novos outros e que, dialogicamente, provoquem novos significados para a produção textual escrita na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R; HAMMES, R.R. Os gêneros do discurso sob a perspectiva da análise dialógica do discurso. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 40, 2010, p, 23-58.

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

ÂNGELA F, Márcia O.; RENILSON, M. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

AGUIAR, V. T. **As letras em foco de pesquisa**. In: Pesquisa em letras [recurso eletrônico] Wannmacher Pereira (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, J.P. **Sequência didática artigo de opinião**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2006 (circulação restrita).

BARBOSA, J.P.; ROJO, R. **Hiperrmodernidade, multiletramentos, gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARROS, D.L.P. **Dialogismo, polifonia e enunciação**. In: \_\_\_\_\_; FIORIN, J.L. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2001, p. 13-27.

BAKHTIN, Mikhail; Voloshinov. **A interação verbal**. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico da linguagem. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981, p. 110-127.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar**: Problemas da poética em Dostoevski. (Trad. Paulo Bezerra). 3. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BRAIT, B. **Introdução**: alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. (São Paulo: Contexto, 2006, p. 7-10).

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Trabalhando com artigo de opinião**: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

CANAL, R. O significado de pensamento crítico. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas**, v. 2, n. 2, Mar. 2013, p. 49-74.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicol. estud.** vol. 16, nº 4, Maringá Oct./Dec. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000400016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016)>. 10 jan. 2017.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: DOLZ J.; SHENEUWLY, B. (Ed.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70

EVANGELISTA, A.A.M. et. al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. **Intermédio-Cadernos Ceale**, v.III, Ano II, out. 1998, p. 115-125.

FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M.H. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M.H. (Org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J.W. Almeida, M. J.de. (Organizadores). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1991.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GALUCH, Márcia Terezinha Bellanda, SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan/abr. 2009.

GRILLO. S.V de C. **Esfera e campo**. In: BRAITH, B. (ORG.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. **A caminho da construção de projetos didáticos de gênero**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

GOODE, W.J; Hatt, P.K. **Métodos em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRILLO, S. V.C. A noção de tema do gênero na obra do Círculo de Bakhtin. **Estudos Linguísticos** XXXV, v. 1, 2006, p. 1825-1834.

HILA, C.V.D. O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial do professor de português. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, 47 (1), 2008, p. 183-201.

HILA, C.V.D. **A produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental**. In: O trabalho em a escrita no ensino fundamental. Maringá: EDUEM, 2005, p. 43-64.

HILA, C.V.D.; NASCIMENTO, E.L. **Práticas de sala de aula: As sequências didáticas como ferramentas de ensino**. In: GONÇALVES, A.; PETRONI, M.R. (Orgs.) **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas**. Dourados: Ed. UFGD, 2012, p. 135-167.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIRA D. I. **Qual a diferença entre senso comum e senso crítico?** Disponível em: <<https://lirajornalista.wordpress.com/2013/02/10/qual-a-diferenca-entre-senso-comum-e-senso-critico>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

LUCA, C.M.O.; VINHA, E.L.; HILA, C.V.D. O gênero artigo de opinião em situação de vestibular. **Anais... V Conali- Congresso Nacional de Linguagens em Interação- Múltiplos Olhares**. Maringá, setembro, 2007 (no prelo).

MENEGASSI, R. J. **Exauribilidade temática no gênero discursivo**. In: SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. OLIVEIRA, Silvana (Orgs.) **Linguagem, texto e ensino – discussões do CELLIP**. Ponta Grossa: UEPG, 2010, p. 77-90.

MIQUELANTE, M. A ; ALEIXO A.C. **A sequência didática na formação continuada**. [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_fe\\_cilcam\\_portugues\\_artigo\\_marileuza\\_ascencio\\_miquelante.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fe_cilcam_portugues_artigo_marileuza_ascencio_miquelante.pdf) acesso em 18/11/2016

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística Aplicada**. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguísta Aplicado.** In: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 13-44

\_\_\_\_\_. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.** In: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85-108.

MORETZSOHN, Sylvia. **A quem interessa o senso crítico?** Jornal Virtual Observatório da Imprensa, Ed. 244, Unicamp, Campinas, 30/09/2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz. Artigo recebido em janeiro de 2003 e selecionado para publicação em outubro de 2003. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

OHUSCHI, M.C.G.; BARBOSA, F. de S. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática da sala de aula. **Revista Acta Scientiarum.** Maringá, v.33, n.02, p. 3013-314, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PERFEITO, Alba Maria. Artigo de opinião: análise lingüística. In: CONALI – CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO. 1. 2006, Maringá. **Anais...** Maringá, 2007. p. 745-755.

RABELLO, K. R. (2014). **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula.** Projeto de qualificação de Mestrado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (mimeo)

REI, J.E. **A escrita.** Porto: Universidade Fernando Pessoa, 1994.

RITTER, L.C.B. **A produção de sentidos na aula de leitura.** In: MENEGASSI, J. R. (org.). **Leitura e ensino.** Maringá: EDUEM, 2005, p. 99-120

RODRIGUES, R.H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: **Acta Sci. Lang. Cult Maringá**, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008

RODRIGUES, R.H. **Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re) discutindo o tema.** In: NASCIMENTO, E.L.; ROJO, R.H.R.(Orgs.) **Gêneros do texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2014.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico** Artigo: Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bastem.** In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; ROTH, Desirée Motta. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 154- 183.

ROJO, R.H. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184- 220.

Santos, J. G. C. 2015. **A escrita monitorada**, disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3357>, acesso em 20/05/2017.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – um essai didactique. Université de Génève: **Repères**, n.20, 2000, p. 19-38.

SERAFINI. M.T. 1996. **Como se faz um trabalho escolar**. Lisboa: Editorial Presença.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ Pesqui**. 2005; 31(3):443-66

VEIGA, L.P.A. (org.). **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas: Papyrus, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas; Tomo III).

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TITTLE, Peg. Perspectivas em Ciências Tecnológicas. **60 Perspectivas em Ciências Tecnológicas**, v. 2, n. 2, Mar. 2013, p. 49-74

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.



**APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – PROJETO TEMÁTICO DE GÊNERO

Oficinas I e II – Esfera midiática: Sobre ser adolescente ... Trazendo o tema

Alunos, esta produção didática tem por objetivo trabalhar a escrita do Artigo de opinião. Para isso, é necessário abastecer o discurso, ou seja, precisamos ter o que dizer no texto. Assim, você conhecerá vários textos que circulam em diferentes esferas sociais. Cada esfera (lugar social) reflete seu posicionamento a respeito da temática.

Esperamos que, ao final dessa produção didática, você possa escrever um artigo de opinião, isto é, posicionar criticamente e propor uma intervenção sobre a problemática estudada.



Autoria:

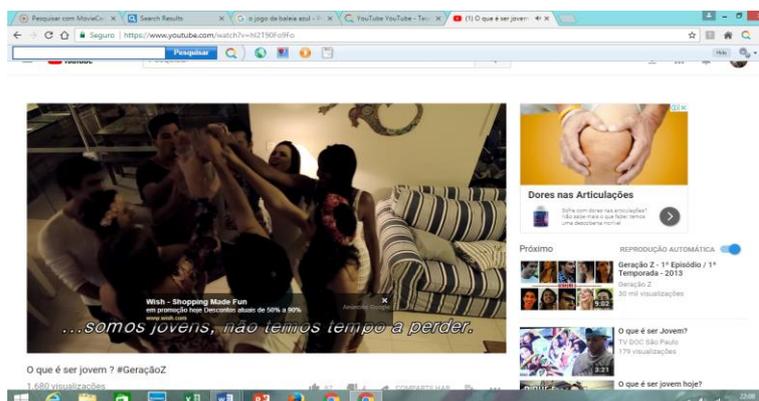
Doutora Cláudia Valéria Dona Hila – Orientadora – Profletras

Professora Miriam Fila Miglioli – Mestranda – Profletras

Ilustração: Francielly Santos – Aluna 3º Ano do Ensino Médio.

## OFICINA - SOBRE SER ADOLESCENTE... PRA INÍCIO DE CONVERSA

### TEXTO 1



<https://www.youtube.com/watch?v=hI2T90Fo9Fo>

1. Você se considera um adolescente? Por quê?
2. O que há de diferente nessa fase?
3. Por que muitos adolescentes hoje “sofrem” tanto? Cite duas razões que considere mais significativas.
4. Que atitudes os adolescentes tomam quando estão em desequilíbrio emocional? Agem no impulso ou pensam antes?

## TEXTO 2

### O QUE SÃO AS GERAÇÕES X, Y, Z, W, ALFA, BABY BOOMER???



### O que eles pensam e como agem

Veja a comparação entre a geração Y e as demais



Geração	Z	Y	X	Baby boomers
Nascidos em	1994-2010	1982-1993	1965-1981	1945-1964
Valores essenciais e atributos	Know-how técnico, conectados globalmente, flexíveis, tolerantes com relação a culturas diferentes	Realismo, segurança, diversidade, moralidade, espírito competitivo, buscam atenção	Ceticismo, diversão, informalidade, equilíbrio, educação, pragmatismo, adaptáveis, lealdade ao gerente	Otimismo, envolvimento, contrários à guerra, direitos iguais, ética profissional
O que pensam sobre educação	Não vale a pena	Um gasto	Maneira de subir	Um direito nato
Comunicação	Mídia social, smartphones, mensagens de texto, completa transparência	Mídia social, smartphones, mensagens de texto	Telefones celulares	Telefones fixos
Estilo de gestão	Colaboração	Colaboração	Autonomia	Comando e controle
Treinamento	Treinarão a si mesmos	Aprendizado contínuo	O treinamento gera lealdade	Se os treinarmos, eles irão embora
Mudança de emprego	Natural e nenhuma lealdade	É uma rotina	É necessário	Faz com que você fique para trás
Metas da carreira	Trabalhe para si mesmo	Construa múltiplas carreiras	Construa uma carreira portátil	Construa uma carreira única
Tempo médio de permanência em cada emprego	Informações não disponíveis	Dois anos	Cinco anos	Sete anos

Fonte: dados do livro *Promova-se*, compilados pelo autor.

Thiago Fagundes/CB/D.A Press

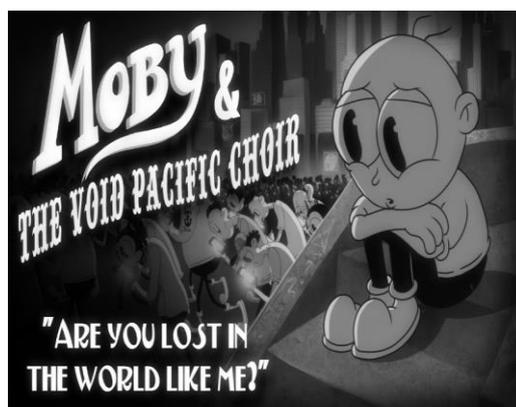
1. Em qual geração você se enquadra?
2. Em qual geração seus pais se enquadram?
3. Pelas características das duas gerações que conflitos você pode enfrentar com seus pais?
4. Pegue um dos conflitos que você citou na questão anterior e reflita: como é possível minimizá-lo?

## OFICINA 2 – TRAZENDO O TEMA

Alunos, vamos ao longo dessas oficinas analisar uma problemática da atualidade vivida por muitos adolescentes. O objetivo é que você compreenda as razões que levam muitos adolescentes a terem tal atitude e compreender alguns meios para evitar. Além disso, vocês “abastecerão o discurso” sobre a temática e farão uma produção textual se posicionando sobre o assunto. Seu texto poderá circular no site do colégio, levando informações importantes aos adolescentes.

