

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

RENATA EINSFELD

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
UM DESLOCAMENTO AOS PRESSUPOSTOS DE BENVENISTE

Porto Alegre
2023

RENATA EINSFELD

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
UM DESLOCAMENTO AOS PRESSUPOSTOS DE BENVENISTE

Dissertação de Mestrado como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Estudos da
linguagem pelo Programa De Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Profa. Dra. Alena Ciulla

Porto Alegre
2023

CIP - Catalogação na Publicação

Einsfeld, Renata
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM DESLOCAMENTO AOS
PRESSUPOSTOS DE BENVENISTE / Renata Einsfeld. -- 2023.
110 f.
Orientadora: Alena Ciulla.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Benveniste. 2. Sequência Didática. 3. Avaliação
formativa. 4. Artigo de opinião. 5. Ensino. I. Ciulla,
Alena, orient. II. Título.

RENATA EINSFELD

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
UM DESLOCAMENTO AOS PRESSUPOSTOS DE BENVENISTE

Dissertação de Mestrado como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Estudos da
linguagem pelo Programa De Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Profa. Dra. Alena Ciulla

Porto Alegre, 27 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Alena Ciulla
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Sâmia Araújo dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Celia Helena de Pelegrini Della Mía
Universidade Federal De Santa Maria (UFSM)

Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

*Aos meus alunos, agora e sempre,
da 'sora' Renata.*

AGRADECIMENTOS

Expresso, aqui, minha gratidão às pessoas que participaram do percurso de construção deste estudo. Logo, minha interlocução, nestes agradecimentos, se dará diretamente com quem, de alguma forma, foi significativa nesta conquista.

Professora Alena Ciulla, foste a orientadora necessária de um estudo já “aos 45 do 2º tempo”. Obrigada por me apresentar aos estudos de Adam. Por me fazer compreender a necessidade da reflexão sobre as categorias textuais no ensino de um gênero. Muito obrigada por me acolher!

Pai, Mãe, compreendo suas angústias em relação aos descaminhos que nós, os sete, seguimos em nossas vidas. Contudo, percebam que foram vocês que plantaram em mim o gosto pelo estudo e o desejo de retribuir à sociedade os frutos do meu aprendizado, através da minha dedicação enquanto professora. Muito obrigada por serem os meus pais!

Victória, obrigada por ser o meu exemplo!

Meus alunos, de agora e sempre, que me permitem ser uma das mediadoras de seu desenvolvimento enquanto ser humanos, a proposição deste estudo deve a vocês a grande inspiração! Muito obrigada!

Meus professores, muito obrigada por todos os ensinamentos. Vocês me inspiraram para além dos conteúdos. Saudades!

Aline, Tanisa, além de serem minhas colegas, vocês são minhas amigas! Obrigada por compartilhar tanto estudo, café e história. Precisamos nos encontrar mais!

Terapeuta Bárbara... Bem, você sabe! Obrigada!

Bernard, não há o que eu possa escrever aqui que vá expressar a dimensão de minha gratidão. Por isso, dir-te-ei todos os dias!

Tudo o que diz respeito à linguagem é objeto da linguística.
Émile Benveniste (1968)

RESUMO

Buscar amparar o ensino de língua portuguesa no esteio teórico de Émile Benveniste é deparar-se com a ausência de práticas de ensino-aprendizagem sob seus pressupostos. Uma simples revisão bibliográfica veio a embasar essa percepção e nos apontou, ainda, que as aproximações entre o ensino de língua portuguesa e as reflexões teóricas desse linguista restringem-se a discussões teóricas que prospectam possíveis contribuições, ou à constituição de um aparato analítico dos discursos produzidos em abordagens educacionais. Diante dessa lacuna, propomos produzir uma sequência didática sob os pressupostos teóricos de Benveniste para o desenvolvimento de habilidades discursivas de escrita ao ensinar o gênero artigo de opinião. Para a realização deste objetivo construímos a fundamentação teórica a partir das reflexões benvenistianas. Num segundo momento, ao aprofundarmos nos meandros da estratégia de ensino sequência didática, tal qual idealizada por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), identificamos a ausência de uma orientação de como circunscrever os critérios avaliativos para a sugerida avaliação formativa. O que nos desafiou a produzir tais critérios, igualmente fundamentados nas reflexões benvenistianas. Dessa forma, a sequência didática produzida sob os pressupostos teóricos de Émile Benveniste incluí os respectivos critérios para a realização da avaliação formativa. Esperamos com este estudo contribuir com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa ao oferecer esse instrumento didático estabelecido sob os pressupostos teóricos de Benveniste.

Palavras-chave: Benveniste. Ensino-aprendizagem. Sequência didática. Escrita. Texto.

ABSTRACT

Seeking to support the teaching of the Portuguese language based on the theoretical perspective of Émile Benveniste is to face the absence of teaching-learning practices based on its assumptions. This perception was based on a simple literature review and also, highlighted that the relations between the teaching of Portuguese language and this linguist theoretical reflections are restricted to theoretical discussions that prospect possible contributions, or to the constitution of an discourse analysis apparatus produced in educational approaches. Given this gap, this study proposes a didactic sequence under Benveniste's theoretical assumptions for the development of discursive writing skills for teaching the opinion article genre. In order to achieve this goal, the theoretical foundation was based on Benveniste's reflections. In a second stage, this study deepens in the intricacies of the didactic sequence teaching strategy, as idealized by Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), it was identified the absence of a guideline of how to circumscribe the evaluation criteria for the suggested formative evaluation. The challenge was to produce such criteria, also based on Benveniste's criteria. Thus, the didactic sequence produced under the theoretical assumptions of Émile Benveniste includes the respective criterias to make the formative evaluation. The result of this study is expected to contribute to the teaching and learning of Portuguese language by presenting this didactic instrument established under Benveniste's theoretical assumptions.

Keywords: Benveniste. Teaching-learning. Didactic sequence. Writing. Text.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS
(na ordem em que aparecem)

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LP	Língua Portuguesa
SD	Sequência Didática
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PLG I	Problemas de Linguística Geral - volume I
PLG II	Problemas de Linguística Geral - volume II
PLGs	<i>Problemas de linguística geral</i> - volumes I e II
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
AO	Artigo de Opinião
SDI	Sequência Didática dos idealizadores
SDB	Sequência Didática sob os pressupostos de Benveniste
1ªP	Primeira Produção
R1ªP	Reescrita da Primeira Produção
2ªP	Segunda Produção
R2ªP	Reescrita da Segunda Produção
3ªP	Terceira Produção
R3ªP	Reescrita da Terceira Produção
PF	Produção Final

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
DA MOTIVAÇÃO.....	13
SEGUNDA PERCEPÇÃO: UMA LACUNA.....	15
DO OBJETIVO.....	17
1 CONCEITOS LINGÜÍSTICOS NORTEADORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE BENVENISTE.....	19
1.1 LINGUAGEM.....	21
1.2 LÍNGUA.....	22
1.3 ENUNCIACÃO.....	25
1.4 ESCRITA.....	29
1.4.1 A escrita para Saussure.....	30
1.4.2 Constituindo o corpus.....	31
1.4.3 Noção de escrita no escopo benvenistiano.....	37
1.5 TEXTO.....	40
2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A ESTRATÉGIA DE ENSINO.....	44
3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB OS PRESSUPOSTOS DE BENVENISTE: UM DESLOCAMENTO POSSÍVEL.....	50
3.1 ESTRUTURA GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	51
3.1.1 Apresentação da situação.....	54
3.1.2 Primeiro contato com o gênero.....	55
3.1.3 A primeira produção.....	57
3.1.4 Módulo A.....	57
3.1.5 Módulo B.....	59
3.1.6 Módulo C.....	69
3.1.7 Módulo D.....	73
3.1.8 Produção final.....	77
4 PROPOSTA DE CRITÉRIOS AVALIATIVOS PARA A SDB.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO A - “Você já tem 18 anos”.....	93
ANEXO B - Os pais devem cobrar o aluguel de seus filhos adultos? .	95
ANEXO C - Cobrar aluguel dos filhos. É justo?	97
ANEXO D - Gramado: Cidade pequena, grandes demandas.....	99

ANEXO E - Desafios do crescimento urbano no Brasil.....	100
ANEXO F - Nomofobia.....	103
ANEXO G - Menina salva a vida do pai pedindo ajuda no Facebook....	105
ANEXO H - Postagem de uma estagiária de medicina no Instagram...	106
ANEXO I - O que é ética digital?.....	107
ANEXO J - Como diferenciar fato de opinião.....	108
ANEXO K - Que tiro foi esse?	111

INTRODUÇÃO

Buscar amparar o ensino de língua portuguesa no esteio teórico de Émile Benveniste é deparar-se com a ausência de práticas de ensino-aprendizagem sob seus pressupostos. Constatação que por ora servirá apenas de provocação e, a partir dela, passo a apresentar o marco motivador deste estudo. Em seguida, explicitarei com maior apuro a tal lacuna e, por fim, traçarei os objetivos gerais e específicos da minha proposta.

DA MOTIVAÇÃO

Meu percurso com a escrita iniciou ainda na educação básica, com meu insucesso em decorar tantas regras e exceções gramaticais, esquecendo-as logo em seguida. Nos anos 1990, questionar para que serviria tudo isso era receber um “para ler e escrever (melhor)”. Indiretamente, havia sempre uma promessa de escrita que poderia ser realizada com qualidade se entronizasse aqueles estratos gramaticais. Precoce foi o entendimento de que a escrita não se desenvolve dessa forma, havendo sempre frustração quando tentada. Minha percepção era de que a escrita estava no mundo e que conquistar o meu lugar nele seria dominá-la. Essa inquietação persistiu e me acompanhou no retorno à sala de aula, enquanto professora do componente curricular de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental. Desde o retorno, em 2015, tenho por documento orientador do meu fazer didático-pedagógico, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - que apregoam o rompimento com o modelo tradicional - baseado no ensino de elementos gramaticais descontextualizados das práticas discursivas, propondo a inserção dos indivíduos às práticas discursivas da sociedade (BRASIL, 1998) - e um compromisso didático-pedagógico com o letramento. Este compreende que o acesso à escrita requer o desenvolvimento de habilidades e competências para que o indivíduo se envolva nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1999), ou seja, que incorpore os usos da escrita. Especificamente - de acordo com o que preconizam os PCNs (1998) -, que o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), considere o desenvolvimento da competência discursiva. Esta subjaz a capacidade do sujeito de utilizar a língua sob diferentes aspectos com o intuito de “produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p.23).

Tendo em vista esse amparo orientador, em 2016, favoreci a produção do gênero dissertação argumentativa ao 9º ano. Gênero corriqueiro do fazer escolar, cuja finalidade discursiva principal é atender a pré-requisitos de inserção ao Ensino

Superior, sendo submetido ao crivo de uma banca, um interlocutor desconhecido. Por ter uma finalidade tão específica e restrita, acaba por ser um gênero discursivo 'engessado', pois serve apenas para cumprir uma tarefa e que, penso, não participa das práticas discursivas da sociedade. E esse engessamento refletiu na produção dos alunos, que produziram textos "para agradar à 'sora'", uma vez que era sua única interlocutora.

Foi ponderando sobre esses desencontros que, no ano seguinte, me aproximei da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*¹, colocando-a como um orientador metodológico do meu objetivo enquanto professora de LP - a saber, desenvolver habilidades discursivas de escrita dos alunos. Escolhi o artigo de opinião por ser um gênero que abrange aspectos discursivos importantes à sociedade, uma vez que é demandado do articulista, além da expressão do seu ponto de vista frente às temáticas que envolvem a própria sociedade, utilizar estratégias argumentativas objetivando convencer os demais membros da sociedade, seus interlocutores, a aderir o seu posicionamento.

Tendo por base a sequência didática (doravante SD) proposta no caderno Pontos de vista (2014), da Olimpíada de Língua Portuguesa - originalmente destinada ao 3º ano do Ensino Médio -, adaptei as oficinas à realidade dos alunos de duas turmas de 9º ano da EMEF Presidente Vargas, do município de Gramado/RS. Objetivando proporcionar uma experiência interlocutiva - para além do olhar desta professora -, estabeleci parceria com o periódico local, o Jornal de Gramado, para a publicação do produto final da SD. Dessa forma, propus aos alunos um interlocutor mais amplo, específico e real, a comunidade gramadense.

Enquanto projeto de letramento, a adaptação da sequência didática teve um sucesso considerável, uma vez que proporcionou o desenvolvimento de habilidades discursivas de escrita ao envolver os alunos em uma prática discursiva presente na sociedade, pondo-os em interlocução com esta.

Repensar o percurso dessa prática de letramento suscitou duas percepções. A primeira, foi a de que havia necessidade de um aprofundamento teórico que norteasse o processo. Este foi desenvolvido com muita empiria e escassa reflexão linguística.

¹ Programa cujo objetivo é contribuir para a melhoria da escrita de todos os estudantes. Propõe uma metodologia de ensino para a produção de textos pela perspectiva de gênero. Apresenta uma sequência didática que aborda os conteúdos de língua portuguesa previstos nos currículos escolares, favorecendo o desenvolvimento de competências de leitura e escrita (PONTOS de Vista, 2014).

As poucas observações foram desenvolvidas tendo por base as leituras e discussões teóricas realizadas em um grupo de estudos sobre os pressupostos teóricos de Benveniste, ao final da minha graduação. Por sua vez, a necessidade de recorrer a um aprofundamento teórico reflete a carência teórica do caderno Pontos de vista (2014) e, quiçá, da própria estratégia SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A segunda percepção, por advir da primeira, exige uma seção dedicada a ela. Dessa forma, passemos adiante.

SEGUNDA PERCEPÇÃO: UMA LACUNA

Percebendo minha insipiência teórica e possuindo alguma afinidade com os pressupostos teóricos de Benveniste, fui em busca do auxílio de estudos e pesquisas que conciliassem esse viés teórico ao ensino de língua portuguesa. Meu objetivo era encontrar práticas de ensino-aprendizagem fomentadas no esteio benvenistiano.