### MAS QUE ASSUNTO É ESSE?

Para começar vamos assistir ao vídeo do link abaixo:



<https://youtu.be/VASywEuqFd8?t=3>

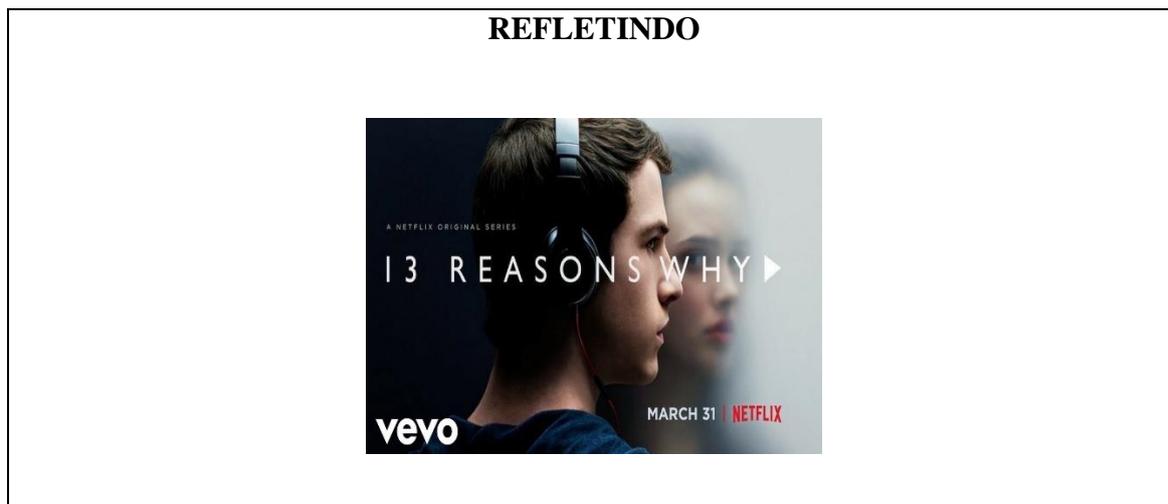
- a) Você já viu algum texto como esse? O que quer dizer “Are you lost in the world like me?”
- b) Qual gênero podemos afirmar que pertence esse texto?  
 animação    Desenho    filme

- c) Quando escrevemos, escrevemos para alguém e temos finalidades a alcançar. No caso desse texto, qual é a finalidade e qual é o público alvo, isto é, para quem foi escrito? Como você chegou a essa conclusão?
- d) Notamos que esse texto está em preto e branco. Isso é significativo ou poderia ser colorido?
- e) Observe que, visualmente, uma parte do corpo do personagem se destaca de outras. Qual é essa parte? O que isso representa?
- f) O personagem, nesse contexto, representa quem? O que está acontecendo?
- g) Como você pode observar, vários sentimentos passam a ocupar espaço em nosso personagem devido ao momento vivenciado por ele. Observe o caça palavra, abaixo, encontre alguns desses sentimentos que você pode observar ao assistir o vídeo.

W N A R T V D R W N I B T A  
 D S A T R U B D D G R A E N  
 D S O L I D Â O D P B J V S  
 R R I S S R I R S I N H U I  
 F G O A T S L U T T T M I E  
 O O S T E E V E M E D O E D  
 C P O I Z T N M U N E Z W A  
 N I T P A N G U S T I A K D  
 K T A E F T A D E W S R L E  
 L R T M I T B U L L I N G C  
 A F E E D A S L U I L C O T  
 R C L O L E R F S A L V R E  
 O D E P R E S S Ã O G G E M  
 L Y R T A G I P Ç L K M C A

- h) Ao observar o vídeo e o caça palavra, podemos chegar ao tema central do texto em análise. Qual seria esse assunto?
- i) No vídeo assistido, quais seriam as causas dos suicídios?
- j) Você conhece casos que envolvam o tema em análise?

k) Qual a relevância de estudarmos sobre isso?



Uma caixa de sapatos é enviada para Clay (Dylan Minnette) por Hannah (Katherine Langford), sua amiga e paixão platônica secreta de escola. O jovem se surpreende ao ver o remetente, pois Hannah acabara de se suicidar. Dentro da caixa, há várias fitas cassete, onde a jovem lista os 13 motivos que a levaram a interromper sua vida - além de instruções para elas serem passadas entre os demais envolvidos.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/series/serie-19941/>

A partir desse momento, você está convidado a conhecer outro texto midiático sobre o suicídio.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=g97yFVKdj5s>

1. Depois de assistir ao vídeo, vamos refletir: quem escreve a carta e para quem se destina?
2. Qual a finalidade desse texto?
3. Certamente, você percebeu nesse texto uma linguagem figurada, ou seja, uma linguagem que não está no plano real, mas simbólico. Destacamos, abaixo, alguns exemplos do plano figurado. O que você entende por:
  - a) “Mãe, me perdoa, mas as minhas asas estão quebradas”
  - b) “Estou assim há muito tempo, não tenho mais como voar”
  - c) “Mas eu quero e preciso voltar para casa”
  - d) “Eu sou um anjo suicida”

Oficina III – Campo literário

### OFICINA 3 – OLHANDO O TEMA NO CAMPO LITERÁRIO

Você, certamente, já teve contato com o gênero textual conto. O conto escolhido para a nossa análise e reflexão nos leva, implicitamente, ao tema que estamos abordando. Será que há diferença na maneira como um tema é tratado por variados gêneros. Vamos conferir?

#### A PRIMEIRA SÓ

Era linda, era filha, era única. Filha de rei. Mas de que adiantava ser princesa se não tinha com quem brincar? Sozinha, no palácio, chorava e chorava, dias e noites, sem parar. Não queria saber de bonecas, não queria saber de brinquedos. Queria uma amiga para gostar.

De noite o rei ouvia os soluços da filha. De que adiantava a coroa se a filha da gente chora à noite? Decidiu acabar com tanta tristeza. Chamou o vidraceiro, chamou o moldureiro. E em segredo mandou fazer o maior espelho do reino. E em silêncio mandou colocar o espelho ao pé da cama da filha que dormia.



Quando a princesa acordou, já não estava sozinha. Uma menina linda e única olhava para ela, os cabelos ainda desfeitos do sono. Rápido saltaram as duas da cama. Rápido chegaram perto e ficaram se encontrando. Uma sorriu e deu bom dia. A outra deu bom dia sorrindo.

– Engraçado – pensou uma –, a outra é canhota.

E riram as duas. Riram muito depois. Felizes juntas, felizes iguais.

A brincadeira de uma era a graça da outra. O salto de uma era o pulo da outra. E quando uma estava cansada, a outra dormia... O rei, encantado com tanta alegria, mandou fazer brinquedos novos, que entregou à filha numa cesta. Bichos, bonecas, casinhas e uma bola de ouro. A bola no fundo da cesta. Porém tão brilhante, que foi o primeiro presente que escolheram. Rolaram com ela no tapete, lançaram na cama atiraram para o alto. Mas quando a princesa resolveu jogá-la nas mãos da amiga..., a bola estilhaçou jogo e amizade.

Uma moldura vazia, cacos de espelho no chão. A tristeza pesou nos olhos da única filha do rei. Abaixou a cabeça para chorar. A lágrima inchou, já ia cair, quando a princesa viu o rosto que tanto amava. Não um só rosto de amiga, mas tantos rostos de tantas amigas nos cacos que cobriam o chão.

– Engraçado são canhotas – pensou.

E riram. Riram por algum tempo depois. Era diferente brincar com tantas amigas. Agora podia escolher.

Um dia escolheu uma e logo se cansou. No dia seguinte preferiu outra, e esqueceu-se dela logo em seguida. Depois outra e outra, até achar que todas eram poucas. Então pegou uma, jogou contra a parede e fez duas. Cansou das duas, pisou com o sapato e fez quatro. Não achou mais graça nas quatro, quebrou com o martelo e fez oito. Irritou-se com as oito partiu com uma pedra e fez doze. Mas duas eram menores do que uma, quatro menores do que duas, oito menores do que quatro, doze menores do que oito. Menores cada vez menores. Tão menores que não cabiam em si, pedaços de amigas com as quais não se podia brincar.

Um olho, um sorriso, um pedaço de si. Depois, nem isso, pó brilhante de amigas espalhado pelo chão. Sozinha outra vez a filha do rei. Chorava. Nem sei. Não queria saber das bonecas, não queria saber dos brinquedos. Saiu do palácio e foi correr no jardim para cansar a tristeza. Correu, correu, e a tristeza continuava com ela. Correu pelo bosque, correu pelo prado. Parou à beira do lago.

No reflexo da água, a amiga esperava por ela. Mas a princesa não queria mais uma única amiga, queria tantas, queria todas: aquelas que tinha tido e as novas que encontraria. Soprou na água. A amiga encrespou-se, mas continuou sendo uma.

Então a linda filha do rei atirou-se na água de braços abertos, estilhaçando o espelho em tantos cacos, tantas amigas que foram afundando com ela, sumindo nas pequenas ondas com que o lago arrumava sua superfície.

(Marina Colasanti. Disponível em: <<http://contosdetodomundo.blogspot.com.br/2005/06/primeira-s.html>>).

1) Nesse conto, há uma mistura do real e do imaginário de uma maneira coerente. Explique essa afirmativa.

2) Para se chegar ao suicídio, a princesa passa por algumas etapas, antes de cometê-lo. Quais são essas etapas? Enumere de 1 a 7 de acordo com a sequência apresentada no conto.

“Chorava, Chorava dias e noites sem parar”.

“Não queria saber de brinquedos”.

“a bola estilhaçou jogo e amizade”.

“Sozinha outra vez a filha do rei. Chorava. Nem sei”.

“Saiu do palácio e foi correr no jardim para cansar a tristeza. Correu, correu, e a tristeza continuava com ela”.

“Mas a princesa não queria mais uma única amiga, queria tantas, queria todas”.

“Então a linda filha do rei atirou-se na água de braços abertos”.

3) Compreender as etapas acima pode nos proporcionar uma reflexão:

Marque X na opção mais coerente.

Percebe-se que as pessoas que tem propensão ao suicídio, raramente, deixam traços dessa propensão.

O suicídio vem sempre de causas familiares é preciso ficar atento ao comportamento da pessoa propensa ao suicídio.

Compreendemos que para se chegar ao suicídio a pessoa dá sinais de que não está bem. É preciso tratar com seriedade e procurar ajuda de preferência médica.

4) As pessoas passam muito tempo umas com as outras, mas são incapazes de perceber a dor do outro. O rei poderia ter evitado esse final trágico na vida da princesa. Como?

5) A família, seja ela tradicional ou não, é um grande alicerce na vida das pessoas. Nesse texto, podemos depreender o que sobre a família da princesa? Você acha que isso foi relevante para o desfecho desse conto?

6) Analisando o vídeo do “Anjo suicida” e esse conto, podemos perceber pontos em comuns. Quais são?

7) Qual foi a causa para o suicídio da jovem?

## REFLETINDO



Oficina IV – Campo Jornalístico

### OFICINA 4 - OLHANDO O TEMA NO CAMPO JORNALÍSTICO

Alunos, até o momento começamos a compreender o suicídio como algo relevante e que deve ser discutido, por isso, vamos ler uma carta escrita por um adolescente sobre esse assunto.

Leia abaixo um pequeno fragmento da notícia e, depois, a carta:

“A jovem, Natália Nascimento dos Anjos, 19 anos, foi encontrada morta, enforcada, em seu quarto, na cidade de Utinga. A polícia fez o levantamento cadavérico e encontrou uma carta endereçada aos familiares”.

Mãe me desculpa! Não culpe  
ninguém, apenas não aguento  
mais a minha vida!  
Uns me culpam por nada, me  
apontam o dedo, tenho muitos  
problemas na minha vida.  
Não aguento mais!  
Amo muito vocês, me  
perdoem, sei que  
pensam que foi por honra.  
Porque amo mais o pai e a  
mãe! Sei amo muito e  
vocês meus irmãos  
e amigos. Mãe você é  
meu tudo. Dinho te amo  
como ninguém. Adeus.  
Ass: Natália

<http://www.correiodoestadobahia.com.br/2014/11/morte-em-pau-brasil-policia-prende.html>

- A) Embora o enunciado acima, que foi retirado do jornal “Correio do Estado da Bahia” e adaptado, indique que o gênero textual seja carta, podemos afirmar que se trata de um bilhete. Qual a diferença na forma com que escrevemos esses dois gêneros?
- B) A adolescente de 19 anos explica os motivos pelos quais cometeu o suicídio? Quais seriam?
- C) Algo ou alguém poderia ter impedido esse acontecimento? Como?
- D) A seguir elencamos algumas das causas do suicídio na adolescência. As palavras foram lacunadas, preencha-as, com o objetivo de fazermos um levantamento do que vimos, isto é, levando em conta todos os textos vistos até aqui.

SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA		
↓	↓	↓
_ _ S _ _ _	_ E _ _ _ _ _	_ _ _ _ N _

## OFICINA 5 – OLHANDO O TEMA NO CAMPO ACADÊMICO

### RISCO DE SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA

O suicídio na adolescência, é o ato de um jovem entre os 12 e os 21 anos tirar a própria vida. Geralmente ocorre porque a adolescência é um período de transição, de transformações e de inúmeros conflitos internos, e por isso existe um maior risco de depressão, transtorno bipolar e de ceder a pressões impostas pelos outros ou pela sociedade.

O comportamento suicida se divide em 3 fases: pensar em suicídio, tentativa de suicídio e consumação do suicídio. O jovem que pensa em tirar sua vida, acredita que não existem soluções para os seus problemas, e normalmente dá sinais de um desequilíbrio emocional, mas que podem passar despercebidos por familiares e amigos. No entanto, existem alguns sinais que podem indicar que o adolescente está pensando nessa possibilidade.

Alguns fatores que favorecem os pensamentos e as tentativas de suicídio durante a adolescência incluem: depressão, problemas amorosos ou familiares, uso de drogas, bullying e, até mesmo, traumas emocionais.

A depressão é a principal causa do suicídio na adolescência. O jovem deprimido prefere ficar sozinho do que sair com os amigos e sentimentos como tristeza e solidão favorecem os pensamentos e o planejamento do suicídio. Não ter um bom amigo ou



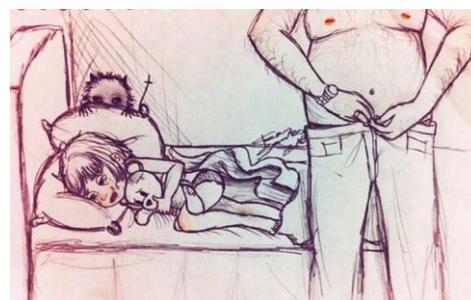
namorado para conversar, que seja capaz de mostrar compreensão e compreender suas dificuldades, fazem com que a vida seja mais pesada e difícil de suportar.

Porém há quem argumente que problemas familiares como perda dos pais, separação, frequentes brigas e discussões, e não ter espaço dentro de casa para expressar suas emoções são fatores que aumentam a angústia e a dor que o adolescente sente, fazendo-o pensar em suicídio. Não se sentir amado pelo companheiro e a falta de amor e compreensão no relacionamento também fazem com que o jovem pense em se matar.

O alcoolismo e o uso de drogas também favorecem o suicídio porque seu uso já indica que o jovem não está conseguindo resolver conflitos interiores, passando por um momento de angústia ou frustração. Além disso, a atuação nestas substâncias no cérebro modifica as funções cerebrais, o estado de consciência e o pensamento, favorecendo as ideias autodestrutivas.

O bullying acontece quando outras pessoas denigrem a imagem ou até mesmo agredem fisicamente a vítima que se sente indefesa, sendo esta uma situação comum na infância e na adolescência, embora seja crime.

Ter sido vítima de um abuso sexual ou maus tratos são fatores que favorecem os pensamentos suicidas porque a pessoa se sente encurralada pelos problemas e não consegue lidar com a dor que sente diariamente. Com o passar do tempo a dor não diminui e a pessoa se sente sempre angustiada e deprimida, o que favorece os pensamentos suicidas porque pode parecer que tirar a própria vida é a melhor solução para resolver o problema.



Além disso, pessoas que tiveram casos de suicídio na família, que já tentaram tirar sua vida, meninas que engravidaram na adolescência e os jovens com baixa renda e dificuldade escolar também tem maior risco de pensar em suicídio.

Outro fator que não deve ser ignorado é que ouvir falar do assunto na televisão, rádio ou redes sociais também influencia e acaba favorecendo as pessoas susceptíveis ao suicídio porque elas passam a pensar nisso como uma forma de resolver seus problemas da mesma forma.

Diante desse quadro preocupante, é preciso que a sociedade não ignore essa problemática. Devemos tratar o suicídio como questão de saúde. Muitos são os jovens que precisam de ajuda. A escola pode, também, contribuir com palestras aos jovens e, além disso, é importante conversar seriamente com família, auxiliando nas informações para que os pais fiquem atentos aos “sintomas” do suicídio na adolescência. É preciso “falar” sobre isso. (Texto adaptado e disponível em: <<https://www.tuasaude.com/suicidio-na-adolescencia>>. Acesso em: 22 ago. 2017).

## ENTENDENDO O TEXTO

1. Conforme já estudamos, percebemos que esse gênero textual é um artigo de opinião. Vamos relembrar um pouco desse gênero? Em geral, o texto de opinião expressa:

- a) Uma finalidade mercadológica, além de influenciar o consumismo.

b) Um texto, geralmente, polêmico que visa convencer o leitor a um determinado posicionamento.

c) É um texto que traz uma narração, estabelecendo um personagem como ponto central de uma argumentação.

2. Vamos visualizar as partes do texto de opinião. Para isso, será necessário que você utilize quatro cores diferentes. Vamos à identificação?

- Pinte na introdução o tópico frasal, ou seja, o assunto que será discutido. Use a cor vermelha. Há algum posicionamento marcado?
- Identifique nos parágrafos seguintes as causas do suicídio. Use a cor azul.
- Dentre as várias causas, destaque aquela que você considerou mais comum na ocorrência do suicídio. Use a cor laranja.
- Por fim, temos um posicionamento do articulista, pinte as possíveis soluções elencadas. Use a cor verde.

3. Ao escrevermos um texto de opinião, temos que articular os argumentos por meio de alguns conectores. Além disso, percebemos alguns termos que fazem referência a outros, isso tudo corrobora para que tenhamos um texto coeso.

Observe os fragmentos que foram retirados do texto “Risco de suicídio na adolescência” e, em seguida, escreva a que termo ou ideia se referem ou, em alguns casos, esclareça qual o sentido estabelecido.

- a) “Inúmeros conflitos internos, e por isso existe um maior risco de depressão, transtorno bipolar e de ceder a pressões impostas pelos outros ou pela sociedade.”
- b) “**No entanto**, existem alguns sinais que podem indicar que o adolescente está pensando nessa possibilidade.”
- c) “Fazendo-o pensar em suicídio.”
- d) “**Além disso**, pessoas que tiveram casos de suicídio na família, que já tentaram tirar sua vida, meninas que engravidaram na adolescência e os jovens”.
- e) “**Outro fator** que não deve ser ignorado é que ouvir falar do assunto”
- f) “**Diante desse quadro preocupante**, é preciso que a sociedade não ignore **essa** problemática”.

Alunos, nossos conhecimentos sobre essa temática estão ampliando. Já conversamos, lemos e produzimos, além do que sabíamos, sobre o suicídio na adolescência. Porém, ainda precisamos “abastecer nosso discurso”, sobre os possíveis tratamentos para cada causa.

Relembrando as causas:

- (1) Depressão
- (2) Problemas amorosos ou familiares
- (3) Uso de drogas
- (4) Bullying
- (5) Traumas emocionais
- (6) Influência da televisão e mídia.



**Diante dessas causas, elencamos possíveis ações para combater essa problemática. No entanto, essas ações foram aleatoriamente dispostas abaixo. Nesse momento, você enumerará cada ação de acordo com a causa já estudada.**

( ) Ocupar o tempo com atividades ao ar livre pode ajudar a distrair a mente, mas o mais importante é decidir que não deseja mais usar drogas ou consumir bebidas alcoólicas em exagero e buscar um bom amigo para desabafar.

( ) Devem ser tratados com o acompanhamento do médico psiquiatra, remédios calmantes podem ser indicados para dormir melhor, mas enfrentar a dor participando de grupos de apoio de auto ajuda é uma grande ajuda para que a dor emocional, e até mesmo física, cesse. Ouvir as histórias de outras pessoas que já passam pela mesma situação e fazer tarefas que são indicadas nestes grupos também faz parte do tratamento para superar o trauma.

( ) Informar os responsáveis sobre o bullying e encontrar juntos uma estratégia para que o bullying deixe de acontecer.

( ) Encontrar tempo para conversar de forma calma e ponderada é uma grande ajuda para encontrar um ambiente de equilíbrio dentro de casa ou dentro do relacionamento amoroso. Lembre-se que tudo pode mudar com uma boa conversa, e mais importante do que apontar os erros do outro é dizer o que você está sentindo em relação a cada situação. Assim, ao invés de dizer: você não se preocupa e não quer saber de mim, deverá dizer o que realmente sente, como por exemplo: eu não me sinto valorizado. Esse tipo

de discurso faz o outro perceber que você não está na postura de julgamento, mas está pedindo ajuda ao expressar suas emoções, sendo sincero, o que pode abrir as portas para uma boa conversa e compreensão, dividindo a dor.

( ) Buscar ajuda de um psicólogo, psiquiatra ou mesmo grupos de auto ajuda são importantes para tomar os remédios contra depressão e poder se encontrar para falar sobre seus sentimentos, buscando estratégias para aliviar a dor e sair da depressão.

## REFLETINDO

### COMO EVITAR O SUICÍDIO



Para evitar os pensamentos e o planejamento do suicídio é importante ficar atento aos sinais que podem indicar que a pessoa está pensando em tirar a própria vida. Mudanças repentinas de humor, agressividade, depressão e o uso de frases, como: 'estou pensando em me matar; o mundo seria melhor sem mim, ou tudo se resolveria se eu não estivesse mais aqui' também servem de alerta. Mas somente identificar estes sinais não é suficiente, e por isso é muito importante buscar ajuda profissional, com um psicólogo ou psiquiatra para definir as estratégias para parar de pensar em tirar a vida.

Fortalecer o vínculo afetivo com a família, amigos e com uma comunidade de fé como a igreja, por exemplo, pode ajudar a ter relações interpessoais mais satisfatórias e aumentar a percepção de apoio, melhorando assim o bem-estar e a qualidade de vida do jovem.

Se acha que não tem ninguém que possa ajudar, pode entrar em contato com o centro de apoio a vida, ligando para o número 141, que fica disponível 24 horas por dia.

**O texto, a seguir, é de autoria de Lu Oliveira, e também nos traz informações sobre o tema que estamos refletindo.**

Colunista na empresa O Diário do Norte do Paraná, Teacher na empresa Colégio Platão Maringá - Oficial e Professora na empresa Instituto VOZ.



### **A dor que mata – Lu Oliveira<sup>15</sup>**

A informação é do Comitê de Prevenção do Suicídio da Secretaria de Saúde de Maringá: em 2016, foram notificados na cidade 369 tentativas de suicídio. Dezoito delas não foram apenas tentativas; houve a concretização do ato. Essa informação assusta porque, por trás dos números, há histórias de

vida. E impossível ficar sabendo desses casos e não nos perguntarmos “por quê?”. Não apenas para saber o que fez essas pessoas atentarem contra si mesmas, mas para compreender por que elas não viam mais graça em viver. Aos olhos de quem tem medo da morte e gostaria de chegar aos 100 anos, parece coisa de “gente louca” pensar em se matar. Mas, infelizmente, essa situação extrema é mais comum do que se imagina e não tem a ver com loucura, quem sabe até seja o contrário. Quem cogita se matar pode estar muito lúcido. E é justamente a lucidez que a apavora. A consciência plena das agruras da vida e a falta de coragem para enfrentá-las. E a próxima vítima pode estar bem perto de nós.