Para tanto, efetuei uma consulta ao acervo do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo por filtro, na busca avançada, as palavras-chave “Benveniste” e “ensino” e ter sido publicado nos últimos cinco anos. Foram localizados 51 resultados. Desses, o primeiro recorte consistiu em pinçar os trabalhos que continham no título palavras como: letramento, escrita, ensino de língua portuguesa ou ensino de língua materna, relacionadas aos pressupostos benvenistianos. Desse recorte foram pinçados 8 artigos, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1. Acervo da CAPES

Título da pesquisa	Pesquisador (a)	Ano
A passagem do aluno do Ensino Médio ao Superior e seus efeitos no discurso: uma análise enunciativa	Carolina Knack	2017
Um convite a problematizar o ensino de escrita sob a perspectiva enunciativa benvenistiana	Jorama De Quadros Stein	2017
Letramento e Enunciação: bases para um diálogo	Giovane Fernandes Oliveira	2017
Enunciação, leitura e produção discursiva: uma experiência no Ensino Superior	Cristiane Dall' Cortivo Lebler Lauro Gomes	2018
A escrita como prática humana: do efeito retroativo ao efeito enunciativo da proposta de intervenção da redação enem no ensino-aprendizagem da escrita	Carolina Knack Giovane Fernandes Oliveira	2020

Um olhar (enunciativo) para o conceito de língua no trabalho de sala de aula	Claudia Toldo Gabriela Schmitt Prym Martins	2020
A teoria enunciativa de Benveniste e o ensino da língua portuguesa: um diálogo possível	Fernanda Victória Cruz Adegas Caroline Pereira de Oliveira	2021
A relação entre as categorias tempo e aspecto e o ensino de língua portuguesa: como fazem os livros didáticos?	Maria Auxiliadora Ferreira Lima Rodrigo Alves Silva	2021

Fonte: elaborado pela autora.

Li seus resumos para averiguar se as proposições embasam práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa fomentadas nos pressupostos benvenistianos. Knack (2017) analisa a mudança da instância discursiva a partir dos relatos e redação de uma aluna ingressa no ensino superior. Stein (2017) tenciona o conceito de escrita pondo em perspectiva as implicações desses entendimentos no seu ensino. Oliveira (2017) propõe uma aproximação teórica entre os pressupostos enunciativos de Benveniste e os Estudos dos Letramentos Acadêmicos. Lebler e Gomes (2018) estabelecem uma discussão acerca da importância de haver um diálogo entre diferentes suportes teóricos do campo da linguística da enunciação - Bakhtin, Benveniste e Ducrot - para embasar o ensino de práticas discursivas. Knack e Oliveira (2020) analisam, através da teoria enunciativa benvenistiana, a Competência 5 da redação Enem presente em recortes de redações nota mil das edições de 2017 e 2018. Toldo e Martins (2020) discutem o conceito de língua em Saussure e em Benveniste, buscando destacar a relevância de um conceito enunciativo de língua no ensino de língua materna. Adegas e Oliveira (2021) avaliam, através do amparo teórico enunciativo de Benveniste, se a concepção de ensino de língua portuguesa, nos PCN, respeita as particularidades. Lima e Silva (2021) analisam a abordagem das categorias linguísticas tempo e aspecto, em dois livros didáticos, tendo por amparo teórico um agrupamento de estudiosos da enunciação, dentre estes, Benveniste.

Da leitura dos resumos, verifiquei que as aproximações entre o ensino de LP e a perspectiva teórica de Benveniste, restringiam-se a discussões teóricas que prospectam possíveis contribuições - sendo o caso de Stein, por exemplo -, ou à constituição de aparato analítico dos discursos produzidos em abordagens educacionais - como em Knack. Esse foi o resultado de uma breve busca e análise

que, contudo, aponta para a lacuna de que não há práticas de ensino-aprendizagem fomentadas sob pressupostos benvenistianos. Sendo mais específica, não há instrumentos didáticos sob o escopo teórico de Benveniste a partir do qual professores do ensino de língua portuguesa poderiam dispor e aplicar com seus alunos. Dessa forma, passo a expor meu objetivo.

DO OBJETIVO

Diante da lacuna apontada - a ausência de instrumentos didáticos no esteio teórico benvenistiano -, e as inquietações ocasionadas pela ausência do aprofundamento teórico - na adaptação da SD -, pretendo, ancorada nos pressupostos de Émile Benveniste, produzir uma sequência didática que considere o desenvolvimento de habilidades discursivas de escrita.

Antes de prosseguir com a fundamentação teórica, há de se ter claro o porquê de ancorar a construção de um instrumento didático na teoria desse linguista. Em primeiro lugar, por seu vínculo teórico e metodológico partir, com frequência, dos postulados saussurianos. Isso não significa que Saussure seja sua única influência. O vínculo de Benveniste se dá porque “Saussure é em primeiro lugar e sempre o homem dos fundamentos” (BENVENISTE, 2005, p.35), constituindo um marco definidor da linguística moderna ao apontar qual é o seu objeto e sua tarefa perante esse objeto.

Em segundo, porque em sua reflexão sobre a escrita, Benveniste propõe observá-la, dentre diversos aspectos, sob a perspectiva da aprendizagem. Por exemplo, quando estabelece sua reflexão sobre a escrita - nas últimas lições ministradas no Collège de France - observa que

Toda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. [...]. A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação (BENVENISTE, 2014, p.130).

Nessa passagem, observamos que o linguista analisa os mecanismos do processo de aquisição para, assim, estabelecer uma compreensão apurada sobre o que vem a ser a escrita.

Em terceiro lugar, a percepção da necessidade de um aprofundamento teórico que norteie o processo das SD - tanto a do caderno *Pontos de vista* (2014) quanto as SD de forma geral - de um aparato que dê suporte ao desenvolvimento, à reflexão

sobre aspectos enunciativos e discursivos dos textos. Esse aparato pode ser encontrado nas reflexões de Benveniste.

Consoante a isso, enquanto professora de língua materna, minha intencionalidade é possibilitar o desenvolvimento de habilidades discursivas de escrita. Para isso ambiciono produzir, neste estudo, uma sequência didática sob os pressupostos de Benveniste. Dito isso, no Capítulo 1 delimitaremos os conceitos que compõem esses pressupostos, a saber, linguagem, língua, enunciação, escrita e texto. No Capítulo 2 apresentaremos a estratégia Sequência Didática tal qual idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly para, no Capítulo 3, estabelecermos a Sequência Didática sob os pressupostos de Benveniste. No Capítulo 4, circunscreveremos os critérios que compõem a avaliação formativa para a Sequência Didática sob os pressupostos de Benveniste. Nas Considerações Finais exporemos o fecho reflexivo de nosso percurso de estudo.

CAPÍTULO 1

CONCEITOS LINGUÍSTICOS NORTEADORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE BENVENISTE

Neste primeiro capítulo, a intenção é construir a fundamentação teórica em Benveniste para que esta possa nortear a construção de uma sequência didática. Para isso, será necessário delimitar os conceitos de linguagem, língua e enunciação - visto serem conceitos que permeiam a reflexão do linguista - e depreender os de escrita e texto sob seus pressupostos - uma vez que não constam ou pouco foram abordados em suas análises. Não nos furtaremos de definir demais conceitos que eventualmente surjam no entremeio da delimitação daqueles primeiros.

Antes de circunscrever qualquer conceito sob escopo benvenistiano, é necessário tecer algumas considerações, advindas do que consideramos cautelas metodológicas - constituídas e postuladas por pesquisadores e especialistas que se filiam a esse viés teórico (NORMAND, 1996; FLORES; ENDRUWEIT, 2012; FLORES, 2013). Em primeiro lugar, estudá-lo implica fazer recortes, visto a amplitude de sua obra. A essa amplitude tange dois sentidos: quantidade, visto Benveniste ter publicado intensamente; e, diversidade, pois sua reflexão abrange discussões dos estudos discursivos, pragmáticos, enunciativos dentre outros. O segundo ponto a ser destacado é a dificuldade de analisar os textos devido à flutuação terminológica. Com frequência, entre os termos são estabelecidas relações de sinonímia, homonímia ou polissemia, seja em mais de um texto ou dentro de um mesmo texto. As relações sinonímicas são estabelecidas entre designações distintas que expressam o mesmo conceito (FLORES, 2013, p.43). As relações homonímicas concernem à utilização de uma “mesma designação para conceitos distintos” (p.36). E as relações polissêmicas ocorrem quando os termos adquirem “nuança de sentido em diferentes momentos de reflexão do autor” (ROMERO, 2019, p.147). Dessa forma, a flutuação terminológica exige a definição dos textos com os quais trabalhará e o entendimento mobilizado para cada termo. Em outras palavras, é necessário “selecionar um *corpus textual de pesquisa*” (FLORES, 2013, p.22).

O último ponto concerne aos primitivos teóricos, conceitos perpassados por outros, constituindo uma relação de interdependência. Por isso, é necessário compreender o que cada termo significa no contexto em que foi utilizado.

Diante de tais considerações, as concepções de língua e linguagem serão circunscritas separadamente devido ao recorrente uso sinonímico que Benveniste faz desses termos. Dessa forma, a fim de buscar com maior rigor as respectivas noções, na seção 1.1, o conceito de linguagem será delimitado a partir da leitura de *Da subjetividade na linguagem*² (1958), visto que, nesse ensaio, Benveniste vincula a linguagem à natureza do homem, e de *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), pois o linguista parece retomar a reflexão sobre a natureza do homem ao afirmar que a linguagem é possível por conta da faculdade humana de simbolizar. Na seção 1.2, o conceito de língua será circunscrito nos ensaios *A forma e o sentido na linguagem* (1967), *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968) e *Semiologia da língua* (1969), pois julgamos haver interlocução na análise de Benveniste sobre a significância da língua nos domínios semiótico e semântico. Na seção seguinte, a noção de enunciação será delimitada no artigo que “condensa os mais de quarenta anos de reflexão linguística sobre a enunciação” (FLORES, 2013, p.161), *O aparelho formal da enunciação* (1970). Texto-chave, uma vez que podemos compreender que a reflexão ali desenvolvida sintetiza décadas de estudos e análises acerca desse termo. Para a apreensão do conceito de escrita, na seção 1.4, partirei da compreensão presente no *corpus* saussuriano, deslocando para Benveniste. Tal movimento justifica-se, porque Saussure, com frequência, é o ponto de partida das reflexões de Benveniste (FLORES, 2013). Em seguida, para estabelecer o *corpus* textual de referência, será necessário mapear quais textos benvenistianos possibilitam estabelecer algum entendimento sobre a escrita, pois esta não é, propriamente, o foco de sua análise. Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica a partir de produções acadêmicas que mobilizem algum entendimento sobre a escrita nos pressupostos desse linguista. Na seção 1.5, a noção de texto será emprestada de Adam (2008; 2022), pois ele estabeleceu entendimentos acerca do termo partindo das reflexões de Benveniste. Esse procedimento é necessário porque o texto não é objeto das reflexões de Benveniste.

² As referências aos textos benvenistianos seguem o seguinte padrão: após o título de cada texto, consta, entre parênteses, o ano de publicação do respectivo texto; já as citações diretas são referidas conforme as edições brasileiras consultadas, que datam de 2005 (Problemas de Linguística Geral I) e de 2006 (Problemas de Linguística Geral II).

1.1 LINGUAGEM

Para delimitar uma noção de linguagem, seguiremos uma leitura cruzada dos ensaios *Da subjetividade na linguagem* (1958) e *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963). No ensaio de 1958, Benveniste inicia pelo o que a linguagem não é, um instrumento, algo fabricado. Afirma que a linguagem “está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 2005, p.285). Esse mesmo entendimento consta no ensaio de 1963, uma vez que “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (ibid., p.27, grifo do autor).

Além de ser uma propriedade inerente, a linguagem possui um funcionamento simbólico que possibilita a emergência do discurso. Compreendemos que, para Benveniste, a linguagem pressupõe a utilização da língua (RODRIGUES; MILANI, 2015). Segundo o linguista, “a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, *nas quais se realiza*” (BENVENISTE, 2005, p.20; grifo nosso). Essa realização, através da língua, possibilita ao locutor instanciar o seu discurso, uma vez que a linguagem, em sua função, “reproduz a realidade” (p.26). Benveniste explica que “aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” (p.26). Por conseguinte, ao locutor é disponibilizada uma propriedade fundamental da linguagem, a *subjetividade*, que “é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (ibid, p.286). Esse *status* linguístico de ‘sujeito’ emerge na *intersubjetividade*. Esta compreende uma relação de polaridade em que cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a si mesmo como ‘eu’ no seu discurso e esse ‘eu’ instaura o ‘tu’ na alocação. A linguagem, por ser mediadora da relação homem a homem, possibilita, assim, a instituição da sociedade.

Apesar de inerente à condição humana e possibilitar a emergência do discurso, a linguagem não é automática. Benveniste observa que “o despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (p.27). Em outras palavras, a linguagem deve ser aprendida pois, do seu aprendizado, depende o indivíduo a sua inserção na sociedade. Aprendizado que ocorre na e pela linguagem, visto a criança nascer e desenvolver-se na sociedade dos homens. Isso implica compreender que, se a linguagem “realiza-se numa determinada língua” (BENVENISTE, 2005, p.30), tanto a

língua quanto a linguagem são apreendidas simultaneamente. O linguista explica que “a aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto” (p.31). Dessa forma, a faculdade simbólica da linguagem, ao propiciar a organização do pensamento, “torna a experiência interior de um sujeito acessível a outro numa expressão articulada e representativa” (p.30), sendo tal expressão o discurso.

Tendo por pressuposto o seu aprendizado e diante dos caracteres elencados, compreendemos que a linguagem é a faculdade humana de simbolizar, cujo funcionamento simbólico permite ao locutor instanciar o seu discurso. Não obstante, a linguagem realiza-se “sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular” (p.31, grifo do autor). Dessa forma, a linguagem e a língua, por extensão, estão na natureza do homem, que não a inventou. E, aqui, encontramos o que Flores (2013) observa ser o “*a priori* fundamental de Benveniste” (p.43, grifo do autor), o homem na língua. Sinteticamente, Flores explica que, no princípio do pensamento benvenistiano, “o homem está na língua - se marca na língua, se singulariza na língua, se propõe como sujeito na língua - por que é fundado simbolicamente na linguagem” (p.44). O que vem a enfatizar a compreensão de que a linguagem é a faculdade humana de simbolizar, cujo funcionamento simbólico permite ao locutor instanciar o seu discurso propondo-se como sujeito. Resta, delimitarmos o que vem a ser a língua. Sigamos com esse objetivo para a próxima seção.

1.2 LÍNGUA

Para a delimitação de uma noção de língua, compomos nosso *corpus* de pesquisa com os textos *A forma e o sentido na linguagem* (1967), *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968) e *Semiologia da língua* (1969), pois consideramos haver interlocução na análise sobre a significância da língua, estabelecida por Benveniste em cada um desses textos, que pode vir a contribuir para uma visão mais apurada do que venha a ser a língua.