Nesta semana, por exemplo, fiquei sabendo pelas redes sociais de mais dois casos: um rapaz de 25 anos e uma menina de 13. Ele era de Maringá e ela, de Sarandí. E não sei se acontece com todo mundo, mas, quando vejo manifestações de luto no Facebook e percebo que o motivo da morte foi esse, acabo olhando a página da pessoa e tentando fazer uma reflexão a partir das suas postagens. Das histórias que acompanhei até agora, a minoria trazia mensagens pessimistas ou que sugerissem qualquer intenção de pôr fim à própria vida. A maioria trazia postagens aparentemente comuns. Músicas, piadas, fotos com os amigos, comentários engraçados.

Todavia, no fundo, todos sabemos que nem sempre a alegria que se mostra no mundo virtual corresponde ao que se vive no mundo real. A coisa mais fácil do mundo é

<sup>15</sup> Por equívoco esse texto foi disposto como sendo no campo acadêmico, o mesmo pertence ao campo jornalístico. Mas esse equívoco foi revisto em nossas análises.

construir um personagem nas redes sociais. Um personagem que está sempre bem, que não se abala com a opinião alheia, que sabe o que quer pra sua vida. A coisa mais fácil e também



mais dolorosa. Sim, porque deve doer muito fazer cara de contente quando por dentro a alma grita, quando a alma está doente. Mas, aos olhos e ouvidos de muitos, inclusive de alguns profissionais da saúde, as dores emocionais não passam de frescura. Parece que só as feridas do corpo são tratadas com atenção. As da alma são negligenciadas.

É triste saber que isso ainda acontece, apesar de toda a informação que se tem sobre a depressão e a síndrome do pânico, por exemplo. Quando o descaso vem de alguém que estudou para cuidar da saúde das pessoas, a questão torna-se mais grave. No passado, muitos padeceram dessas doenças e certamente não tiveram, nem da família nem dos médicos, o respeito necessário ao seu drama. Hoje a situação é diferente, até porque existem diversos tratamentos para combater esses males, mas ainda percebo certo desdém quando o assunto são os problemas emocionais.

E devo confessar que as dores da alma me assustam mais, talvez porque sejam mais difíceis de ser diagnosticadas. Aliás, para que o diagnóstico aconteça, é preciso buscar ajuda e há quem ainda sinta certo constrangimento em, por exemplo, marcar uma consulta com um psiquiatra ou admitir que necessite de um remédio tarja preta. Quando se trata de um adolescente a situação fica mais complicada. Preocupado com a opinião dos amigos, ele pode esconder suas inquietações e até recusar tratamento. Somada a isso vem a falta de sensibilidade da família, que, mesmo amando, pode negligenciar um pedido de socorro.

Por isso, precisamos sim estar atentos aos sinais que postagens nas redes sociais podem simbolizar, mas, principalmente, precisamos perceber os sinais vindos das pessoas que estão próximas a nós. No meu caso, meus filhos e alunos. Aqueles que vejo todos os dias, aqueles que posso abraçar todos os dias, com quem posso conversar todos os dias. Preciso ajudar aquele jovem cujo olhar se encontra com o meu todos os dias. Se posso colaborar escrevendo, como faço agora? Claro que sim. Mas nada substitui a capacidade de perceber a dor do próximo que está mesmo próximo a mim.

Falar sobre suicídio é doloroso? Sim. Ficamos mal quando sabemos que pais e mães perderam seus filhos dessa forma tão trágica? Sim. Evitar o tema vai ajudar quem sofre? Não! Afinal, a questão é complexa, mas uma conclusão é simples: quanto menos discutirmos, mais vai acontecer. (Coluna “Francamente” – Jornal O Diário – 20/09/17)

1. Quanto ao gênero textual, sabemos que se trata de um artigo de opinião.
  - a) Que características tem texto de opinião?
  - b) Que motivações levaram o autor a escrever?
  - c) Ao final da leitura, percebemos claramente a finalidade desse texto. Qual é essa finalidade?
  - d) Quem é a autora? É relevante saber qual o lugar que a mesma ocupa na sociedade? Para responder essa questão leve em consideração sobre a temática suicídio.
2. Nesses textos, a opinião do articulista é evidenciada em vários momentos. Para elucidar a problemática, encontramos nesse texto inúmeros exemplos. Para esse trabalho, enumere os parágrafos. Vamos dividir a sala em 5 grupos.

Cada grupo fará a leitura de um parágrafo. Depois, o grupo deverá discutir e apresentar para a sala qual o exemplo dado pelo articulista, em seguida, deverá ler para a sala, um enunciado de autoria do grupo que resuma a ideia principal discutida. (Duas a três linhas)

Oficina VI – Campo Filosófico

## OFICINA 6 – CAMPO FILOSÓFICO

### COMO A FILOSOFIA PENSA O SUICÍDIO?

O suicida não é covarde,  
apenas não encontrou outro  
modo pra matar uma dor que o  
matava todos os dias.

*Sean Wilhelm*

 PENSADOR

O que você compreendeu pela leitura do enunciado acima? Você concorda ou não?

## VOCÊS JÁ OUVIRAM FALAR EM FILOSOFIA?

Pois bem, a filosofia se ocupa com o pensamento. Nela podemos questionar muito sobre a posição e o pensamento humano na sociedade.

### VISÃO FILOSÓFICA

Segundo alguns filósofos, o suicídio é o maior problema filosófico. A vida é absurda, uma bolha vazia no mar do nada, e é uma questão séria quanto à sua continuação ou não. Naturalmente, a questão ética não é aquilo que os homens estão fazendo, mas, sim, o que devem estar fazendo. Daí, a pergunta aqui não é porque os homens se suicidam, mas se devem fazê-lo, a quando.

Definir o suicídio desta maneira ressalta precisamente quão irracional o ato realmente é. É um ato arrazoado que destruiria o raciocínio da pessoa. Na realidade, não há nenhuma razão verdadeira para o suicídio. É um ato antirracional ao qual falta uma verdadeira base lógica. É realmente o ódio a si mesmo. E o ódio-próprio é irracional, absurdo. É, pois, uma afirmação do próprio eu numa tentativa de renegar-se; é a escolha que elimina todas as escolhas.

O suicídio é baseado no desejo do homem de ser aliviado do tipo de existência que tem. Conforme disse Agostinho, o suicídio é um fracasso da coragem, é o "escapismo" existencial. Os homens não tentam o suicídio porque é a coisa mais razoável para fazer, mas sim, porque é a saída "fácil" do seu problema. (Disponível em: <[webartigos.com/artigos/suicidio-visao-filosofica-biologica-e-religiosa/14102](http://webartigos.com/artigos/suicidio-visao-filosofica-biologica-e-religiosa/14102)>).

### PENSANDO

1. Dentre tantas causas vistas até agora, vamos entender como a Filosofia compreende o suicídio. O autor afirma que o suicídio é um ato anti-racional por isso não pode ser explicado? O que entendeu por isso?
2. No último parágrafo percebemos uma outra causa do suicídio, que causa é essa? Explique-a.
3. Como Agostinho define o suicídio? Você concorda com ele? Argumente.

**Vamos conhecer, brevemente, alguns filósofos e o que pensam sobre o suicídio.**

## **TEXTO 1**

### **OS FILÓSOFOS E O SUICÍDIO**

#### **1. Schopenhauer**

Quando um homem destrói sua existência como indivíduo, ele não quer destruir sua vontade de viver. Pelo contrário, ele gostaria de viver se ele pudesse fazê-lo com satisfação, se ele pudesse afirmar a sua vontade contra o poder das circunstâncias; mas as circunstâncias são muito fortes para ele. A vida como “um pêndulo que oscila entre a dor e o tédio”, e apesar de defender o suicídio como um direito, criticava a fuga da dor por meio da morte autoinfligida.

#### **2. Nietzsche**

Exaltava as pulsões e o amor à vida como ela é, afirmava que “a ideia do suicídio é um potente meio de conforto: com ela superamos muitas noites más.”.

#### **3. Platão**

O suicídio se constitui numa injustiça praticada contra si mesmo.

#### **4. R. Descartes**

A vida sempre oferece mais bens do que males (já que a VIDA é o suporte básico de todos os bens, sem a qual nenhum bem existe). Todos os bens são incertos, exceto a vida que é o único bem certo. Suicidar-se é fazer mau uso do livre arbítrio.

#### **5. Spinoza**

O desejo é a essência mesma do homem, isto é, o esforço pelo qual o homem tende a perseverar no seu ser. O princípio da virtude é o esforço para conservar o próprio ser. O suicídio não é um ato de virtude, pois que visa a destruição do que foi a essência mesma do homem, seu poder e sua tendência fundamental.

### 6. Rouseau

O suicídio é um roubo feito ao gênero humano, pois sempre fica uma boa ação por fazer (que deveria ainda ter sido feita pelo suicida e só por ele...).  
 Todo o homem é útil à humanidade pelo simples fato de existir.

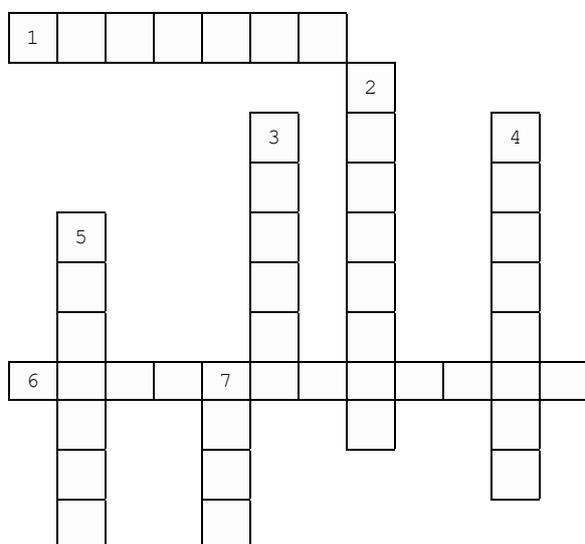
### 7. Sartre

O suicídio é errado porque é um ato de liberdade que destrói todos os atos futuros de liberdade. É uma afirmação do ser mediante a qual a pessoa finalmente nega seu ser.

Texto adaptado e Disponível em: <<http://webartigos.com/artigos/suicidio-visao-filosofica-biologica-e-religiosa/14102#ixzz4qctYWln5>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

Alunos, como vimos, até mesmo os filósofos têm pontos de vista diferentes em relação ao tema que estamos estudando.

A seguir, temos uma cruzadinha para você resolver. O objetivo é compreender as diferentes posições filosóficas de cada pensador que vimos:



- 1 – A pessoa nega o seu ser.
- 2 – Toda pessoa é útil, sempre tem algo a fazer.
- 3 – O suicídio destrói a essência do homem.
- 4 – O homem não consegue controlar o ato do suicídio.
- 5 – O suicídio é a solução para os problemas.
- 6 – Tema que estamos discutindo nas oficinas.
- 7 – Considera o suicídio uma injustiça

## TEXTO 2

### MODERNIDADE E ESPIRITUALIDADE SEGUNDO FREI BETTO

O escritor e religioso Frei Betto levou centenas de pessoas ao Teatro Gustavo Leite, neste quarto dia da VI Bienal Internacional do Livro de Alagoas. Com a palestra intitulada “Sociedade no século XXI: A crise da modernidade e espiritualidade”, o autor de 57 livros questionou os valores da sociedade em que vivemos. “Diferente dos nossos avós, que viveram uma época de mudanças, estamos vivendo uma mudança de épocas”, disse ele, lembrando que a última vez que a humanidade passou por um momento como esse foi há mais de 500 anos, na transição da Idade Média para a Modernidade.

“Antigamente os jovens admiravam seres altruístas, como Ghandi. Hoje em dia, admiram quem tem poder, dinheiro, beleza e fama”, alegou, questionando sobre o que as pessoas valorizam nos dias atuais. Segundo ele, essa característica de grande parte dos jovens – e não só dos jovens – de hoje, se reflete em situações muito corriqueiras como, por exemplo, quando um jovem não dá lugar a uma senhora de idade no ônibus. O hedonismo, o individualismo e o pragmatismo caracterizam essa sociedade que vê nas pessoas muito mais sua utilidade que sua essência. E o resultado é catastrófico: pessoas solitárias, depressivas, quando não suicidas. Segundo Frei Betto, a crise da modernidade é resultado da perda de identidade dos quatro pilares da sociedade: Família, Igreja, Estado e Escola. É a chamada crise nas instituições de base formativa.

O modelo de família que temos hoje – de casais que casam porque se amam, independente do sexo – surgiu com a Modernidade. Antes, os casamentos eram arranjos (como ainda são em alguns países do Oriente). Mas ao mesmo tempo são tantas formas de famílias que acabam desorientando em parte as pessoas e os filhos. A escola, segundo ele, está perplexa e sem conseguir acompanhar as mudanças tecnológicas. “Muitas crianças, desde cedo, têm acesso à internet. E, algumas delas, às vezes acham que podem ensinar os professores. Então a escola precisa se adequar a essa revolução tecnológica e levar a internet para dentro da sala de aula”.

Frei Betto falou também sobre a influência da mídia e denominou hipnose coletiva a intenção de programas como o Big Brother. “A escola quer formar cidadãos. A mídia quer formar consumistas”, alegou, dizendo que vivemos numa sociedade onde criamos necessidades que não existem. “Diariamente vemos pessoas frustradas, sofrendo por inutilidades, tomando remédios para segurar ambições desmedidas”. Isso cria uma crise de

identidade, na qual as pessoas não sabem mais o que realmente são, no que acreditam. Daí a pergunta “qual o sentido da vida?” acaba por se instaurar em grande parte da população.

Além disso, o Estado também não cumpre mais sua função, está desacreditado. A sociedade contemporânea é fragmentada, é líquida, é vazia e acaba por transformar muitas pessoas em seres que não sabem qual o seu papel nesse mundo. (Adaptado e disponível em: <<http://graciliano.tnh1.com.br/2013/10/29/a-modernidade-e-a-espiritualidade-segundo-frei-betto>>. 2017).

### COMPREENDENDO



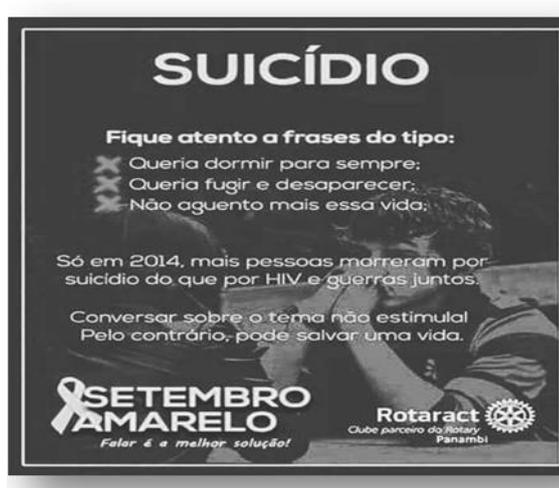
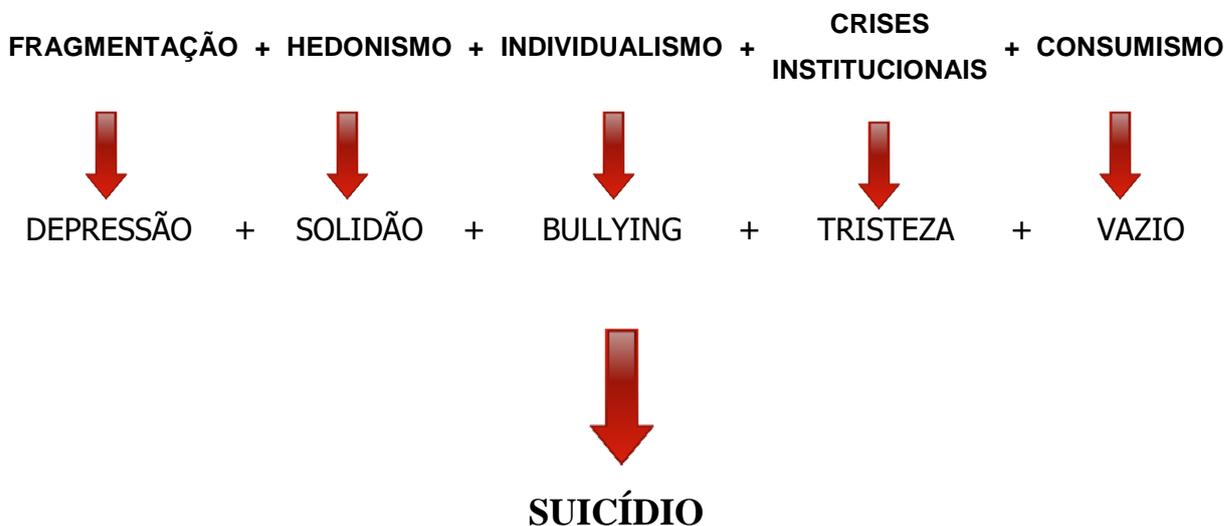
1. Frei Betto, sob o ponto de vista filosófico, aponta algumas causas não propriamente do suicídio, mas da crise da modernidade, que podem, em algumas situações, funcionarem como gatilhos para o nosso tema. Vamos entendê-las melhor? Para isso, cada grupo ficará com uma causa, fará uma breve pesquisa no celular ou internet, ou mesmo a partir de conhecimentos prévios para

explicar aos demais.

2. Causas da crise da modernidade segundo o texto

CAUSAS	EXPLICAÇÃO
HEDONISMO	
INDIVIDUALISMO	
CRISE NAS INSTITUIÇÕES	
CONSUMISMO	
FRAGMENTAÇÃO	

3. Vamos juntos mobilizar um mapa que nos permita visualizar a relação das causas elencadas acima com suas respectivas e/ou possíveis consequências



### TEXTO 3

#### O SUICÍDIO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – UMA REALIDADE QUE AINDA NÃO SE MOSTRA

O suicídio, em qualquer época, cultura ou religião, é tido como um grande tabu. Julgamentos e críticas são disparadas quando uma pessoa apresenta um comportamento suicida, que vai do desejo de morrer, passando pelo planejamento, a tentativa e a efetivação da auto eliminação. [...]

Mas quando se fala do suicídio de crianças e adolescentes, o tema se torna muito mais difícil de ser tratado. Isso porque existe a crença de que o desejo de morrer não é algo que possa acontecer tão cedo na vida. Crianças e adolescentes, que estão na aurora da

vida, querem brincar, divertir-se e viver e nunca desejar por fim em sua existência. [...] Pouco sabemos qual é o real impacto da existência desse problema na sociedade brasileira. Poucas pesquisas nacionais investigam em profundidade o suicídio na infância e adolescência.

Alguns fatores estão fortemente ligados ao maior risco de suicídio nessa faixa etária, alguns relacionados ao indivíduo e outras relacionadas ao seu entorno. Dentre os principais fatores riscos podemos enumerar a imaturidade emocional e cognitiva dos adolescentes, além da presença de comportamento agressivo, a impulsividade, a incapacidade de adiamento de recompensa, a existência de transtornos mentais associados e situações de violência, abandono e negligência.

Outro problema bastante grave e que está presente no dia a dia do ambiente escolar são as situações de bullying, que pode ser considerado uma situação de abuso emocional crônico ou agudo. Recentemente, o caso do garoto americano de 13 anos ganhou destaque após cometer suicídio por sofrer bullying na escola.

É fundamental que se crie projetos de intervenção junto a escolas, serviços de saúde e a comunidade para o atendimento desses casos de maneira rápida e efetiva, além de se combater o preconceito relacionado a esse tema, permitindo mudar esse cenário. (Dr. Miguel Angelo Boarati ligeiramente adaptado E DISPONÍVEL EM: <<https://psicologiaacessivel.net/2016/09/21/o-suicidio-na-infancia-e-adolescencia-uma-realidade-que-ainda-nao-se-mostra>>. Acesso em: 01 set. 2017).

*\*Dr. Miguel Angelo Boarati é psiquiatra da Infância e Adolescência, coordenador do Ambulatório de Transtornos Afetivos PRATA-SEPIA IPq-HCFMUSP, autor dos livros “Transtornos Afetivos na Infância e Adolescência: Aspectos Clínicos e Comorbidades” e “Transtornos Afetivos na Infância e Adolescência”.*

Observamos que nesse texto, o autor elenca alguns fatores que estão ligados ao suicídio. Para isso destaca nos parágrafos 3 e 4 algumas dessas causas/fatores. Volte a esses parágrafos e os aponte no seguinte mapa:

## SUICÍDIO

Do indivíduo: \_\_\_\_\_

Causas 

Do entorno: \_\_\_\_\_

Causas 

1. Qual o argumento do primeiro parágrafo? Como podemos chamá-lo?
2. Como o articulista fez as conexões do tópico frasal entre os outros parágrafos?
3. O que se pode entender exatamente por “o suicídio na infância e adolescência – uma realidade que ainda não se mostra”?

Oficina VII - Planejamento

### OFICINA 7 – O COMANDO E O NOSSO PLANEJAMENTO

#### COMANDO DE PRODUÇÃO

Nas oficinas anteriores, discutimos várias causas que explicam o suicídio na adolescência. Agora, como um articulista de um jornal local, você irá escrever um artigo de opinião sobre o tema CAUSAS DO SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA. Seu texto deverá ter de 18 a 30 linhas. Lembre-se de que não basta expor as causas. O gênero em questão exige uma tese, então terá que eleger a causa que para você é mais significativa. Também não esqueça do contra-argumento que caracteriza o gênero. Os textos serão publicados no site do colégio e divulgado para a comunidade.

#### BUSCANDO AS CAUSAS DO SUICÍDIO

Para analisar e compreender o tema suicídio na adolescência, percorremos vários textos. Em cada um deles, percebemos posicionamentos. Observamos que dependendo de onde circulou o texto, as causas do suicídio foram elencadas sob perspectivas diferentes.

Abaixo, elencamos os vários gêneros estudados sobre o referido tema, você deverá preencher as caixas com as causas do suicídio que cada texto apresentou.