Para desenvolver sua análise sobre a significância da língua, em *A forma e o sentido na linguagem*³ (1967), Benveniste parte da definição saussuriana de que a

³ Apesar de no título ser utilizado o termo *linguagem*, Benveniste está claramente analisando a forma e o sentido na língua. Isso fica explícito quando o linguista faz uso do conceito saussuriano de língua para estabelecer sua análise.

língua é um sistema de signos linguísticos. O linguista propõe ultrapassar esse entendimento tendo em vista que o signo linguístico não comporta amplamente a realidade da língua enquanto sistema significante. Sua reflexão o leva a perceber que "há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma" (BENVENISTE, 2006, p.229), língua em seu domínio semiótico e língua no domínio semântico. O linguista explica que o domínio semiótico tem como característica a propriedade de significar. A unidade formal desse domínio é o signo cujo valor é genérico e conceitual e, na relação com demais signos, constitui uma rede de relações opositivas. O domínio semântico, por sua vez, "resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação" (p.230), tendo por unidade formal a palavra. Direcionamento semelhante é averiguado no texto de 1968.

Em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, ao propor analisar a relação entre essas duas estruturas, Benveniste o faz estabelecendo uma relação de homologia entre a língua e a sociedade. De correlação a correlação, entre as partes dessas estruturas, o linguista propõe considerar que a língua é o interpretante da sociedade. Essa proposição implica compreender que a "sociedade torna-se significante na e pela língua" (BENVENISTE, 2006, p.98). Isso é possível porque a língua está "investida de propriedades semânticas e porque ela funciona como uma máquina de produzir sentido" (p.99). Propriedade que existe devido a estrutura da língua ser composta de signos, por unidades significantes. Tal análise vai a par com o que foi definido acerca dos domínios semiótico e semântico da língua, ainda no texto de 1967. Paralelamente, o domínio semiótico comporta a estrutura formal, constituída por unidades significantes. E o domínio semântico comporta o sentido produzido pelo locutor ao acionar a língua.

Em *Semiologia da língua* (1969), visando descrever as relações possíveis de serem estabelecidas entre os sistemas semióticos, Benveniste estipula que a língua "é o interpretante de todos os outros sistemas, linguísticos e não-linguísticos" (BENVENISTE, 2006, p.61). Demonstra seu ponto de vista apresentando as relações de engendramento - possibilidade de um sistema engendrar em outro -, de homologia - "estabelece uma correlação entre as partes de dois sistemas" (BENVENISTE, 2006, p.62) - e de interpretância - instituída "entre um sistema interpretante e um sistema interpretado" (p.62). A relação da língua com os demais sistemas, não apenas é possível, como também atende a todos os tipos de relações, seja de engendramento,

de homologia ou de interpretância. Ao observar minuciosamente esta última qualidade da língua, Benveniste conclui que ela “é o interpretante de todos os sistemas semióticos” e “pode, em princípio, tudo categorizar e interpretar, inclusive ela mesma” (p.62). A sua relevância não se resume apenas a caracteres semióticos. Tem-se, ainda, que a língua está em relação com a sociedade, em “modo de dependência mútua [...] segundo sua capacidade de semiotização” (p.63). Ou seja, o linguista depreende que a língua “contém a sociedade” e, ao mesmo tempo, é sua intérprete (p.63). A Relação de Interpretância põe termo a um antigo programa de Benveniste, expresso ainda em 1954, que era “descobrir a base comum à língua e à sociedade, os princípios que regem essas duas estruturas” (BENVENISTE, 2005, p.16). Concebe que

A natureza da língua, sua função representativa, seu poder dinâmico, seu papel na vida de relação que fazem dela a grande matriz semiótica, a estrutura modelante da qual as outras estruturas reproduzem os traços e o modo de ação. (BENVENISTE, 2006, p.64)

Essa propriedade que eleva a língua “como sistema significante” (BENVENISTE, 2006, p.64), em relação aos outros sistemas semiológicos, advém de uma característica única dela, a “DUPLA SIGNIFICÂNCIA” (p.64, grifo do autor). Ou seja, a “língua combina dois modos distintos de significância” (p.64), o modo semiótico e o modo semântico. O modo ou domínio semiótico comporta a significância do signo linguístico que, por sua vez, compõe a unidade formal da estrutura linguística. O modo ou domínio semântico compreende a significância engendrada pelo discurso que se apropria, por extensão, do conjunto de referentes. Em outras palavras, o domínio semântico comporta a significância da enunciação.

Em nossa análise do *corpus*, observamos que, apesar dos distintos contextos de investigação da língua, a análise sempre recaiu sobre a perspectiva de sua significância, encaminhando reflexões análogas acerca dos modos semiótico e semântico de significação da língua. A recorrência dessa caracterização permite ponderar que, para Benveniste, a língua transcende a noção saussuriana, uma vez que é investida de “propriedades semânticas”. Isso nos leva a pensar que a língua, em seus modos semiótico e semântico, é uma estrutura formal composta por unidades significantes - os signos linguísticos - e, cuja propriedade semântica possibilita o funcionamento subjetivo e referencial quando posta em ação pelo locutor na enunciação. E é esta que pretendemos delimitar na próxima seção.

1.3 ENUNCIACÃO

O artigo *O aparelho formal da enunciação*, escrito a pedido de Todorov e publicado em 1970 no *Langages*, periódico francês voltado a linguistas, é considerado um momento-síntese da obra enunciativa de Benveniste. O texto não apresenta um conceito único para o termo enunciação, contudo vai demonstrando nuances outras do mesmo fenômeno dependendo da faceta pela qual o linguista a está descrevendo. Dessa forma, pretendemos perpassar tais facetas com o intuito de sumarizar esses conceitos e, se conveniente for, eleger um conceito para fundamentar a produção da sequência didática. No esteio das reflexões benvenistianas, destacaremos os conceitos que estabeleçam uma relação de interdependência para com a enunciação. Para dar conta desses conceitos, eventualmente, resgataremos as reflexões presentes em outros artigos de Benveniste, tendo em vista a interdependência teórica.

Partindo do entendimento geral de que a enunciação é a língua em emprego, Benveniste tece toda uma caracterização tendo em vista três aspectos determinados. O primeiro aspecto elencado concerne à “realização vocal da língua”, pois seria o mais perceptível e direto, não mobilizando maiores detalhamentos à “enunciação fônica” (BENVENISTE, 2006, p.82). O linguista segue para o segundo aspecto pressupondo que a enunciação é “a conversão individual da língua em discurso”, apontando que o mecanismo dessa produção é a “semantização da língua” (p.83). Benveniste vincula esse mecanismo ao estudo sobre a significância empreendido no artigo *Semiologia da língua*⁴, de 1969.

O terceiro aspecto concerne ao quadro formal de realização da enunciação, descrito através de seus caracteres formais. Para a apresentação desses caracteres, Benveniste segue o seguinte caminho metodológico (Flores, 2019): “na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006, p.83). Benveniste explica que o “ato individual [...] introduz em primeiro lugar o *locutor* como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (p.83, grifo nosso). O *locutor* está no centro da reflexão enunciativa do linguista, o que evoca o *axioma* de sua teoria: *o homem está na língua*. Flores (2013) deduz esse princípio - presente no artigo *Da subjetividade na linguagem* (1958) - da seguinte forma “o homem está na língua - se marca na língua,

⁴ Abordaremos as reflexões postas nesse artigo quando adentrar ao estudo da escrita.

se singulariza, se propõe como sujeito na língua - porque é fundado simbolicamente na linguagem” (FLORES, 2013, p.44). Esse princípio comparece em *O aparelho formal*, amalgamado ao seguinte conceito de enunciação,

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir em relação à língua, como um processo de *apropriação* [em que] o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro (BENVENISTE, 2006, p.84, grifo do autor).

O termo *apropriação* ganha destaque nessa acepção de enunciação e deve ter seu sentido melhor compreendido no contexto de sua utilização. O *Dicionário de linguística da enunciação* define o termo como o “processo de uso da língua pelo sujeito por meio de sua enunciação” (FLORES *et al.*, 2009, p.49). Se posta em contraste ao contexto de *O aparelho formal*, tal definição não ecoa o entendimento de Benveniste. Primeiro, porque não é o ‘sujeito’ que ele põe no centro desta sua reflexão, mas o locutor. Segundo, porque o termo ‘enunciação’, apresentado nessa definição, não remete à enunciação enquanto “processo” - como descrito pelo linguista -, mas sim à fala. Dessa forma, recorro ao debate proposto por Flores (2013), em *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*, sobre a noção de “apropriação” no contexto de *O aparelho formal*. Ancorando-se na acepção do dicionário francês *Le Petit Robert*, o pesquisador depreende que “o *apropriar-se*, em enunciação, é tornar próprio a um uso” (FLORES, 2013, p.173, grifo do autor). Resgatando o *axioma* da teoria benvenistiana - *o homem está na língua* -, Flores conclui que o locutor já está estabelecido na língua. Tal conclusão permite depreender que a apropriação é uma mobilização, pois o locutor mobiliza a língua para dela fazer uso.

Partindo da noção de que a enunciação é um processo de apropriação em que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor, Benveniste apresenta outros desdobramentos da enunciação tendo em vista a centralidade do locutor. O primeiro convém à *alocução*, pois a enunciação é uma alocução, ela postula um alocutário. O linguista explica que “desde que ele [locutor] se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si” (BENVENISTE, 2006, p.84). O segundo desdobramento concerne à *referência*, uma vez que ao apropriar-se do aparelho formal da língua o locutor a mobiliza instaurando seu discurso e, através deste, constitui uma instância de discurso. Cada *instância de discurso* é um centro de referência interno constituído na e pela enunciação, pois “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (p.84).

Benveniste explica que “esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação” (p.84).

Essas formas específicas são os índices de pessoa, os índices de ostensão, os indivíduos linguísticos e as formas temporais. Todas essas entidades emanam da enunciação e são por ela comandadas. Pormenorizadamente, os índices de pessoa emergem da enunciação e denotam os indivíduos da alocação, com o termo *eu* denotando o locutor e o termo *tu*, o alocutário. Os índices de pessoa possibilitam a emergência da *subjetividade*, uma vez que esta compreende uma relação de polaridade em que cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a si mesmo como *eu* no seu discurso e esse *eu* instaura o *tu* na alocação⁵. A subjetividade depende também dos índices de ostensão - “termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo” (*este, aqui* etc.) (BENVENISTE, 2006, p.85) - e dos indivíduos linguísticos, também designados pronomes pessoais e pronomes demonstrativos, - são formas utilizadas para remeter a “indivíduos”, sejam estas pessoas, momentos, lugares. Todas essas formas específicas são desprovidas de referência material, mas tornam-se plenas de sentido referencial assim que o locutor delas se apropria enquanto instrumentos de conversão da língua em *discurso* (BENVENISTE, 2005) e esse sentido existe apenas na instância de discurso em que a língua foi efetuada.

O tempo da enunciação é o presente. Este se renova a cada vez que o locutor mobiliza a língua para instaurar o seu discurso. Dessa forma, “da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo” (BENVENISTE, 2006, p.85). Passado, presente e futuro, enquanto referências temporais do discurso, existem em função do presente ‘axial’ do discurso (p.74), o ‘agora’. E a constituição dessas referências é possível através das formas temporais comandadas na enunciação.

Tanto as formas temporais, quanto os índices de pessoa, os índices de ostensão e os indivíduos linguísticos põem o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação, pois ao serem mobilizados constituem a instância de discurso. Para além dessa relação do locutor para com sua enunciação, há a relação do locutor para com o alocutário. Pois “desde o momento que o enunciador se serve

⁵ *Da subjetividade na linguagem* (1958).

da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções” (p.86). Estas seriam a interrogação, a intimação, a asserção. Naquela, o enunciador mobiliza as formas lexicais e sintáticas da interrogação para suscitar uma enunciação de retorno de seu alocutário, ou seja, uma resposta. Na intimação, o enunciador mobiliza as formas da injunção aguardando que o alocutário cumpra a ordem e/ou o apelo enunciado. Na asserção, o enunciador mobiliza as formas lexicais e sintáticas para comunicar uma certeza.

Há ainda a relação do locutor para com o que enuncia, o que Benveniste nomeia de modalidades formais. Estas são expressas através dos modos verbais, dos termos da fraseologia, tais como “talvez” e “possivelmente” e/ou pela “recusa de asserção”. Todas essas modalidades formais “enunciam atitudes do enunciador do ângulo daquilo que enuncia” (p.87).

Com essa última definição, Benveniste encerra a descrição do quadro formal da enunciação e passa a considerar as características do “*quadro figurativo da enunciação*” (BENVENISTE, 2006, p.87, grifo do autor). Para esta caracterização, o linguista observa a enunciação sob a perspectiva da forma de discurso. Esta “é a estrutura do *diálogo*”, estrutura estabelecida entre duas figuras na posição de parceiros que vão se alternando no protagonismo da enunciação, quer o parceiro seja real ou imaginado, individual ou coletivo. O linguista cita o monólogo como exemplo de variação da estrutura fundamental do diálogo, pois constitui um diálogo interiorizado entre um *eu* locutor e um *eu* ouvinte. Examina o limite do diálogo ao analisar a comunhão fática. Caracterizada como “um tipo de discurso em que os laços de união são criados pela mera troca de palavras” (MALINOWSKI, 1923 *apud* BENVENISTE, 2006, p.89). Verifica que é diálogo, mesmo no limite do que caracteriza a forma de discurso. Benveniste encerra seu artigo prospectando a necessidade de continuar a análise das formas complexas do discurso. Dentre essas formas complexas, o linguista inclui a *enunciação escrita* que, distinta da enunciação falada, “se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (p.90). Não aprofunda maiores descrições para esse fenômeno, a enunciação escrita.

Por fim, tendo perpassado as nuances que caracterizam a enunciação em *O aparelho formal*, cumprimos nosso objetivo principal, sumarizar tais nuances. Contudo, delimitar um conceito para esse “grande fenômeno” é perder a

riqueza advinda das particularidades enunciativas descritas por Benveniste. Isso posto e tendo em vista a necessidade de uma acepção que venha a ser a referência conceitual de nosso estudo, da qual as demais nuances possam se fazer constar mesmo que apartadas, delimitamos que a *enunciação é o ato individual de conversão da língua em discurso*. Enquanto *ato*, tem-se que a enunciação é a língua em emprego. Por *individual*, compreendemos que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor através de índices específicos e de procedimentos acessórios. Por *conversão da língua em discurso*, consideramos “os procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (p.83), ou seja, a semantização da língua. O *discurso*, por sua vez, é o produto da semantização da língua.