### INICIANDO SEU PLANEJAMENTO CAMPO MIDIÁTICO

**Vídeo 1:** *Are you lost in the world like me?*

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---



---



---

**Vídeo 2:** *Anjo Suicida*

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---



---



---

### CAMPO JORNALÍSTICO

**Texto:** *A carta*

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---



---



---

### CAMPO LITERÁRIO

**TEXTO:** *A PRIMEIRA SÓ* – MARINA COLASANTI

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---



---



---

**CAMPO ACADÊMICO**

**TEXTO 1: RISCO DE SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA**

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---



---



---

**TEXTO 2: A DOR QUE MATA – LU OLIVEIRA**

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---



---



---

**CAMPO FILOSÓFICO**

**TEXTO 1 – VISÃO FILOSÓFICA**

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---



---



---

**TEXTO 2: O SUICÍDIO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – UMA REALIDADE QUE AINDA NÃO SE MOSTRA**

Dr. Miguel Angelo Boarati

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---

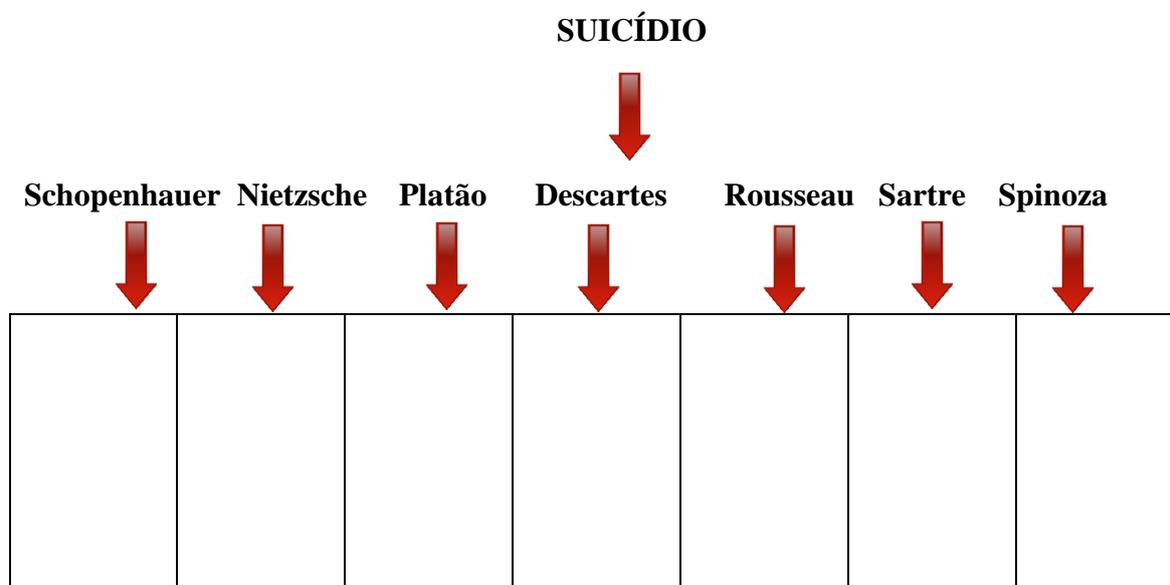


---



---

Além desses mapas, vamos relembrar dos filósofos que apresentaram suas definições sobre o suicídio.



### SINAIS DE COMPORTAMENTO SUICIDA

#### 6.4.1.1 Planejando o texto

### PLANEJANDO O TEXTO

Alunos, a partir desse momento vamos, por meio do mapa abaixo, organizar nosso pensamento para depois proceder à escrita propriamente dita.

1º passo Introdução

Assunto: Suicídio na adolescência

Definindo a minha tese: qual o meu posicionamento que assumo perante a problemática? Comece definindo-a.

- a) Escreva abaixo sobre o assunto que irá discorrer. Deixe claro o que é e marque o seu posicionamento. Você poderá definir o suicídio ou discorrer sobre os sinais sintomáticos.
- b) E quiser poderá usar um filósofo para ajudar na definição temática.



## 2º PASSO - DESENVOLVENDO SEU TEXTO

- a) Escolha a causa que vai defender e os contra-argumentos.
- b) Olhe atentamente as causas, verifique quais têm maior peso, mais poder de persuasão, para isso observe que há causas que podem ser explicadas por outras. Por exemplo, a depressão pode ser decorrente de um dos valores expressos pelas causas da esfera filosófica.



## 3º PASSO – PREVENÇÃO

Pensando no final (darei uma solução, farei uma reflexão, o que pode ser feito para amenizar o problema levantado. Que responsabilidade tem a sociedade nesse caso? (Estado, família, igreja e escola).

Oficina VIII - A escrita

### OFICINA 8 – ESCRITA E REESCRITA

Nas linhas abaixo, você escreverá seu texto. Lembre-se, você já abastecceu seu discurso com a leitura dos textos. E, na atividade acima, planejou como seu texto será redigido. Volte ao comando de produção para lembrar as condições de escrita deste artigo de opinião. Seu trabalho aqui consiste em usar as etapas do planejamento e, sobretudo, “ligar” as ideias de um parágrafo a outro, como fizemos em atividades anteriores.

---



---



---



---



---



---



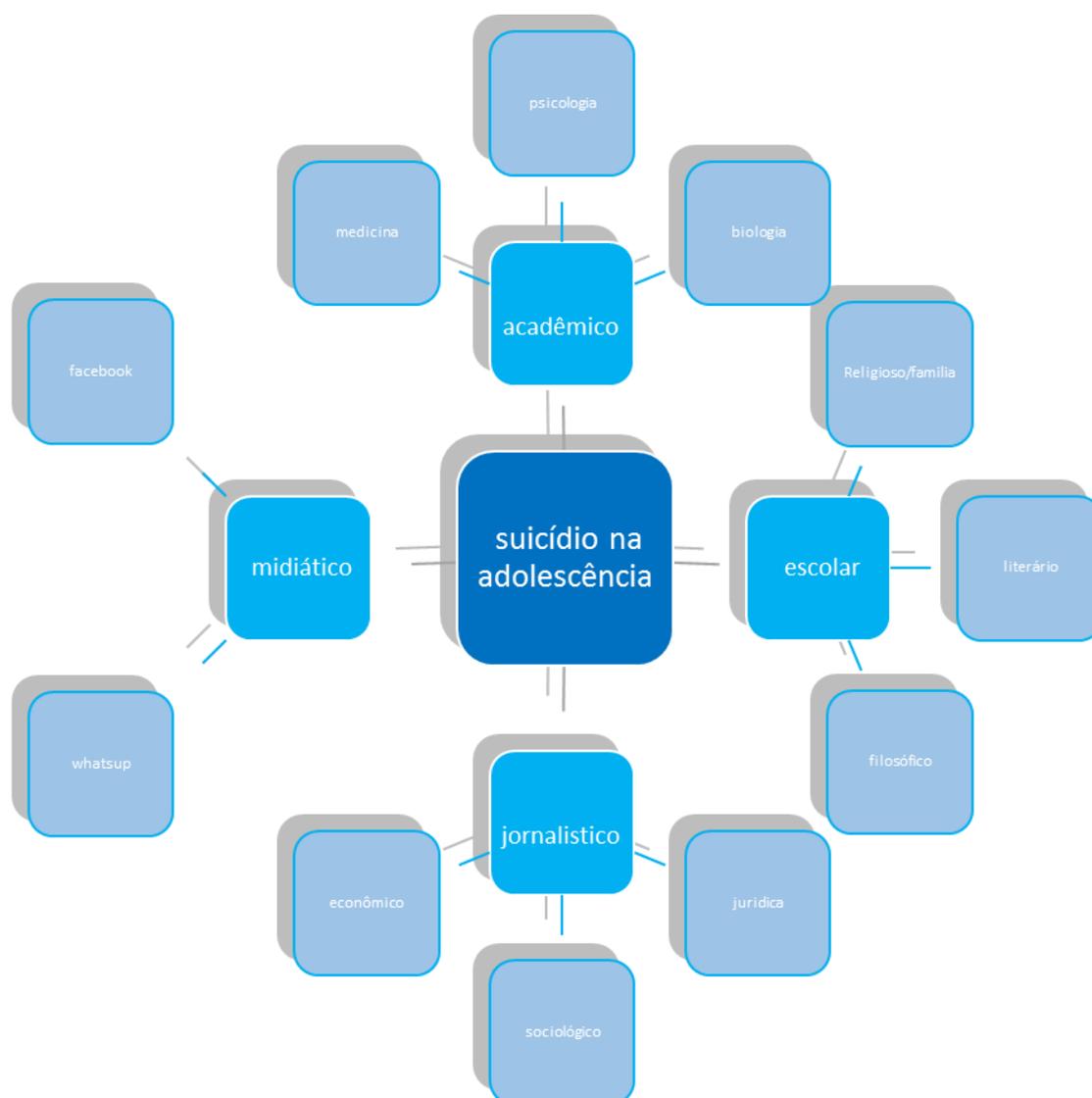
---



---



**APÊNDICE 2 - CADERNO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE**  
**PTG: PROJETO TEMÁTICO DE GÊNEROS**  
**TEMA: O SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA**





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**MIRIAM FILA MIGLIOLI TEIXEIRA/CLÁUDIA HILA**

**ORIENTAÇÕES INICIAIS**

Professor, a proposta que iremos trabalhar denominamos de **PROJETO TEMÁTICO DE GÊNERO**, adaptado do Projeto Didático de Gênero<sup>16</sup>. No nosso PTG trata-se de um projeto que parte de um TEMA gerador para desenvolver um gênero na produção final. A grande finalidade desse tipo de projeto é, sobretudo, melhorar conteúdo dos textos de nossos alunos, especialmente para a escrita de gêneros da ordem do argumentar, que, no nosso caso, foi o artigo de opinião. Esse roteiro, no entanto, poderá ser usado para outros gêneros da ordem do argumentar como resposta argumentativa, debate regrado, dentre outros. Para tanto, além do tema, usamos os campos de circulação dos gêneros como elementos para trabalhar melhor o tema, de forma que o aluno tenha diferentes visões sobre a questão a ser discutida. Destacamos que essas orientações servem para o trabalho com a fase do planejamento do texto, de forma que, quando o aluno chegue à escrita, tenha o que dizer, de forma coerente e clara.

Apesar de termos focado, e nossa pesquisam a fase do planejamento as orientações que daremos incluem até à prática social final do texto.

---

<sup>16</sup> Conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 28).

## ***Etapa 1 - A escolha do tema***

O nosso tema de estudo – SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA – foi escolhido por ser atual e por responder uma demanda de nossa própria escola, no entanto, você poderá pensar em outro (s) tema(s) do interesse da sala. Mas, lembre-se de que a escolha do tema deve vir ao encontro do interesse da turma. Assim observe fatos que estão ocorrendo e que a sua turma esteja discutindo.

## ***Etapa 2 - Definindo o comando final de produção***

Professor, tanto o aluno, como você precisam planejar a atividade da produção escrita. Antes de selecionar os textos e os campos, você deve definir que aspectos referentes ao tema, ou que mapas conceituais serão importantes para subsidiar a escrita dos alunos. No caso de temas controversos, vários mapas podem ser interessantes, tais como:

- a) mapa de causas do problema inserido na temática;
- b) mapa de efeitos do problema;
- c) mapa de argumentos favoráveis à questão;
- d) mapa de argumentos contrários;
- e) mapa de citações sobre o tema;
- f) mapa de soluções, etc.

Você deve delimitar que aspectos do tema quer que os alunos prestem mais atenção e aprendam aspectos que desconheçam. Sugerimos que você escolha de um a três mapas no máximo, pois caso contrário, os alunos terão muitas informações e podem se perder no planejamento. No nosso caso, queríamos, desde o início, que os alunos refletissem sobre as causas do suicídio. Sendo assim, já escolhemos textos em todos os campos que trouxessem essas causas. Outro mapa escolhido foi o de soluções, para contribuir com o planejamento final do texto.

Esse momento é o mais importante do seu planejamento, você deve saber onde quer chegar, para que defina os textos e os campos adequados. Assim, defina o comando da produção final, já pensando em um mapa significativo.

### ***Etapa 3 - A produção inicial***

Professor, a produção inicial tem a finalidade de você fazer um diagnóstico de como os alunos se encontram quanto ao gênero que irá ser trabalhado. Entendemos que ela é importante, todavia, caso não seja possível você poderá iniciar o trabalho já pelo campo midiático.

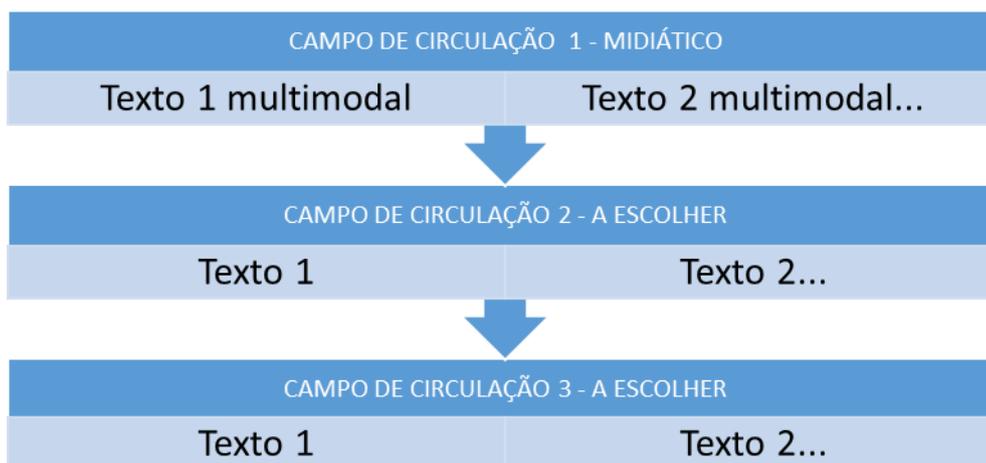
Caso realize a produção inicial, ela deve acontecer com algum fato motivador sobre o tema, de forma que você consiga motivar a turma para o projeto. Como vivemos em uma sociedade tecnológica e como nossos alunos são diretamente afetados pela mídia, sugerimos, para esse momento, que você use um vídeo pequeno, como uma animação, um videoclipe, um fragmento de filme. No nosso, caso utilizamos um vídeo.

Depois disso, provoque uma discussão com os alunos sobre pontos interessantes em relação ao conteúdo temático sobre o gênero escolhido, para, em seguida, apresentar o comando de produção.

No comando, deixe claro o tema, o gênero, a finalidade, o interlocutor e o suporte e, caso os alunos perguntem sobre como fazer o gênero, dê informações mais gerais, já que o objetivo é diagnosticar o que eles já sabem. Para essa etapa você pode utilizar uma a duas aulas.

### ***Etapa 4 - Definindo os textos e os campos de circulação que farão parte das oficinas***

Professor, escolhido o tema e o comando de produção final, que sinalizará os mapas conceituais a serem trabalhados, agora é o momento de você escolher os textos que comporão as oficinas. Cada oficina deve trazer texto(s) de um campo de circulação diferente. Quanto à quantidade de textos, para cada campo, é muito flexível, depende muito do campo, do tempo que você dispõe, mas orientamos pelo menos dois textos, sempre, pelo menos, dois textos, especialmente quando trabalhar com o campo midiático. Em relação a esse campo, abuse dos textos multimodais, como videoclipes, vlogs, animações, etc.



O esquema acima traz 3 campos de circulação, com dois textos, mas você pode expandir tanto os campos, como os textos de cada um deles. O ideal é que você trabalhe com o mínimo de três campos, distribuindo cada um em uma oficina diferente. Nessa etapa do seu planejamento você deve também selecionar os textos que irão compor cada oficina. No nosso caso, usamos 5 campos, descritos abaixo, com os respectivos textos:

<b>1 Campo midiático</b> Oficinas I e II	Vídeos: Somos jovens, não temos tempo a perder..., Are you lost in the world like me? Mãe, desculpa me despedir assim. Blog: Geração Z e X. GERAÇÃO Z – Um vídeo para todas as gerações, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hI2T90Fo9Fo">https://www.youtube.com/watch?v=hI2T90Fo9Fo</a> acesso 13/05/2017
<b>3 Campo literário</b> Oficina III	Conto: A primeira Só – Marina Colassanti COLASANTI, M. A primeira só. Disponível em: < <a href="http://contosdetodomundo.blogspot.com.br/2005/06/primeira-s.html">http://contosdetodomundo.blogspot.com.br/2005/06/primeira-s.html</a> >. Acesso em: 14 jul. 2017
<b>4- Campo jornalístico</b> Oficina IV	Notícia -A jovem Natália – Suicídio. A carta. Correio do Estado. Natália comete suicídio por enforcamento, Disponível em: < <a href="http://www.correiadoestadobahia.com.br">http://www.correiadoestadobahia.com.br</a> >. Acesso em: 07 ago. 2017 A dor que mata - Lu Oliveira. OLIVEIRA, L. A dor que mata. Jornal O Diário. Acesso em: 20 set. 2017
<b>4 Campo Acadêmico</b> Oficina V	Artigo de opinião: Risco de suicídio na adolescência, Texto adaptado de < <a href="https://www.tuasaude.com/suicidio-na-adolescencia">https://www.tuasaude.com/suicidio-na-adolescencia</a> >. Acesso em: 22 ago. 2017
<b>5 Campo Filosófico</b> Oficina VI	<b>Visão filosófica do suicídio</b> NEGRÃO. R.G. Visão filosófica do suicídio. Disponível em: < <a href="http://webartigos.com/artigos/suicidio-visao-filosofica-biologica-e-religiosa">webartigos.com/artigos/suicidio-visao-filosofica-biologica-e-religiosa</a> >. Acesso em: 16 out. 2017. <b>Modernidade e Espiritualidade segundo Frei Beto</b> GRACILIANO. O.L. Modernidade e Espiritualidade segundo Frei Beto. Disponível em: < <a href="http://graciliano.tnh1.com.br/2013/10/29/a-modernidade-e-a-">http://graciliano.tnh1.com.br/2013/10/29/a-modernidade-e-a-</a>

<b>5 Campo Filosófico</b> Oficina VI	espiritualidade-segundo-frei-betto>. Acesso em: 16 out. 2017. <b>O suicídio na infância e adolescência – uma realidade que ainda não se mostra- Dr. Miguel Angelo Boarati BORATI, A.M.</b> O suicídio na infância e adolescência. Disponível em: < <a href="https://psicologiaacessivel.net/2016/09/21/o-suicidio-na-infancia-e-adolescencia-uma-realidade-que-ainda-nao-se-mostra">https://psicologiaacessivel.net/2016/09/21/o-suicidio-na-infancia-e-adolescencia-uma-realidade-que-ainda-nao-se-mostra</a>
Oficina VII	Planejamento
Oficina VIII	Escrita/reescrita
Oficina XIX	Prática social

### ***Etapa 5 – Construindo as oficinas do seu PTG***

Professor, selecionados os campos que você irá trabalhar e os textos, agora é o momento de você construir as oficinas.

Lembramos que o objetivo de cada oficina é trazer informações relevantes para que o aluno construa sua produção final. Assim, o objetivo das questões, além do conteúdo temático é ressaltar as ideias, relevantes para auxiliar o aluno na sua produção final. Ainda sobre as questões de leitura, quando propor questões escritas, varie a tipologia das perguntas, entre abertas, fechadas e lacunadas, pois se fizer apenas abertas os alunos tendem a se cansar.

Na oficina 1, a midiática, como é a que os alunos normalmente mais conhecem, se quiser, o trabalho com os textos pode ser na oralidade, todavia, ao final de cada oficina você deve colocar exercícios com os MAPAS CONCEITUAIS, para que os alunos já selecionem ideias que podem ser relevantes para a discussão do tema. Assim, as oficinas devem propiciar:



### ***Etapa 6 - A preparação da escrita e a fase do planejamento***

Finalizada a elaboração das oficinas, vamos agora pensar na produção final. Como você já deve ter pensado no comando, antes de iniciar as oficinas, para selecionar os

melhores textos que subsidiarão os alunos, só vamos relembrar com você que o seu comando de produção deve trazer os seguintes elementos.

<p><b><i>O CONTEXTO DO TEMA</i></b></p> <p><b><i>O TEMA</i></b></p> <p><b><i>O AUTOR E POSIÇÃO SOCIAL</i></b></p> <p><b><i>O GÊNERO A SER PRODUZIDO</i></b></p> <p><b><i>O INTERLOCUTOR</i></b></p> <p><b><i>A FINALIDADE</i></b></p> <p><b><i>O SUPORTE</i></b></p>
--

Por exemplo:

Trabalhamos nas nossas oficinas a questão do suicídio na adolescência (CONTEXTO E TEMA). Agora, na posição de um jornalista (AUTOR E POSIÇÃO SOCIAL), você deverá produzir um artigo de opinião (GÊNERO), para ser publicado no jornal da escola (SUPORTE), a ser entregue para toda comunidade escolar (INTERLOCUTOR) no qual você discuta qual é o maior motivo do suicídio entre os adolescentes hoje em dia (FINALIDADE).

Além do comando, você deve já trazer uma orientação para o planejamento, tendo em vista a finalidade da produção. Uma forma de realizar esse momento, é escrever, logo após o comando de produção, instruções de planejamento e de organização do texto:

“Inicie seu texto definido a opinião a ser defendida (no caso do artigo de opinião)”

“Busque nos mapas que fizemos 2 a 3 argumentos a respeito de...”.

“Procure finalizar ressaltando sua posição e, se quiser, apresentando uma solução para a questão discutida.”

Mas, lembre-se de que, se pedir, por exemplo, soluções de um problema, alguma das oficinas deve ter trabalhado esse mapa conceitual para auxiliar o aluno;

Também pode organizar a fase do planejamento com esquemas visuais para os alunos preencherem, como nesse esquema possível para um artigo de opinião que fizemos no nosso projeto, o que quer dizer que esse esquema vai depender do comando:

	Definindo minha tese.....
	Definindo uma causa que quero desqualificar ..... Definindo a causa que acredito ser a mais relevante a explicar o suicídio entre jovens .....
	Definindo uma proposta de solução a partir da causa que usei como principal para explicar o problema .....

Reforçamos que as instruções ou os esquemas não tem a finalidade de enrijecer o texto, ou servirem como um molde, mas funcionam, para escritores inexperientes, como andaimes a auxiliarem tanto a seleção das formações trabalhadas nas oficinas, como a própria organização do texto. Com o tempo, não será mais necessário utilizá-los pós os alunos já saberão como fazê-lo pelo processo de imitação significativa (cf., VIGOTSKY, 1978), ao explicar que precisamos repetir exemplos, estruturas para primeiro organizar nosso aprendizado e, posteriormente, usar o que aprendemos sem a necessidade de modelos.

Além disso, nosso foco nessas diretrizes para você professor, não está tanto na organização do texto, mas, principalmente, na seleção de ideias que farão parte do texto do aluno, a partir do trabalho da prática da leitura das oficinas. Nosso intuito é abastecer o discurso do aluno, de forma que ele tenha o que dizer, de forma que ultrapasse o senso comum, e consiga chegar ao pensamento crítico.

A elaboração desse esquema, que funcionará como um pré-rascunho deve acontecer na sala de aula, para justamente permitir que você auxilie os alunos, se necessário. Após esse momento você poderá solicitar que façam a escrita do texto, ou n sala, ou mesmo como um exercício extra sala.

### ***Etapa 7 - A correção do texto***

A correção é o momento de você perceber se o trabalho do planejamento realmente surtiu efeito. A ideia é que os alunos não tenham problemas significativos nem quanto ao conteúdo (que já foi exaustivamente trabalhado nas oficinas), nem na organização composicional, que já foi sugerida na etapa do planejamento.

Sendo assim, a correção ressaltaria muito mais as questões de estilo do gênero e gramaticais essa é a ideia.

### ***Etapa 8 – A reescrita***

Professor, não pule essa etapa. Se tudo saiu conforme o planejado, as questões de estilo e de gramática serão as mais visadas no momento. Você pode tanto devolver o texto com as indicações para os alunos reconstruírem, como também, fazer uma reescrita coletiva, tomando um ou dois dos aspectos que mais lhe chamaram a atenção. De qualquer forma é muito importante que esse momento seja feito na sala de aula, a fim de que você possa orientar seu aluno.