1.4 ESCRITA

Ato ou produto, a escrita constitui um objeto cuja acepção depende do ponto de vista pelo qual a estamos olhando, assim como a utilização que a ela estamos destinando. Enquanto objeto teórico, constitui um complexo nocional quando a observamos sob a perspectiva linguística. Com base nesse entendimento, delimitaremos uma acepção de escrita sob os pressupostos de Benveniste. Para isso, partiremos da compreensão de escrita presente no *corpus* saussuriano, deslocando, ao fim, para Benveniste. Tal movimento justifica-se, porque Saussure é o ponto de partida das reflexões de Benveniste, não se encerrando nele (FLORES, 2013).

Posto isso, temos de ter em vista que a escrita nasceu da necessidade de ampliar o armazenamento de dados, constituindo um marco determinante para a organização e evolução dos sapiens (HARARI, 2020). Por a terem inventado para uma utilização bem restrita, “fazer coisas que a língua falada não conseguia fazer” (HARARI, 2020, p.132) - armazenar dados matemáticos, por exemplo -, considera-se que a escrita era, em seu princípio, incompleta. Contudo, novas utilizações a ela foram destinadas, o que a tornaram mais complexa. Dentre essas utilizações - talvez a que se pense mais comum - está a representação da língua.

Nesse ponto, encontramos Saussure, especificamente no capítulo dedicado à escrita, *Representação da língua pela escrita*, presente no *Curso de Linguística Geral*. Contudo, há de se ter em conta que o linguista “não publicou o que escreveu e não escreveu o que foi publicado sob seu nome” (ARRIVÉ, 2007, p.20). Tal afirmativa

expõe a peculiaridade dos textos que compõem o ‘corpus saussuriano’, “entendido como um conjunto de documentos formados por fontes de natureza heterogênea” (FIORIN; BARBISAN; FLORES, 2013, p.13). Tendo em vista essas observações, cabe instaurar a busca pela compreensão do que venha a ser a escrita para Saussure, delimitando, assim, o ‘corpus saussuriano’ em *Escritos de Linguística Geral* - especificamente as três *Conferências na Universidade de Genebra*, proferidas em novembro de 1891 -, pois “são os únicos escritos autênticos a partir dos quais se deve trabalhar” (RASTIER, 2004, apud COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p.36) e, em seguida, do *Curso*, o capítulo *Representação da língua pela escrita*, visto ser a referência teórica mais usual quando relaciona-se a escrita a esse linguista.

1.4.1 A escrita para Saussure

Nas *Conferências na Universidade de Genebra*, proferidas em novembro de 1891, Saussure explana acerca da “marcha da língua no tempo” (SAUSSURE, 2004, p.132), apresentando os princípios verificados quando se analisa a língua sob o viés temporal. Das três *Conferências*, a escrita é mencionada apenas na *Primeira* e na *Segunda*. Para cada uma de suas menções, a escrita recebe uma conotação negativa, ora como aparato de dominação política (SAUSSURE, 2004, p.134), ora como uma “camisa-de-força” (p.138), assumindo uma aparente onipotência, por vezes, tirânica. A riqueza de descrições negativas contrasta com a ausência de uma apresentação de cunho teórico.

Dessa forma, resta recorrer ao capítulo *Representação da língua pela escrita*, do *Curso* (1995). A caracterização já nos interpela no próprio título: *Representação da língua pela escrita*. Ou seja, a escrita enquanto um ‘instrumento’ que representa. A conotação negativa destaca-se no restante do texto. No artigo “*A língua e a escrita*”: *um distanciamento teórico entre Saussure e Benveniste*, Fenoglio (2017) relata sua surpresa “pelo acúmulo de elementos negativos que caracterizam a escrita para um tão pequeno número de páginas” (p.279). A linguista lista o apanhado dessas descrições,

“escrita estranha ao sistema interno [da língua]” (p.44), “a palavra escrita usurpa a palavra falada” (p.45), “fotografia do sinal vocal” (p.45), “prestígio da forma escrita” (p.46), “prestígio da escrita” (p.46), “imagem gráfica das palavras” (p.46), “importância imerecida da escrita” (p.47), “imitação” (p.52), “tirania da letra” (p.53), “a imagem visual chega a criar pronúncias viciosas; é um fato estritamente patológico” (p.53), “estranha ao sistema interno”, “imagem” do vocal, verdadeiro elemento linguístico de “prestígio”, “imagem gráfica das palavras”, “fator estranho” (p.54), “elemento artificial” (p.55),

“ilusões da escrita” (p.56), “apoio enganoso”, “natureza enganosa da escrita” (p.58), “signo gráfico é apenas uma imagem” (p.58) (SAUSSURE, 1972, *apud* FENOGLIO, 2017, p.279).

Há de se destacar neste rol, que Fenoglio lista, inclusive, as descrições presentes no capítulo *A Fonologia*, do *Curso*.

Semelhante às *Conferências, Representação da língua pela escrita* apresenta uma riqueza de descrições negativas. Contudo, estas contrastam com uma única concepção de escrita, a saber “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro” (SAUSSURE, 1995, p.34). Em outras palavras, a escrita é um sistema de signos cuja função é representar a língua. Ou seja, a escrita enquanto instrumento. E é esse o entendimento, advindo daquele que é “em primeiro lugar e sempre o homem dos fundamentos” (BENVENISTE, 2005, p.35), que Benveniste tem como base para construir a sua reflexão sobre a escrita.

Antes de prosseguir à delimitação de uma noção de escrita sob escopo benvenistiano, é imperativo constituir o *corpus* textual de referência. Para isso, é necessário buscar quais noções de escrita estão sendo mobilizadas pelos estudiosos desse linguista e a partir de quais textos do *corpus* benvenistiano. Dessa forma, na próxima seção, realizaremos uma revisão bibliográfica para conhecer e analisar as noções que vêm sendo apreendidas para, assim, circunscrever o *corpus* e, a partir da leitura deste, apreender uma noção de escrita nessa perspectiva teórica.

1.4.2 Constituindo o corpus

Para a constituição do *corpus* textual de referência, realizei uma revisão bibliográfica a fim de localizar quais textos da obra benvenistiana foram mobilizados e compreender os desdobramentos nocionais.

Para o estabelecimento dessa revisão bibliográfica considerei que nos volumes I e II de *Problemas de linguística geral* (PLGs), Benveniste não aprofunda discussões em torno da escrita. Até a publicação das *Últimas aulas no Collège de France*⁶, em 2014 (doravante *Últimas aulas*), os pesquisadores formulavam suas noções de escrita amparados unicamente no que os PLGs ofereciam. A publicação das *Últimas aulas* trouxe um novo fôlego aos estudos que envolvem esse objeto. Dito isso, mapeei as

⁶ Essa obra póstuma - publicada em 2012 na França e traduzida e publicada no Brasil em 2014 -, é uma compilação dos manuscritos das últimas aulas proferidas por Benveniste entre 1968 e 1969. A escrita foi conteúdo abordado nas lições ministradas entre 3 de fevereiro a 24 de março de 1969.

produções acadêmicas - teses e dissertações brasileiras - produzidas a partir de 2014, que mobilizam uma noção de escrita sob pressupostos benvenistianos e que se filiam aos estudos da linguagem. Para o mapeamento consultei a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave “Benveniste” e “escrita”.

Num primeiro momento, a consulta à BDTD totalizou 43 resultados. Desses, li seus resumos para identificar e selecionar os que mobilizam uma noção de escrita sob escopo benvenistiano e cujas pesquisas se filiam aos estudos da linguagem. A seleção resultou nos estudos apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Título	Pesquisador(a)	Ano	Instituição
“Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha!”: por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita	Jorama de Quadros Stein	2016	UNISINOS
A escrita como fenômeno semiológico em Émile Benveniste	Diego Vilanova Titello	2019	UFRGS
O papel do revisor: é preciso pedir ao óbvio que se justifique	Felícia Xavier Volkweis	2020	UFRGS
Corrigir e re- visar: uma via de mão dupla	Raphaella Machado Monteiro Chittolina	2020	UFRGS

Fonte: elaborado pela autora.

A revisão bibliográfica revelou duas tendências nos estudos analisados. A primeira é a tendência de vincular a escrita à premissa enunciativa - mote dado pelo próprio Benveniste, no último parágrafo de *O aparelho formal da enunciação* (1970). Esse é o movimento operado por Volkweis (2020) e Chittolina (2020).

Com o objetivo de averiguar qual a relevância do revisor de textos no meio acadêmico, Volkweis (2020) principia uma discussão acerca da escrita pressuposta por Benveniste nas *Últimas aulas*. Atesta que o linguista põe a escrita em relação dialógica à língua, não aprofundando princípios que comportam o fazer do revisor diante da escrita. Se apropria da noção de escrita que Endruweit (2006; 2020; 2013 *apud* VOLKWEIS, 2020) elabora em seus estudos. Esta considera que a escrita é um ato de enunciação, de enunciação escrita, uma vez que instaura um sujeito que se inscreve em seu discurso e que, da mesma forma, suscita uma enunciação de retorno do leitor. Volkweis, diante dessa compreensão, destaca o seguinte trecho de *O Aparelho formal*: “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação*

discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 2006, 87, grifo do autor). Atenta, por fim, que é nesse espaço da interlocução instaurada na/pela escrita que se encontra o revisor, pois “com sua leitura interessada e ativa, se reapropria da escrita do autor e oferece uma enunciação de retorno” (VOLKWEIS, 2020, p.63).

A conclusão de Volkweis, sobre a relevância do revisor de textos, pode ser estendida ao trabalho do professor de LP quando no ensino de práticas discursivas de escrita, pois ‘com sua leitura interessada e ativa, se reapropria da escrita do [aluno] e oferece uma enunciação de retorno’. Contudo, considerar que a escrita é um ato de enunciação, de enunciação escrita, não é uma noção que, por si só, contribua ao seu ensino. Acreditamos haver nuances de entendimento que a autora não contemplou em sua leitura de as *Últimas aulas*, uma vez que o seu objetivo nem de longe flertava com os aspectos do ensino da escrita. Prerrogativa que Chittolina (2020) parece contemplar.

Em sua dissertação, *Corrigir e re-visar: uma via de mão dupla*, Chittolina (2020) põe em relação o fazer do revisor de textos e do professor de textos, seja para revisar ou corrigir. O estabelecimento dessa relação comporta seu questionamento acerca das semelhanças que perpassam esses fazeres perante o escrutínio de textos. Pois, segundo a pesquisadora, são mais do que “fiscais” da norma culta e devem ir atrás do sentido do que leem, estabelecendo interlocução com a escrita de outrem - seja este cliente ou aluno. Dessa forma, a reflexão enunciativa estabelecida no escopo benvenistiano, a levou a concluir que a semelhança no fazer do revisor e do professor é fortalecida dependendo da forma como é exercido o escrutínio do texto. Ou seja, se ambos ‘corrigem’ estão padronizando questões formais e de ordem gramatical. Por outro lado, se ambos ‘re-visam’ têm uma leitura intersubjetiva que busca a atribuição de sentidos. O sufixo *re-* é utilizado como um marcador da reflexão enunciativa instaurada tendo em conta os *cinco aspectos da enunciação* postulados por Ono, a saber “a relação *fala-escrita*; as noções *forma-sentido*, a *subjetividade*, a *intersubjetividade* e a *referência*” (ONO, 2007, *apud* CHITTOLINA, 2020, p.85, grifos da autora).

Apesar de não mobilizar uma noção particular de escrita, Chittolina opera uma reflexão importante a partir das reflexões de Benveniste presentes no segundo capítulo, *A língua e a escrita*, das *Últimas aulas* e no artigo *O aparelho formal*. A

pesquisadora identifica, no primeiro, que o linguista parte do entendimento saussuriano sobre a escrita - *um sistema de signos cujo propósito é representar a língua* - para compreendê-la na relação com a língua. Salienta que Benveniste pressupõe que o ato fundador foi o escrever ocasionando a leitura como consequência. Da mesma forma, pressupõe que a escrita é mobilizada por um locutor. Neste ponto, Chittolina desloca seu olhar ao artigo de 1970, em busca de uma compreensão enunciativa de escrita. Diante da necessidade de expandir essa reflexão que subjaz os aspectos enunciativos da escrita, a pesquisadora recorre aos estudos de Knack (2012; 2017) e de Endruweit (2006). Da primeira, retoma a distinção enunciativa entre fala e escrita instaurada ao pôr em perspectiva as categorias de pessoa, de tempo e de espaço. A categoria de pessoa (eu/tu) instancia a intersubjetividade da enunciação. As duas últimas categorias demarcam o 'distanciamento' dessa interlocução na escrita que, em contraste com a fala, não ocorre no aqui e nem no agora. De Endruweit, recupera a distinção construída entre 'escrita' e '*Escrita*'. Sendo esta o exercício de uma escrita subjetiva e singular, pois enunciativa. Aquela, destituída de qualquer caracterizador enunciativo, é utilizada apenas como formalizadora da língua. Em reflexo a esse constructo de entendimento, Chittolina circunscreve as noções de 'leitura' e '*Leitura*' para integrar uma maior compreensão sobre o trabalho do revisor e do professor de textos.

Chittolina, em consonância com Volkweis (2020), estabelece um ponto de vista muito específico para atingir a compreensão enunciativa sobre o fazer do revisor, sendo que o ponto de vista daquela não exclui o fazer do professor de textos. Pelo contrário, o inclui pondo-o em relação, pois assemelham-se. Contudo, essa mesma consonância não se observa num conceito de escrita. Distinto de Volkweis, que considera a escrita um ato de enunciação, Chittolina, em sua busca por uma compreensão enunciativa de escrita, acaba por não estabelecer uma noção. O mesmo não se observa nos estudos que compõem a segunda tendência.

Na segunda tendência encontram-se as pesquisas que procuraram compreender a escrita a partir de sua relação com a língua. Tanto Stein (2016) quanto Titello (2019) tiveram como amparo teórico principal o artigo *Semiologia da língua* (1969), visto que, nesse texto, Benveniste estabelece caracteres e princípios mediadores das relações entre os sistemas semiológicos, sendo a língua o principal deles.

Stein (2016), com o objetivo de propor uma concepção de escrita que contribua ao ensino de escrita no ensino superior, perpassa as reflexões de Benveniste presentes no artigo de 1969 conciliando com a leitura de *O Aparelho Formal*. No primeiro artigo, pondera os princípios que regem as relações que podem ser estabelecidas entre os sistemas semióticos. Por pressupor que a escrita contém a língua, conclui que a escrita é o interpretante da língua. Considera que tal compreensão requer pensar a escrita “para além do âmbito intralinguístico” (STEIN, 2016, p.106), entendimento preconizado por Benveniste. Em *O aparelho formal*, a pesquisadora problematiza o contraponto em que é posta a ‘forma complexa do discurso’ - a enunciação escrita - em relação à enunciação falada, considerando o quadro formal envolvido na conversão da língua em discurso, ou seja, um indivíduo “que se enuncia diante de um parceiro, os quais, ao atualizarem a sua língua-discurso, co-constroem a referência e possibilitam a emergência do sentido” (STEIN, 2016, p.108). Procurando, ainda, delimitar os princípios que norteiam a compreensão do que é escrita para o linguista, Stein perpassa cada uma das lições das *Últimas aulas* que versam sobre essa temática. Ao final de seu percurso investigativo, depreende a noção de que “a escrita é um sistema não linguístico, derivado da fala, engendrado pela língua, que requer a elaboração da linguagem interior do scriptor em função de um alocutário” (STEIN, 2016, p.123, grifo da autora).

Noção questionável, a começar pela caracterização de ser, a escrita, ‘um sistema não linguístico’. Uma vez que Benveniste considera que “a língua é o interpretante de todos os outros sistemas [semióticos], linguísticos e não-linguísticos” (BENVENISTE, 2006, p.61), é instintivo pensar que a escrita seria um desses sistemas linguísticos. Ainda mais se considerarmos a “MODELAGEM SEMIÓTICA que a língua exerce” (p.64, grifo do autor). Essa propriedade faz com que a língua seja a grande matriz semiótica, uma “estrutura modelante da qual as outras estruturas reproduzem os traços e o modo de ação” (id.). Outro ponto a se destacar na noção depreendida pela pesquisadora, é de que a escrita é engendrada pela língua. O linguista explica que a “RELAÇÃO DE ENGENDRAMENTO vale entre dois sistemas distintos e contemporâneos, mas de mesma natureza, sendo que o segundo é construído a partir do primeiro” (BENVENISTE, 2006, p.61, grifo do autor). Se por “mesma natureza” podemos compreender as unidades significantes que compõem a língua e a escrita - dado que esta é engendrada por aquela - mais uma vez, é de se

questionar se a escrita não seria um sistema linguístico. O refutável na noção de Stein, não consta no desdobramento investigativo de Titello (2019).

Em sua tese, *A escrita como fenômeno semiológico em Émile Benveniste*, Titello (2019) perpassa cada uma das lições presentes nas *Últimas aulas* que envolvem diretamente a temática da escrita para compreender, sob o ponto de vista semiológico, instaurado a partir do artigo *Semiologia da língua*, de que escrita trata Benveniste. O pesquisador observa que Benveniste propõe “uma reflexão semiológica própria como também uma reflexão particular sobre escrita, a partir de sua visada semiológica” (TITELLO, 2019, p.149), distanciando-se dos pressupostos saussurianos. Ao analisar o percurso presente nas anotações da aula 12, nota que a relação entre língua e escrita é de autossemiotização, uma vez que não se tratam de sistemas distintos, dado que “a escrita é a própria língua, um outro modo de realizar o linguístico” (p.163, grifo do autor). O pesquisador conclui que

A escrita não é um outro sistema, distinto da língua, como, por exemplo, é a relação entre a língua e a pintura. A língua, em virtude de suas propriedades significantes, pode interpretar a si própria, e a escrita é o lugar onde se materializa (se revela) essa interpretação sobre si mesma. Por isso, a escrita é uma modalidade de realizar o linguístico, cuja especificidade é salientar a propriedade metalinguística privativa à língua (TITELLO, 2019, p.172).

Tendo em vista os demais desdobramentos semiológicos analisados pelo pesquisador nas *Últimas aulas*, compete destacar, mais uma vez, a acepção de escrita depreendida de sua análise: “a escrita é a própria língua, um outro modo de realizar o linguístico” (*op. cit.*). Distinto de Stein que compreende a escrita enquanto um sistema não linguístico, Titello depreende uma noção de escrita enquanto um sistema linguístico que implica do locutor o desprendimento “da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva” (BENVENISTE, 2014, p.129). Sua compreensão sobre a escrita possibilita pensá-la sob perspectiva enunciativa, tendo em vista a ‘enunciação escrita’ sinalizada por Benveniste em *O aparelho formal*. Se a enunciação é o ato individual de conversão da língua em discurso, a escrita seria esse “outro modo de realizar” tal conversão individual.

Diante dos textos mobilizados da obra benvenistiana e dos desdobramentos nocionais que constituem as tendências apuradas, compomos o *corpus* de referência com os textos *Semiologia da língua*, *O aparelho* e as lições sobre a escrita - ministradas entre 3 de fevereiro a 24 de março de 1969 - publicadas nas *Últimas aulas*.

Por conseguinte, iniciaremos o percurso pelas *Últimas aulas* tomando o artigo *Semiologia da língua* como amparo de leitura. Primeiramente, porque as lições estão sob forte influência da distinção semiótico/semântico e ligadas também às reflexões presentes no artigo *Semiologia da língua* (FLORES, 2013); segundo, porque o linguista exclui, no artigo, a escrita de sua investigação, afirmando ser um “difícil problema” (BENVENISTE, 2006, p.51). O *aparelho formal* será o fecho do percurso ora instaurado.

1.4.3 Noção de escrita no escopo benvenistiano

Em sua primeira lição sobre a escrita nas *Últimas aulas no Collège de France*, a Aula 8, Benveniste inicia problematizando a compreensão saussureana de que a escrita é um sistema de signos que representa a língua, pois isso seria confundir “a escrita com o alfabeto” (BENVENISTE, 2014, p.128). Propõe considerá-la enquanto um sistema semiótico. Isso posto, seu primeiro passo analítico foi compreender a escrita sob a perspectiva de seu aprendizado. Segundo ele, a aquisição da escrita suporia uma série de abstrações. A primeira, seria a conversão da língua em imagem da língua, o que obrigaria o desprendimento do locutor do aspecto sonoro da linguagem - tal como ocorre na alfabetização; “outro nível de abstração” (p.131), é a compreensão de que a escrita é uma transposição simbólica da linguagem interior e que, dessa forma, deve ser disposta de modo inteligível a outros. Esse outro nível de abstração implica, não apenas a consciência de que a língua, ou o pensamento, podem ser representados em imagens materiais, mas na presunção da existência do outro. Para o linguista, isso “é uma tarefa considerável e que exige uma atitude inteiramente diferente da que adquirimos por meio do hábito de transferir o pensamento à escrita” (p.132).

Afastando-se com veemência da compreensão de Saussure sobre a escrita, nas Aulas 9, 10 e 11, Benveniste propõe observar a escrita sob a perspectiva de seus inventores e primeiros usuários para tentar compreender como foi resolvido o “problema da ‘representação gráfica’” (p.139). Constata, na Aula 9, que “o homem começa sempre representando graficamente o *objeto* do discurso ou do pensamento, ou seja, o referente” (BENVENISTE, 2014, p.139, grifo do autor). Isso ocorre porque a “tendência ‘natural’ é comunicar por meio gráfico as *coisas* de que se fala, e não o discurso que fala das coisas” (p.139). Conclui que, para seus inventores, a escrita é apenas uma transcrição da fala, uma representação gráfica.

Na Aula 10, Benveniste inicia questionando o que foi necessário para que a representação gráfica se tornasse escrita. Explica que, em algum momento, o locutor-*scriptor* tomou a língua como modelo, pois descobriu que a mensagem “é expressa em uma forma linguística e que é a forma linguística que a escrita deve reproduzir” (BENVENISTE, 2014, p.141). Ainda sob o ponto de vista daqueles que desenvolveram a escrita, na Aula 11, Benveniste observa que esses projetaram em suas escritas “o tipo de representação que fazem de sua língua” (p.151). O que provoca a existência de uma estreita relação “entre os tipos de escrita e os tipos de língua” (p.147). Isso ocorreu a partir da tomada de consciência da língua enquanto forma. O linguista explica que, no processo de transposição da forma linguística à grafia, “o locutor deve ter consciência de que formou uma frase, de que ele a objetiva, de que a destaca da mensagem que ela carrega, e de que toma a iniciativa de reconhecer e isolar suas palavras” (p.148). Em outras palavras, “a escrita revela uma semiótica da língua” (p.150).

É essa revelação que Benveniste passa a considerar na Aula 12, dispondo a escrita enquanto possibilidade de “*realizar graficamente o semiótico*” (p.156, grifo do autor). O linguista não mais examina a escrita sob a perspectiva de seus inventores, mas focando os que a utilizam. Tal deslocamento de perspectiva advém da constatação de mudança na função da escrita,

de instrumento para iconizar o real, ou seja, o *referente*, a partir do discurso, ela se torna, pouco a pouco, o meio de representar o próprio discurso, logo os elementos do discurso, logo os elementos desses elementos (sons/letras). (BENVENISTE, 2014, p.157, grifo do autor).

Dessa forma, Benveniste põe em relação a língua e a escrita, declarando que “a evolução geral dos sistemas gráficos conhecidos vai em direção à subordinação da escrita à língua” (p.156), o que permite que esta se autossemiotize.

Na *Aula 13*, o linguista retoma a premissa da *Aula 11*. Contudo, ao invés de ser “uma estreita relação” (p.147), agora, há o reconhecimento da “estreita ligação que existe entre o tipo de escrita e o tipo de língua” (p.161). A questão é posta acerca de como foi a relação entre a grafia e a fonia, “entre a maneira de dissociar os elementos da fala e a maneira de escrever esses elementos” (p.161). Para estabelecer uma compreensão, o linguista utiliza a reflexão de Platão, presente em *Filebo*, como exemplo. Dessa exemplificação, depreende a noção de limite. Compreendido como a dissociação e identificação numérica das unidades - o limite

“constitui a análise da língua do ponto de vista formal e condiciona o método das primeiras invenções da escrita propriamente dita” (BENVENISTE, 2014, p.164).

Na *Aula 14*, Benveniste perpassa as denominações atribuídas à escrita enquanto operação, pondo em exame a relação que as antigas civilizações tinham para com a escrita - seja desprezando-a, seja caracterizando-a como um dom divino.

Na *Aula 15*, o linguista constata que “a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira” (p.173). Aproxima língua e escrita, instaurando “uma correlação entre as partes [desses] dois sistemas semióticos” (BENVENISTE, 2006, p.62). Ou seja, estabelece uma relação de homologia entre fala e escrita. Diante da relação estabelecida, de que “/falar/ está para /ouvir/ assim como /escrever/ está para /ler/”, constata que “a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira” (BENVENISTE, 2014, p.173).

Para uma melhor compreensão do que tal constatação possa apreender, recorrerei a Titello (2019), pois perpassa, em sua tese *A escrita como fenômeno semiológico em Émile Benveniste*, cada uma das lições presentes nas Últimas aulas que envolvem diretamente a temática da escrita para compreender, sob o ponto de vista semiológico, instaurado a partir do artigo *Semiologia da língua*, de que escrita trata Benveniste. Observa que o linguista propõe “uma reflexão semiológica própria como também uma reflexão particular sobre a escrita, a partir de sua visada semiológica” (TITELLO, 2019, p.149). Titello conclui que a relação entre língua e escrita é de autossemiotização, uma vez que não se tratam de sistemas distintos, dado que “a escrita é a própria língua, um outro modo de realizar o linguístico” (p.163, grifo do autor). Essa conclusão é validada pela constatação de Benveniste. Pois, se “a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira”, podemos apreender que “a escrita é a própria língua”, só que realizada de outro modo.

A compreensão de que “a escrita é a própria língua, um outro modo de realizar o linguístico” conjuga-se com a proposição de Benveniste sobre a enunciação escrita, em *O aparelho formal*. Segundo o linguista, “seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita” (BENVENISTE, 2006, p.90). Subentendendo por enunciação “a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, 2006, p.83), podemos depreender que enunciação falada e enunciação escrita são dois modos particulares de realizar a conversão da língua em discurso. Distinto da enunciação falada, “forma sonora que atinge um ouvinte e suscita

uma outra enunciação de retorno” (p.84), a enunciação escrita “se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (p.90).

A distinção ora posta não dá conta de todas as nuances implicadas na enunciação. Contudo, não pretendemos, aqui, esmiuçar os mecanismos implicados na enunciação escrita. Por ora, delimitaremos, apenas, uma acepção de escrita, sob os pressupostos de Benveniste, que ampare a produção de uma sequência didática que considere o desenvolvimento de habilidades discursivas da escrita. Dessa forma, diante dos desdobramentos atingidos com a leitura das lições sobre a escrita, publicadas nas *Últimas aulas*, dos artigos *Semiologia da língua* e *O aparelho formal*, compreendemos que “a escrita é a própria língua, um outro modo de realizar o linguístico” (*op. cit.*).

Ao conciliar a enunciação escrita, essa acepção de escrita implica compreender que aprendê-la exige do indivíduo, além da apropriação do aparelho formal da língua, a abstração do aspecto sonoro da língua. Tal compreensão justifica o porquê de produzir um instrumento didático considerando o desenvolvimento dos aspectos discursivos inerentes à escrita. Dessa forma, reiteramos, “a escrita é a própria língua, um outro modo de realizar o linguístico”.