### ***Etapa 9 - O texto produzido enquanto prática social***

Professor, a prática social é o momento de divulgação ao público do que foi produzido. Tem sido frequente que os textos sejam corrigidos pelo professor e não circulem socialmente, o que causa a frustração e a desmotivação do aluno com a escrita. Tanto quanto possível, o ideal seria que o texto circulasse fora da escola, em seus suportes mais próximos ao original do gênero. Mas, sabemos que nem sempre isso é possível tanto por questões temporais como estruturais da própria escola. Caso não seja possível que o texto extrapole os muros da escola, ao menos que ele possa ser lido pela comunidade escolar, pelos pais. Outra ideia é colocar o texto para circulação em redes sociais.

#### **POR FIM...**

Esperamos que esse caderno possa lhe ajudar a trabalhar de uma forma mais produtiva com a produção textual escrita com seu aluno, de modo que ele tenha o que dizer e para quem dizer, além de nós professores. Só assim podemos retomar, na escola, a motivação

para a escrever, esse encontro com a palavra que desde pequenos nos fascina, mas que, aos poucos, a própria escola vai sufocando até o ponto de escrever ser sinônimo de sacrifício. O texto, tal como anuncia Bakhtin, deve ser visto como um enunciado vivo, que preenche uma real finalidade de se dizer alguma coisa e que, sobretudo, alcança outras pessoas, outros muros, outras vozes.

**APÊNDICE 3 – A ENTREVISTA**

Olá, alunos, estou desenvolvendo um trabalho de mestrado sobre produção textual, para isso, preciso de algumas informações sobre como você produz seus textos.

- 1) Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
- 2) Qual o ano que cursa? \_\_\_\_\_
- 3) Já reprovou alguma vez? ( ) sim ( ) não.
- 4) Você gosta de ler? Se sim, que tipo de leitura?
- 5) Com que frequência vai à biblioteca? ( ) sempre ( ) algumas vezes ( ) nunca.
- 6) Você costuma comprar livros ( ) sim ( ) não.
- 7) Que tipos de livros você gosta de ler? Quais assuntos você mais gosta?  
\_\_\_\_\_
- 8) Você sente dificuldade em produzir textos? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- 9) Você sabe o que é um texto de opinião? ( ) sim ( ) não.
- 10) Se você respondeu **sim** à questão anterior, quando você lê ou produz um texto de opinião, o que sente?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Ao produzir um texto de opinião, o que você faz inicialmente?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11) Você utiliza rascunho? ( ) sim ( ) não.
- 12) Você faz planejamento antes de escrever? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- 13) Quando você não tem conhecimento sobre o assunto que vai escrever, o que faz?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Agradeço sua participação!! Professora: Miriam Miglioli

**APÊNDICE 4 – COMANDO DA PRODUÇÃO INICIAL.**

Após assistirmos ao vídeo sobre a problemática que muitos adolescentes passam na atualidade, vamos elaborar um texto de opinião sobre a temática. Para isso, vamos levar em conta o debate realizado em sala também.

## APÊNDICE 5- EXEMPLO DE PRODUÇÃO INICIAL (PI).

Supôs assistirmos ao vídeo sobre a problemática que muitos adolescentes, passam na atualidade, vamos elaborar um teste de opinião sobre o suicídio. Para isso, vamos levar em conta o debate realiza em sala.

"Baixa azul"

É um jogo que tem 50 perguntas você tem que completar todas elas e depois se matar, se você não completar um homem não atrás da sua família e mata eles.

Eu fico indignada eu penso que isso é pra chamar atenção.



**APÊNDICE 6 – EXEMPLO DE PRODUÇÃO INICIAL (PI).**

após assistir filmes e vídeos sobre o problema que muitos adolescentes passam na atualidade, vamos elaborar um texto de opinião sobre o suicídio, para isso vamos desenvolver um conto e debate realizados em sala.

1) Suicídio de um adolescente

Um adolescente sofria de depressão, pois seus pais foram assassinados, quando ele era mais novo. Seu tio começou a cuidar dele quando ele tinha 13 anos de idade, por isso ele começou a usar drogas como bebidas e maconha. Quando ele fez 16 anos ele ficou com câncer, ficou em cama por 3 anos inteiros, quando ele começou a pensar na vida, do que ele fez e que aconteceu.

Ele então ficou curado e começou a pensar em suicídio quando ele fez 19 anos ele se jogou de um apartamento e morreu. Mas antes de morrer deixou uma mensagem escrita: Não entre no mundo das drogas. fim.

## APÊNDICE 7 – EXEMPLO DE PRODUÇÃO INICIAL (PI)

Depois assistirmos ao vídeo sobre a problemática que muitos adolescentes passam na atualidade, vamos elaborar um texto de opinião sobre o suicídio. Para isso, vamos levar em conta o debate realizado em sala.

Aí, onde eu sei, algumas pessoas se matam por causa de bullying, por não quererem viver mais, etc. Isso acontece com muitos adolescentes hoje em dia.

Eu não sou a favor do suicídio, mas também não sou contra. Eu não tenho uma opinião definida sobre o suicídio.

Eu às vezes fico brava, nervosa, triste mas, eu acho que se matar não adianta e eu não teria coragem.

**NICOBOCO**

## APÊNDICE 8 – EXEMPLO DE PRODUÇÃO INICIAL (PI)

Após assistir filmes animados sobre a praxeologia que muitos adolescentes passam na escola, vamos elaborar um texto de opinião sobre o suicídio. Vamos ler em contra e debate realizado em sala.

### O suicídio

Suicídio acontece quando uma pessoa sofre bastante das coisas e se mata etc.

Eu não concordo com isso porque isso é fazer de stories e de bracos.

isso acontece mais com mulheres por que as mulheres são mais frágeis e mais braca com isso

**APÊNDICE 9 – PREPARANDO-SE PARA O COMANDO DA PRODUÇÃO NO PTG,  
ESCLARECENDO A FINALIDADE DISCURSIVA – O PROCESSO  
DO PLANEJAMENTO.**

Alunos, vamos ao longo dessas oficinas analisar uma problemática da atualidade vivida por muitos adolescentes. O objetivo é que você compreenda as razões que levam muitos adolescentes a terem tal atitude e compreender alguns meios para evitar. Além disso, vocês “abastecerão o discurso” sobre a temática e farão uma produção textual se posicionando sobre o assunto. Seu texto poderá circular no site do colégio, levando informações importantes aos adolescentes.

## APÊNDICE 10 – EXEMPLO DE USO DO MAPA CONCEITUAL NO PTG

### PLANEJANDO O TEXTO

Alunos, a partir desse momento vamos, por meio do mapa abaixo, organizar nosso pensamento para depois proceder à escrita propriamente dita.

#### 1º passo Introdução.

Assunto: Suicídio na adolescência –

Definindo a minha tese. Qual o meu posicionamento que assumo perante a problemática.

Comece definindo-a.

- Escreva abaixo sobre o assunto que irá discorrer. Deixe claro o que é e marque o seu posicionamento.
- Se quiser poderá usar um filósofo para ajudar na definição temática.

Entre tantos problemas que temos, o suicídio parece chamar muita atenção das autoridades. E como Platão diz que o suicídio é uma injustiça praticada contra você mesmo. Pensa que é por isso que ninguém se importa?



#### 2º passo - Desenvolvendo seu texto

- Escolha a causa que vai defender e os contra-argumentos.
- Olhe atentamente as causas, verifique quais têm maior peso, mais poder de persuasão, para isso observe que há causas que podem ser explicadas por outras. Por exemplo, a depressão pode ser decorrente de um dos valores expressos pelas causas da esfera filosófica.

Se o individualismo é uma característica da pós modernidade, então está explicado porque ninguém se importa. É claro que a depressão é a maior causa, mas de onde ela vem? Segundo Frei Betto vivemos uma crise de valores e isso afeta inclusive adolescentes.



#### 3º passo – conclusão

Pensando no final (darei uma solução, farei uma reflexão, o que pode ser feito para amenizar o problema levantado. Que responsabilidade tem a sociedade nesse caso? (estado, família, igreja e escola)

Diante disso tudo, enquanto a sociedade nega esse problema e as famílias não conversam com seus filhos esse problema vai continuar. É preciso que tenhamos mais humanidade e tenhamos a dar e se preocupar com o outro também.

## **APÊNDICE 11 – O COMANDO DE PRODUÇÃO NO PTG**

Nas oficinas anteriores discutimos várias causas que explicam o suicídio na adolescência. Agora, como um articulista de um jornal local, você irá escrever um artigo de opinião sobre o tema CAUSAS DO SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA. Seu texto deverá ter de 18 a 30 linhas. Lembre-se de que não basta expor as causas. O gênero em questão exige uma tese, então terá que eleger a causa que para você é mais significativa. Também não esqueça do contra-argumento que caracteriza o gênero. Os textos serão publicados no site do colégio e divulgado para a comunidade.

## APÊNDICE 12 – EXEMPLO DE PRODUÇÃO NO PTG

### Escrita e Reescrita

Nas linhas abaixo, você escreverá seu texto. Lembre-se, você já abasteceu seu discurso com a leitura dos textos. E, na atividade acima, planejou como seu texto será redigido. Volte ao comando de produção para relembrar as condições de escrita desse artigo de opinião. Seu trabalho aqui consiste em usar as etapas do planejamento e, sobretudo, “ligar” as ideias de um parágrafo a outro, como fizemos em atividades anteriores.

Para ser considerado suicídio na adolescência, é preciso que a pessoa que comete o suicídio tenha de 12 a 19 anos. Simples, não é? De fato nenhum a causa é muito séria e é um problema de todos nós.

A causa mais conhecida é a depressão e isso é injusto. Claro porque se tiver um amigo para conversar sobre tudo talvez não faça o suicídio por um acordo com Platão que diz que o suicídio é uma injustiça e um ato injusto é falta da pessoa ser notada na vida.

A depressão é causada por causa do isolamento, bullying, problemas familiares, amigos, solidão, etc. Tudo isso pode levar à depressão e depois comete o suicídio. Segundo a lei de Clintona, isso é uma doença na alma. Claro que é porque os pilares sociais estão com a sociedade está de frente com valores.

Portanto, uma solução rápida para a depressão pode ser falar com amigos, diminuir o uso de tecnologia, psicólogos e familiares. Além ajudar também, etc. As pessoas nos tempos podem ter uma responsabilidade de conversar e aconselhar assim como seus familiares e colegas. Assim com o tempo passando, os pilares sociais vão ficando mais fortes com essas atitudes. É um começo.

## APÊNDICE 13- EXEMPLO DE PRODUÇÃO DO PTG

## Escrita e Reescrita

Nas linhas abaixo, você escreverá seu texto. Lembre-se, você já abasteceu seu discurso com a leitura dos textos. E, na atividade acima, planejou como seu texto será redigido. Volte ao comando de produção para relembrar as condições de escrita desse artigo de opinião. Seu trabalho aqui consiste em usar as etapas do planejamento e, sobretudo, “ligar” as ideias de um parágrafo a outro, como fizemos em atividades anteriores.

Ultimamente temos visto muitos casos de suicídios na adolescência. É um problema que merece uma atenção especial.

Muitas são as causas que podem levar ao suicídio. É preciso entender que vivemos uma crise de valores nos pilares: família, igreja, escola e estado. Essa crise afeta diretamente os adolescentes, pois estão em conflito consigo mesmos e não conseguem administrar esse caos.

Ausência da família, depressão, bullying, alcoolismo, traumas amorosos, abusos sexuais são algumas das causas imediatas do suicídio. Realizo já dizia que o suicídio é uma injustiça praticada contra si, o que esse filósofo quis dizer é que o suicídio é um mal para a vida.

Por tudo isso, é preciso que, primeiramente os pilares saem desse caos, para depois o adolescente poder compreender a importância de viver plenamente.