1.5 TEXTO

Distinto da escrita, que com algum esforço laboral nos permitiu depreender uma noção seguindo a tendência semiológica, o *texto* não dispõe do mesmo privilégio. É preciso estabelecer uma noção, em primeiro lugar, porque o aprendizado de habilidades discursivas de escrita ocorrerá, concomitantemente, ao aprendizado do texto. Em segundo, porque ao enunciar, o locutor emprega as formas “que a língua disponibiliza, adequando-as e moldando-as conforme outro tipo de regras, que dizem respeito ao funcionamento dos textos” (CAVALCANTE et al., 2022, p.56). Logo, definir o conceito de texto é imperativo e delimitá-lo nos pressupostos benvenistianos é caminhar por trilha estreita, já que o linguista não elaborou qualquer noção, bem como não teceu análises sobre esse tema. Nesse sentido, Jean-Michel Adam (2008) destaca-se, pois, ao transcender da *gramática transfrasal* - “extensão da linguística clássica” - à *linguística textual* - “teoria da produção textual de sentido” (ADAM, 2008, p.23) - “parte da reflexão teórica e metodológica [de Benveniste] para repensar o texto e propor a sua *análise textual dos discursos*” (CIULLA, 2020, p.742). Essa reflexão

teórico-metodológica advém dos desdobramentos da diferenciação entre os domínios semiótico e semântico - estabelecidos a partir da definição de forma e sentido empregados na análise do que vem a ser *frase* e os limites por ela atingidos. A *frase*, no contexto desse construto reflexivo, “é a unidade do discurso” (BENVENISTE, 2005, p.139). Para Adam, Benveniste “faz dessa unidade o centro de outra linguística” (ADAM, 2008, p.38). O que provoca a conseqüente distinção entre

[...] uma linguística da língua-sistema ou “semiótica”, que *significa*, cujo funcionamento é paradigmático e cuja unidade central é o signo, e uma linguística do discurso ou “semântica”, que *comunica* e cuja unidade é a frase. (ADAM, 2008, p.38, grifo do autor)

Adam, ao constatar que Benveniste exclui o texto de suas reflexões enunciativas - uma vez que a enunciação “é o ato de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado” (BENVENISTE, 2006, p.82) - e na esteira da distinção ora posta, conclama “um terceiro ramo da linguística”, proposto pelo próprio linguista enunciativo na seguinte passagem do artigo *Semiologia da língua*:

Em conclusão, é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Esta ultrapassagem far-se-á por duas vias:
 - na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo e que será semiótica;
 - na análise translinguística dos textos, das obras pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação. (BENVENISTE, 2006, p.67)

Ao reconhecer a divisão programática do campo geral da linguística em três domínios, Adam engaja-se à prospectada *translinguística dos textos*, aplicando-se na construção de um aparelho de conceitos e definições que comporão as categorias da *análise textual dos discursos*, que se adequam a uma teoria enunciativa da linguagem (CIULLA, 2020).

Tal adequação advém de sua descrição da *unidade textual mínima*, a *proposição-enunciado*. Adam, ao conciliar os termos *proposição* - enquanto “uma microunidade sintático-semântico” - e *enunciado* - como o “produto de uma enunciação” -, define *proposição-enunciado* como “uma unidade textual de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação” (ADAM, 2008, p.106). Ou seja, a *proposição-enunciado* é “o produto de um ato de enunciação” (p.108).

Diante dessa descrição, poderíamos concluir que o texto é uma sequência de atos de enunciação, tendo em vista a unidade textual de base ser produzida por um ato de enunciação. Porém, Adam argumenta contra isso, defendendo que o texto é

uma “estrutura de atos de discurso ligados entre si” (ADAM, 2008, p.196). Prova isso ao examinar a passagem da proposição-enunciado aos agrupamentos semânticos desse elemento em “unidades textuais de níveis crescentes de complexidade” (ADAM, 2008, p.203). Destaca dois tipos de agrupamentos principais: os períodos e as sequências. Os períodos são “unidades que entram diretamente na composição de partes de um plano de texto” (p.203-204). As sequências são “unidades textuais complexas, compostas por um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições” (p.204). O linguista textual explica que as macroproposições “são unidades ligadas a outras macroproposições do mesmo tipo e ocupam posições precisas dentro do todo ordenado da *sequência*” (ADAM, 2019, p.46). Sendo que cada “macroproposição toma seu próprio significado apenas em relação a outras macroproposições, na unidade semântica complexa da *sequência*” (id.). A *sequência*, essa unidade textual complexa, é uma estrutura,

[...] uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna pré-formatada que lhe é própria e que, portanto, está em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual é parte constitutiva: o texto. (ADAM, 2019, p.46)

Dito de outra forma, as macroproposições que colaboram na estruturação de uma sequência submetem-se a combinações pré-formatadas de proposições. Essas distintas combinações são chamadas ‘narrativa’, ‘argumentativa’, ‘explicativa’ e ‘descritiva’ (ADAM, 2008). Essas combinações são possíveis através de quatro formas de ação verbal, denominadas atos de discurso: *narrar*, *descrever*, *argumentar* e *explicar*. Por isso, para Adam o texto é uma “estrutura de atos de discurso ligados entre si” (ADAM, 2008, p.196).

Partindo dessa noção, Adam (2019) considera que “todo *texto* é o traço linguageiro de uma interação social, a materialização semiótica de uma ação sócio-histórica”. Essa materialização semiótica pode tomar as seguintes formas de comportamento discursivo: a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo. Por conseguinte, “os *gêneros*, organizados em sistemas de gêneros, são padrões sociocomunicativos e sócio-históricos que os grupos sociais compõem para organizar as formas da língua em discurso”. Dessa forma, se há um texto, “há um *efeito de genericidade*, isto é, uma inscrição desta série de enunciados em uma classe de discurso”. Porque “não há textos sem gênero(s) e é pelo sistema de gênero de uma dada formação sócio-histórica que a textualidade alcança a discursividade” (ADAM, 2019, p.33, grifo do autor).

Diante do exposto acima, ao *texto* é atribuída uma complexidade nocional, pois, não apenas é visto como organização em sequências, mas também, como interação social (ADAM, 2019). Não sendo simplesmente uma série de frases, mas um conjunto de proposições de sentido, enunciadas por um locutor, em um ato comunicativo, conforme Cavalcante et al. (2022), é preciso considerar em qualquer análise textual: a sua dimensão enunciativa, o seu conteúdo referencial e a sua força ilocutória. A análise da dimensão enunciativa implica na averiguação das “**relações entre o que se diz, para quem se diz, num certo momento, sempre a partir de quem enuncia**” (CAVALCANTE et al., 2022, p.204, grifo dos autores). O conteúdo referencial, por sua vez, “é sempre aquilo a que os interlocutores chegam pelo processo de construção dos objetos no texto e, por isso, não é dado de antemão” (p.204-205). Por fim, a força ilocutória de um enunciado concerne aos propósitos implicados nessas ações de dizer, seja um pedido, uma afirmação, uma pergunta etc. (CAVALCANTE et al., 2022).

Vamos tratar neste trabalho, em especial, da dimensão enunciativa, pois conforme apontamos na justificativa deste trabalho, as SD carecem da contemplação dos aspectos dessa dimensão que, a nosso ver, aliás, regem todos os outros: o conteúdo referencial e a força ilocutória, além do viés argumentativo, que permeia toda a linguagem humana e, conseqüentemente, todo texto.

Antes disso, no entanto, no próximo capítulo, explicamos como é a estrutura das SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a tradição pedagógica que é mantida.

CAPÍTULO 2

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O INSTRUMENTO DIDÁTICO

Na introdução deste estudo, foi relatado todo um percurso de aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) baseado no ensino de estratos gramaticais - regras e exceções - junto à vaga promessa de que decorá-los daria amparo para escrever bem. Claro, essa experiência foi toda vivida nos anos 1990, ainda nos antigos 1º e 2º graus. Antes, ainda, dos PCNs (BRASIL, 1998). Passadas duas décadas e sob os recentes efeitos da implantação da *Base Nacional Comum Curricular* (2018), perdura o predomínio do ensino dos estratos gramaticais. O que demonstra uma possível resistência por parte do professorado em aderir à orientação dos PCNs⁷ - que propõem que o ensino de LP possibilite o desenvolvimento da competência discursiva. Esta subjaz à capacidade do sujeito de utilizar a língua sob diferentes aspectos com o intuito de “produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p.23). Entre a proposição dos PCNs e a densidade do ensino dos estratos gramaticais, os professores, de forma geral, escolhem qual será o seu enfoque sobre os conteúdos possíveis e qual será sua estratégia didático-pedagógica no ensino de LP. Essa escolha - que, ao nosso ver, é embasada a partir do conceito que se tem de linguagem - determina como se dará a aprendizagem dos alunos. Cooptando uma das reflexões saussurianas, “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 1995, p.15). Em outras palavras, o ponto de vista do professor sobre a linguagem define qual é o objeto do ensino de LP, como se dará o ensino desse objeto e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Operando com a concepção de que a linguagem é a faculdade humana de simbolizar, cujo funcionamento simbólico permite ao locutor instanciar o seu discurso, pressupomos que ela deva ser ensinada/aprendida tendo em vista, justamente, a instanciação discursiva que ela possibilita. No interior da amplitude do que é a linguagem, elencamos a escrita, *esse outro modo de realizar o linguístico*, o nosso objeto de ensino-aprendizagem. Não a escrita da alfabetização, aquela das primeiras palavras ‘desenhadas’, mas a que exige maior abstração do aspecto sonoro da linguagem, uma vez que deve ser “inteligível a outros” (BENVENISTE, 2014, p.132).

⁷ Neste estudo, optamos por seguir as orientações didático-pedagógicas dos PCNs. Não ignoramos a relevância da *Base Nacional Comum Curricular* (2018), contudo ainda é necessário ponderar sua repercussão.

Ou seja, a escrita das práticas discursivas presentes na sociedade. O ensino-aprendizagem desse 'objeto' complexifica-se ao considerarmos a concomitância do ensino-aprendizado do texto, uma vez que ao empregar as formas da língua para enunciar, o locutor as molda de acordo com regras que concernem ao funcionamento dos textos (CAVALCANTE et al., 2022). Isso impõe ao professor seguir estratégias didático-pedagógicas distintas da empregada para os estratos gramaticais.

Tendo em vista nosso alinhamento pedagógico aos PCNs, aderimos a sua proposição a uma organização modular do ensino de LP. Essa organização é descrita como um conjunto de

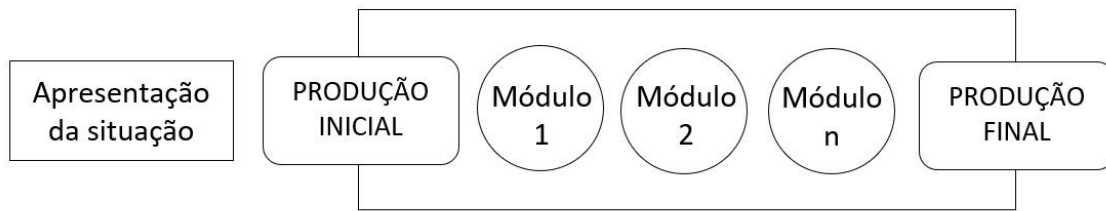
[...] seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.⁸ (BRASIL, 1998, p.88)

Essa descrição, no documento orientador, é seguida por alguns outros detalhes que não aprofundam a organização. Dessa forma, adotaremos a referência que os PCNs utilizam para embasar sua proposição, a Sequência Didática (SD). Doravante, o objetivo deste capítulo é apresentar essa estratégia de ensino.

Surgida na França, na década de 1980, a SD emergiu do empenho do Governo Francês em transformar o ensino de língua materna, baseado na segmentação dos conteúdos em estratos gramaticais, em uma práxis voltada às práticas de linguagem presentes na sociedade. Desenvolvida pelos linguistas da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Genebra - Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) -, a SD pode ser definida como um conjunto sistemático de atividades organizadas para darem acesso a práticas de linguagem, sejam de expressão oral ou expressão escrita. Procedimento conhecido por seu caráter modular, a SD tem como propósito “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83, grifo dos autores). O esquema, a seguir, ilustra a estrutura básica da SD:

⁸ Respeitada a grafia original.

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



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

Conforme o que é ilustrado no esquema, o procedimento é instaurado com a *apresentação da situação*, que consiste na descrição detalhada, aos alunos, do “projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.84, grifo dos autores). Pode-se dizer que, com a *apresentação da situação*, o aluno é convidado a engajar-se, tornando-se protagonista do seu aprendizado, do seu desenvolvimento. Nesse intuito, na *apresentação da situação* é necessário ter distinguidas duas dimensões principais: a do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, que trata do objetivo principal que se almeja realizar até a produção final. Por exemplo, a publicação de uma coletânea de crônicas. Em outras palavras, nessa dimensão é imprescindível que o aluno consiga vislumbrar a tarefa que lhe é proposta para, assim, melhor compreendê-la. Dessa forma, é indispensável expor o gênero visado, o público ao qual será direcionada a produção, a forma que a produção deverá assumir, o suporte em que será veiculada, bem como os indivíduos que participarão da produção. A dimensão dos *conteúdos* dá conta dos conteúdos envolvidos no ensino-aprendizagem do gênero. Explicitar os conteúdos envolvidos permite aos alunos a compreensão de que as atividades a serem propostas no projeto são significativas e pertinentes.

Subsequente à *apresentação da situação*, a *produção inicial* é o momento em que os alunos têm um primeiro encontro com o gênero visado ao tentar produzi-lo. Isso possibilita ao aluno conscientizar-se do que já sabe e do que ainda precisa se apropriar. Permite ao professor identificar as habilidades que os alunos já possuem e, diante do que ainda precisam aprender, adequar as atividades previstas na sequência. Assim, a *produção inicial* “tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor” (p.86). Na SD, desde a primeira produção, é pressuposto que o professor pratique a *avaliação formativa*. Conforme os idealizadores da SD, esta é caracterizada enquanto um processo de análise das produções a partir de critérios bem definidos. Não explicitam qualquer critério,

deixando a definição desses sob a responsabilidade do professor que elabora o procedimento de ensino. Sugerem, contudo, quando da avaliação somativa, que os critérios sejam explicitados através de uma tabela, ao qual os alunos devem ter acesso e compreensão. Por conseguinte, estes critérios são estabelecidos tendo em vista os elementos trabalhados em aula.

Percebemos, aqui, uma certa contradição. Se a proposta de uma avaliação formativa deve guiar a análise da produção dos alunos, bem como a adequação do percurso formativo, deveria haver, então, uma orientação mais precisa de como elaborar esses critérios. O que, contudo, não ocorre. Há orientação acerca dos critérios para a avaliação quantitativa. Orientação seguida à risca pela Olimpíada de Língua Portuguesa. Ao final do caderno *Pontos de vista* (2014, p.150-151), há uma tabela contendo três colunas intituladas “critérios”, “pontuação” e “descritores”. Na página que antecede essa tabela, são explicitados os critérios empregados para a avaliação quantitativa. Identificamos, assim, uma lacuna. Pois, apesar de preconizarem a avaliação do tipo formativa, a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly privilegia a avaliação do tipo somativa. Logo, definir os critérios para a realização da avaliação formativa constitui tarefa fundamental na construção e regulação da SD, principalmente, uma SD que se pretende ancorada nos pressupostos de Benveniste. Dessa forma, definir esses critérios fundamentando-os sob pressupostos benvenistianos será tarefa a que nos dedicaremos em capítulo posterior.

Os *módulos* são constituídos por atividades variadas levando em consideração as lacunas, os ‘problemas’ manifestados na produção inicial. Os linguistas de Genebra apontam três grandes categorias de atividades e exercícios: as atividades de observação e de análise de textos - “para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.89); as tarefas simplificadas de produção de textos - em que o aluno pode “concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto” (id.); a elaboração de uma linguagem comum - possibilitando falar, criticar, melhorar os textos. Essas atividades devem ser ordenadas em um itinerário determinado pela complexidade das atividades, indo do complexo ao simples e, ao final, retornando ao complexo, com a *produção final*. Isso implica que os módulos precisam trabalhar com problemas de níveis diferentes, tendo em vista que estes fazem-se constar, simultaneamente, na

complexidade do processo de produção do gênero visado. Podem ser distinguidos quatro níveis principais: o da *representação da situação de comunicação*; o nível da *elaboração dos conteúdos*; o do *planejamento do texto* e o nível da *realização do texto*. Cada um desses níveis envolve conhecimentos que são operacionalizados, ao mesmo tempo, no momento da produção, devendo, dessa forma, ser aprendidos separadamente. Notadamente, no nível da *representação da situação de comunicação*, é necessário “aprender a fazer uma imagem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.88) precisa do destinatário, da finalidade pretendida, de seu próprio posicionamento enquanto autor ou locutor e do gênero visado. O nível da *elaboração dos conteúdos* requer o conhecimento de “técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos” (p.88). No nível do *planejamento do texto* é requerido que o aluno saiba “estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário” (p.88). No nível da *realização do texto* deve-se saber “escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto” (p.88).

Na mesma medida em que se devem ser trabalhados diferentes níveis de complexidade, nos módulos também é necessário variar os modos de trabalho, diversificando as atividades. Em linhas gerais, essas atividades podem ser distinguidas em três categorias: as *atividades de observação e de análise de textos* que possibilitam evidenciar determinados aspectos do funcionamento textual; as *tarefas simplificadas de produção de texto* que permitem focar em aspectos específicos; e a *elaboração de uma linguagem comum* que possibilita “falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem” (p.89). Esta última atividade ocorre subjacente aos módulos, propiciando a aquisição de uma linguagem técnica que favorece a aprendizagem do gênero.

A *produção final* é o momento-chave, tanto para o aluno quanto para o professor. Para este é a oportunidade de aplicar uma avaliação somativa partindo de critérios elaborados no percurso da SD. Àquele é exigido pôr em prática os níveis de complexidade e as noções aprendidas separadamente nos módulos, permitindo-lhe, assim, dimensionar o seu aprendizado.

De forma geral, a SD é uma valiosa estratégia para o ensino-aprendizagem de um gênero em língua materna. Contudo, carece de um aprofundamento teórico, de um aparato que dê suporte ao desenvolvimento, à reflexão sobre aspectos enunciativos e discursivos dos textos. Diante dessa compreensão e concordando com

a orientação dos PCNs de que o ensino de LP deve ater-se a um entendimento de linguagem enquanto “atividade discursiva” (BRASIL, 1998, p.19), no próximo capítulo, desenvolveremos uma SD sob os pressupostos teóricos de Benveniste, pois percebemos que, com ele, teremos um aparato linguístico que dê suporte a esse desenvolvimento. Bem como um amparo à reflexão sobre aspectos discursivo-enunciativos dos textos, especificamente aos que concernem à análise da dimensão enunciativa, uma vez que envolve investigar as “relações entre o que se diz, para quem se diz, num certo momento, sempre a partir de quem enuncia” (CAVALCANTE et al., 2022).

CAPÍTULO 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB OS PRESSUPOSTOS DE BENVENISTE: UM DESLOCAMENTO POSSÍVEL

Nosso apego a Benveniste, nesta proposição, principia por sua reflexão acerca da linguagem. Esta é compreendida como a faculdade humana de simbolizar, cujo funcionamento simbólico permite ao locutor instanciar o seu discurso. Conceito que embasa nossa postura didático-pedagógica, tal como é percebida pelo linguista, a linguagem deve ser aprendida, pois não é um conhecimento inato (BENVENISTE, 2005). A criança aprende a linguagem com seus pais, “que lhe inculcam o uso da palavra” (p.31). Da mesma forma, a escrita, esse outro modo de realizar o linguístico, também deve ser aprendida, só que por outros caminhos.

Na introdução deste estudo, apontamos que Benveniste, em sua reflexão sobre a escrita, propõe observá-la sob a perspectiva da aprendizagem. Segundo o linguista

Toda aquisição da escrita supõe **uma série de abstrações**. [...] A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação (BENVENISTE, 2014, p.130, grifo nosso).

A primeira abstração, seria a conversão da língua em imagem da língua, o que obrigaria o desprendimento do locutor do aspecto sonoro da linguagem - tal como ocorre na alfabetização; outra abstração mais avançada, é a compreensão de que a escrita é uma transposição simbólica da linguagem interior e que, dessa forma, deve ser disposta de modo inteligível a outros. Essa outra abstração implica, não apenas a consciência de que a língua, ou o pensamento, podem ser representados em imagens materiais, mas na presunção da existência de interlocutores. Para o linguista, isso “é uma tarefa considerável e que exige uma atitude inteiramente diferente da que adquirimos por meio do hábito de transferir o pensamento à escrita” (p.132). Em outras palavras, é possível subentender que é à emergência do *discurso* que Benveniste está se referindo. Uma vez que o locutor mobiliza a língua para enunciar o seu discurso, o faz estabelecendo uma alocução, seja esta com um alocutário real (individual ou coletivo) ou imaginário.

Na escrita, o locutor, igualmente, apropria-se do aparelho formal da língua para enunciar o seu discurso “e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 2006, p.90). É à enunciação que estamos nos referindo, especificamente, a que ocorre no “ato de produção da escrita, a ‘enunciação escrita’, e não o produto desse ato, o enunciado, ou ainda, o texto do enunciado” (FLORES,

2017, p.407). Diferentemente da ‘enunciação falada’, em que o indivíduo a adquire ainda criança através do convívio com seus pais “que lhe inculcam o uso da palavra” (op. cit.), a aquisição da *enunciação escrita*, essa ‘operação muito trabalhosa’, exige estratégias de ensino-aprendizagem para que o indivíduo efetivamente se aproprie do aparelho formal da língua a fim de que exerça *o ato individual de conversão da língua em discurso*, tendo em vista habilidades discursivas de escrita. Ainda mais se considerarmos que o locutor deve enunciar um conjunto de proposições de sentido de acordo com regras pertencentes ao funcionamento dos textos (CAVALCANTE et al., 2022).

Frente a esses parâmetros, enquanto estratégia, o modo processual como é desenvolvida a SD, propicia o ensino-aprendizagem da escrita, da enunciação escrita, uma que vez que a aprendizagem desta exige, do locutor, diferentes níveis de abstração do aspecto sonoro da linguagem, na mesma medida em que constrói/aprimora o seu aparelho formal da enunciação ao exercitar diferentes recursos da língua em atividades variadas.

Diante da compreensão benvenistiana sobre a aquisição da escrita e conscientes das potencialidades da SD enquanto estratégia para o ensino da escrita ao promover o aprendizado de um gênero, neste capítulo, apresentaremos nossa proposta de deslocamento produzindo uma SD sob os pressupostos de Benveniste (doravante SDB).

3.1 ESTRUTURA GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SDB tem como objetivo geral desenvolver a escrita tendo em vista as habilidades discursivas inerentes ao gênero artigo de opinião (AO). Por habilidades discursivas compreendemos um agrupamento de caracteres textuais e enunciativos que o locutor deve saber manipular para produzir o seu AO. Aprofundaremos esses caracteres que constituem as habilidades discursivas, bem como, os critérios avaliativos para a avaliação formativa da SDB no próximo capítulo.

Na *apresentação da situação*, o projeto coletivo de produção do artigo de opinião terá como objetivo a publicação da produção final nos perfis oficiais da escola nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*. Tendo por público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental anos finais, as atividades programadas para a sequência estão estruturadas de forma a serem realizadas durante um mês e meio. Elencamos a

temática geral 'eu no mundo', visto sua amplitude possibilitar diferentes abordagens sejam em aspectos identitários, emocionais, éticos etc.

Os *módulos* estarão centrados nas atividades variadas sugeridas para a SD dos idealizadores (SDI), a saber, tarefas simplificadas de produção de textos - AO e comentário -, exercícios de observação e de análise de textos - de especialistas, de colegas e de suas próprias produções -, elaboração de uma linguagem comum - que ocorre no percurso do aprendizado do gênero. Excedendo a centralidade dessas atividades, proporemos o debate indireto. Isso porque, nos últimos anos, tem-se observado uma mudança na disposição dos alunos para com o debate regrado. Apresentando postura e falas cada vez mais engessadas, pois, cada vez mais, estão dependentes do que a *internet* lhes oferece. O resultado são argumentos 'enlatados', prontos. Não há o desenvolvimento de um raciocínio próprio, ou, o que poderia ser chamado, de argumento de raciocínio lógico. O que acaba refletindo na produção do artigo de opinião.

Por conseguinte, essa mudança vem exigindo adequação nas estratégias para o desenvolvimento autônomo do pensamento crítico e, por consequência, da argumentação tanto oral como escrita. O que vimos propondo é que a turma sente em círculo, ou seja, que forme uma roda de conversa em que é realizada a leitura de determinado texto que suscite/provoque, de alguma forma, o debate, a troca de ideias. Após a leitura, é lançada ao grupo uma pergunta motivadora que possibilita o posicionamento concordante ou discordante sobre o aspecto polêmico presente no texto. Os alunos são orientados a anotar, no caderno, sua concordância ou discordância, devendo explicar o porquê de seu posicionamento. Em seguida ao registro, os alunos são convidados a compartilhar o que anotaram.

Quando pensamos essa outra configuração da turma para a atividade do debate indireto, tivemos em vista a subjetividade. Para além do *status* linguístico de 'sujeito', a subjetividade permite ao locutor a consciência de si mesmo, contudo, apenas "se experimentada por contraste" (BENVENISTE, 2005, p.286). Em outras palavras, diferentes configurações da turma, na sala de aula, possibilitam atividades distintas, uma vez que põem em jogo distintas dinâmicas intersubjetivas entre os indivíduos do grupo. Dessa forma, a organização em círculo propicia atividades que demandam o engajamento de todos na interlocução e no respeito à intersubjetividade. A organização em duplas favorece a intersubjetividade entre os pares, ao objetivar a

análise de produções. Já a organização tradicional, em filas ou, como chamaremos, 'lugares habituais', valoriza atividades individuais sejam de escrita, de análise e de reescrita de suas produções, bem como, de atividades que demandam a construção coletiva de algum conhecimento tendo o professor como mediador dessa construção. Enfim, cada uma dessas configurações possibilita, a cada aluno, experienciar a consciência de si mesmo sob diferentes contrastes.

Com exceção da *produção final*, as produções dos AO estarão contextualizadas tematicamente, seja através da leitura de uma notícia ou de um AO, de uma provocação temática construída a partir de sucessivos questionamentos direcionados aos alunos e/ou da releitura de suas próprias produções. Consideramos que a contextualização temática diminui a chance de os alunos produzirem uma escrita dita "burocrática", ou seja, uma escrita que tem em vista apenas o professor como interlocutor. O que provoca um apagamento das marcas de sua autoria, de sua subjetividade, uma vez que busca completar uma tarefa. Nossa intenção, ao contextualizar tematicamente as produções, é possibilitar a "escrita mobilizadora". Esta é compreendida como uma escrita que "revela um autor que está implicado ao saber, que dá a ver seu ponto de vista, que nos mostra um processo de escrita singular" (FABIANO, 2012, p.64). Ou seja, "o que escreve se enuncia ao escrever" (BENVENISTE, 2006, p.90). Dessa forma, as únicas condições que alunos deverão atender em suas produções, serão os parâmetros de produção - suporte, finalidade e público-alvo - definidos pelo professor. Por conseguinte, este avaliará qualitativamente cada uma dessas produções promovendo, assim, a avaliação formativa de seus alunos. Os critérios para essa avaliação estão circunscritos no Capítulo 5.

Por fim, cada um dos módulos abordará um dos quatro níveis de 'problemas', geralmente, manifestados na produção inicial, a saber, representação da situação, planejamento do texto, elaboração dos conteúdos e realização do texto (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Estruturalmente, os módulos estão organizados da seguinte forma: contextualização do nível que será abordado; caracterização geral que contém uma descrição sucinta das atividades que constituem o módulo; procedimentos detalhados dessas atividades.

3.1.1 Apresentação da situação

Neste primeiro momento - crucial para a mobilização dos alunos e para o estabelecimento do *contrato didático*⁹ - é necessário descrever detalhadamente o *projeto de comunicação* a ser realizado na produção final. Com esse intuito, propomos contextualizar a apresentação da situação aplicando uma atividade inicial a fim de ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da tomada de posição frente a alguma temática polêmica. Para isso, os alunos lerão a notícia “*Você já tem 18 anos: mãe obriga filha a pagar aluguel para continuar morando em sua casa* (Anexo A). A notícia relata uma situação que, pensamos, pode provocar empatia por parte dos alunos, uma vez que se aproxima de sua realidade enquanto adolescentes no seio das dinâmicas familiares. Após a leitura, será solicitado que produzam um comentário escrito (no caderno) para a notícia, se posicionando contra ou a favor da postura da progenitora da jovem de 18 anos em cobrar aluguel da filha. Em seguida, sentados em círculo, cada um lerá o seu comentário, compartilhando, dessa forma, o seu posicionamento.

Apesar do gênero comentário não constar entre os agrupamentos de gênero proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acreditamos que o objetivo ao qual foi produzido a aproxime do *texto de opinião*, uma vez que o ‘domínio social de comunicação’ é a discussão de um problema social controverso e a capacidade de linguagem que domina é o “argumentar”, tendo em vista a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.102). Dessa forma, a produção do comentário possibilita a apresentação da situação enquanto um aprofundamento dessa atividade inicial, proporcionando um melhor entendimento do que está sendo proposto e um maior engajamento por parte dos alunos para com o *projeto de comunicação*.

Procedimentos da atividade.

⁹ *Contrato didático* “é o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente, mas sobretudo implicitamente, do que cada parceiro da relação didática deverá gerir e daquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro” (BROUSSEAU, 1986, APUD SILVA, 1999, p.44). Em outras palavras, o *contrato didático* permeia a relação entre professor, alunos e o conhecimento. Ele convencionam os comportamentos esperados entre os indivíduos, de um para com o outro perante o conhecimento.

1) Com os alunos sentados em círculo, lerão, silenciosamente, a notícia “*Você já tem 18 anos*”: *mãe obriga filha a pagar aluguel para continuar morando em sua casa* (Anexo A).

2) O professor estimulará o compartilhamento de impressões surgidas nessa leitura.

3) Solicitação da produção de um comentário escrito (no caderno) para a notícia, devendo, os alunos, se posicionarem contra ou à favor da postura da mãe da jovem de 18 anos.

4) Cada um lerá o seu comentário, compartilhando, dessa forma, o seu posicionamento.

5) *Apresentação da situação*:

- Exposição do *projeto coletivo de produção do gênero escrito artigo de opinião* cujo desfecho será a publicação da produção final nos perfis oficiais da escola nas redes sociais, *Facebook* e *Instagram*. Ou seja, o gênero visado é o artigo de opinião; o público para o qual se deve direcionar a produção final é a comunidade escolar; a forma que essa produção assumirá será digital, tendo por suporte de veiculação as plataformas digitais das redes sociais *Facebook* e *Instagram*; o projeto coletivo tem como temática geral “eu no mundo” e, dentro das implicações que tal temática possa gerar, aos alunos será dada a oportunidade de escolherem o tema específico e, logo, de seu interesse, para a sua produção final.

- Explicitação dos principais conteúdos envolvidos - a argumentação, os tipos de argumentos, coerência argumentativa, público-alvo, estrutura do artigo de opinião. Demais conteúdos não serão mencionados neste momento.

3.1.2 Primeiro contato com o gênero

Contrato didático estabelecido, é necessário que, antes da 1ª produção, os alunos tenham um primeiro contato com o gênero. Diferente da SDI, que propõe que depois da *apresentação da situação*, seja aplicada a *primeira produção*, não partiremos do pressuposto de que todos saibam identificar o gênero artigo de opinião. Logo, esse primeiro contato pode vir a ativar o conhecimento prévio daqueles que já identificam o gênero e dar a conhecer àqueles que não tenham tido a mesma oportunidade.

Procedimentos da atividade. Com a turma sentada em círculo, o professor dispõe a seguinte pergunta no quadro: “Os pais devem cobrar o aluguel de seus filhos

adultos?”, dando, assim, continuidade à temática abordada na atividade que contextualiza a *apresentação da situação*. Os alunos devem copiar essa pergunta no caderno e respondê-la, explicando o porquê de seu posicionamento. Em seguida aos registros, cada um compartilhará, individual e oralmente, sua opinião com o restante da turma. Na sequência, lerão quatro comentários publicados no *Quora*¹⁰ (Anexo B), produzidos em resposta à pergunta de um usuário anônimo do *website*, “Os pais devem cobrar o aluguel de seus filhos adultos?”. Após a leitura dos comentários, a turma será convidada a refletir a partir das seguintes perguntas:

1. Qual(is) do(s) comentário(s) enfatizou a sua opinião?
2. Qual(is) poderia(m) te fazer mudar de opinião?

O intuito em propor essa reflexão é promover um início de entendimento acerca do que vem a ser a argumentação e o seu potencial persuasivo.

Por **argumentação** compreendemos “qualquer tipo de procedimento usado pelo produtor do texto com vistas a levar o leitor a dar sua adesão às teses defendidas [no] texto” (PLATÃO; FIORIN, 2007, p.175).

Em seguida, a turma lerá o artigo de opinião de Luana Pires, *Cobrar aluguel do filhos. É justo?* (Anexo C). Posteriormente, serão encaminhadas as seguintes questões a fim de suscitar a percepção dos alunos acerca do gênero:

1. O que predomina no artigo de opinião lido: narrativa de fatos, instruções para resolver o problema ou argumentos para provar uma ideia?
2. Os artigos de opinião frequentemente dialogam com os fatos mais recentes, que são relatados nas notícias que circulam na mídia. Qual fato motivou a escrita desse artigo? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.201)

3. Qual é a tese da articulista (o que ela está defendendo ou criticando)?
4. Que informações a articulista utiliza para embasar sua opinião?
5. Qual é o público-alvo da articulista? a) Que dados, no texto, te levaram a essa conclusão?
6. A articulista emprega que tipo de linguagem na produção do seu texto, a linguagem formal ou a informal? a) O que pode ter influenciado a articulista a escolher esse tipo de linguagem?

¹⁰ *Website* de perguntas e respostas onde as perguntas são feitas, respondidas, editadas e organizadas por sua comunidade de usuários. (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Quora>>. Acesso em: 09/02/2023)

É esperado que a turma encontre dificuldades em responder algumas, ou todas as, perguntas. Aqui, o professor encontra o espaço para a intervenção e orientação, ao abordar os elementos constitutivos do gênero - tais como a tese do articulista, o público-alvo e a linguagem empregada.

O **artigo de opinião** é um gênero de texto que veicula o ponto de vista de um autor, geralmente, de um especialista, acerca de um tema. Nele, expõe-se uma tese, cuja validade é provada por meio de argumentos. [...] O articulista reflete sobre questões de interesse social. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.202)

3.1.3 A primeira produção

De posse desses novos conhecimentos, a turma será convidada a reler o artigo *Cobrar aluguel dos filhos. É justo?* e a responder à ‘provocação’ com que a articulista, Luana Pires, encerra seu texto - “O que vcs acham?”¹¹ - produzindo um artigo de opinião. Essa produção será guiada pelas questões 3, 4, 5, 6 e 6.a. Anteriormente direcionadas à análise do artigo lido, essas serão adaptadas de forma a propiciar que os alunos pensem esses elementos constitutivos do gênero para a produção do seu artigo. Isso posto, eis as questões:

1. Qual é a sua tese?
2. Que informações você utilizará para embasar sua tese?
3. Qual é o seu público-alvo?
4. Que tipo de linguagem você empregará na produção do seu texto, a linguagem formal ou a informal?
5. Por que você escolheu utilizar esse tipo de linguagem?

3.1.4 Módulo A

Relembrando a prescrição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.88), os *módulos* são constituídos por atividades variadas levando em consideração as lacunas, os ‘problemas’ manifestados na produção inicial, podendo ser distinguidos quatro níveis principais. Neste módulo, abordaremos o nível da *representação da situação de comunicação*. Neste nível os alunos precisam aprender a fazer uma imagem precisa do(s) seu(s) interlocutor(es), da finalidade pretendida, de seu próprio posicionamento enquanto autor e do gênero visado.

¹¹ Mantida a grafia (informal) original.

Caracterização geral - O módulo está composto por três atividades.

1ª) Leitura do artigo de opinião de Giordana Fioreze, *Gramado: cidade pequena, grandes desafios* (Anexo D), publicado em 15 de agosto de 2017 no *Jornal de Gramado*, seguida de questões acerca da *representação da situação de comunicação*;

2ª) Leitura do artigo de Luiz Augusto Pereira de Almeida, *Desafios do crescimento urbano no Brasil* (Anexo E), postado em 11 de janeiro de 2020 no site do *Correio Braziliense*, seguida de questões acerca da *representação da situação de comunicação*;

3ª) Reescrita da primeira produção tendo em vista o público-alvo de um periódico local. A análise da reescrita permitirá ao professor avaliar se os alunos aprenderam a fazer uma imagem precisa do destinatário, da finalidade pretendida, de seu próprio posicionamento enquanto autor e do gênero visado.

Procedimentos da atividade 1) Sentada em círculo, a turma receberá uma cópia do artigo de Giordana Fioreze, *Gramado: cidade pequena, grandes desafios*, para uma primeira leitura silenciosa. O professor estimulará o compartilhamento de impressões¹² surgidas nessa primeira leitura. Após, os alunos responderão as seguintes questões:

1. Qual é a tese de Giordana Fioreze?
2. Qual é o suporte e a data de publicação do artigo?
3. Qual é o público-alvo da articulista?
4. Que elementos do texto permitiram chegar a essa informação?
5. Qual é o tipo de linguagem empregada: formal ou informal?
6. O que influenciou a articulista a empregar esse tipo de linguagem?
7. Agora, releia o artigo de opinião de Luana Pires, *Cobrar aluguel dos filhos. É justo?*, bem como suas respostas às questões 1, 2, 3 e 4 sobre esse texto e responda: o suporte de publicação e o público-alvo influenciam os articulistas na escolha do tipo de linguagem a ser empregada? Explique a sua resposta.

¹² O que pode acabar chamando a atenção é a pouca idade da articulista, 14 anos à época da publicação do artigo.

Para a correção dessas questões é necessária a leitura em voz alta do texto, podendo ser individual - sendo realizada pelo professor ou por algum dos alunos - ou coletiva - sendo cada parágrafo lido por um aluno.

Procedimentos da atividade 2) Sentada em círculo, a turma receberá uma cópia do artigo de Luiz Augusto Pereira de Almeida, *Desafios do crescimento urbano no Brasil*, para uma primeira leitura silenciosa. O professor estimulará o compartilhamento de impressões surgidas nessa primeira leitura. Após, os alunos responderão as seguintes questões:

1. Qual é a tese de Luiz Augusto Pereira de Almeida?
2. Qual é o suporte e a data de publicação do artigo?
3. Qual é o público-alvo do articulista?
4. Que elementos do texto permitiram chegar a essa informação?
5. Qual é o tipo de linguagem empregada: formal ou informal?
6. O que influenciou o articulista a empregar esse tipo de linguagem?

Procedimentos da atividade 3) Sentados em círculo, os alunos serão orientados a ler a sua primeira produção. O professor estimulará o compartilhamento de impressões surgidas nessa leitura. Após, os alunos responderão as seguintes questões:

1. Qual é o público-alvo do seu artigo de opinião?
2. Se o público-alvo lesse o seu artigo compreenderia a sua tese?
3. Que tipo de linguagem você empregou: formal ou informal?
4. O que influenciou você a empregar esse tipo de linguagem?
5. Se o seu público-alvo fossem os leitores do Jornal X¹³, que mudanças seriam necessárias a fim de adequar o seu artigo a esse novo público?
6. Agora, reescreva o seu artigo fazendo essas mudanças.

3.1.5 Módulo B

Neste módulo será trabalhado o nível do *planejamento do texto* para possibilitar que os alunos aprendam a estruturar seu texto de acordo com um plano que depende

¹³ Fica a critério do professor a indicação de qual periódico local utilizar.

da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário. Dessa forma, as atividades priorizam a leitura de artigos de opinião para que possam identificar os distintos planejamentos empregados na abordagem do tema, nos procedimentos argumentativos e nas sugestões aos leitores e como estes influenciam na estrutura do texto.

Caracterização geral - O módulo está composto por oito atividades.

1ª) Leitura do artigo de opinião de Yasmin Barasuol, *A nomofobia* (Anexo F), publicado no Jornal de Gramado em 31 de outubro de 2017, seguida de questões analíticas acerca das estratégias empregadas pela articulista e apresentação da estrutura textual do gênero artigo de opinião.

2ª) Exercícios de identificação das partes da estrutura e respectivas estratégias empregadas na abordagem do assunto nos artigos de Luana Pires, Luiz Augusto Pereira de Almeida e Giordana Fioreze. Após, os alunos aplicarão os mesmos critérios de análise em sua primeira produção.

3ª) Exercício de classificação de trechos de desenvolvimento retirados de artigos de opinião tendo em vista tipos de procedimentos argumentativos.

4ª) A fim de iniciar a abordagem da coerência argumentativa, os alunos ordenarão um conjunto de argumentos desordenados. O objetivo é fazê-los perceber que “os argumentos apresentam uma sequência ideal de organização em função de seu conteúdo” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO. 2015, p.150). Após, construirão um pequeno texto argumentativo utilizando os argumentos tal qual ordenados. Nessa construção, será necessário que os alunos empreguem estratégias linguísticas para estabelecer a coesão textual. Enfim, um primeiro contato com o que será aprofundado no *Módulo D*.

5ª) Com o objetivo de abordar diretamente a coerência argumentativa, os alunos analisarão argumentos com o objetivo de distinguir as argumentações coerentes das incoerentes.

6ª) Produção do segundo artigo de opinião a partir de um roteiro de perguntas que promoverá uma ‘provocação temática’.

7ª) Os alunos analisarão a segunda produção de seus colegas a partir de um roteiro de perguntas.

8ª) Reescrita do segundo artigo de opinião.

Procedimentos da atividade 1) Com a turma sentada nos lugares habituais, o professor escreverá a palavra “fobia” no quadro; questionará o seu significado (medo e/ou aversão) e solicitará que apontem palavras que possuem esse termo como sufixo, anotando as contribuições no quadro.

Feita a listagem - sendo interessante que possua uns dez termos -, retoma-se cada palavra para averiguar o sentido de cada uma. Por exemplo, as palavras “aracnofobia” e “gordofobia”, esta significa aversão ao corpo gordo e aquela, medo de aranhas. O objetivo é enfatizar os sentidos implícitos ao termo “fobia”.

Conhecimentos prévios ativados, os alunos receberão o artigo de opinião de Yasmin Barasuol, *A nomofobia* (Anexo F), com o título omitido e partimentado em 8 partes misturadas, devendo ordenar esse ‘quebra-cabeça’ de modo a reconhecer o sentido que compõe a unidade textual.

Artigo montado e leitura realizada, o professor estimulará o compartilhamento de impressões surgidas da dinâmica e da primeira leitura, questionando se já conheciam a palavra “nomofobia”.

Após, os alunos responderão as seguintes questões:

1. Qual é a tese de Yasmin Barasuol?
2. Qual é o suporte e a data de publicação do artigo?
3. Qual é o público-alvo da articulista?
4. Qual é o tipo de linguagem empregada: formal ou informal?
5. Que estratégia a articulista utilizou para abordar o tema do artigo?
6. Qual(ais) dado(s) a articulista emprega para sustentar sua tese?
7. O que a articulista está propondo que o público faça?
8. Sugira um título adequado ao artigo de opinião de Yasmin Barasuol?

Depois da correção das questões, o professor apresenta a estrutura geral do artigo de opinião utilizando o artigo *A nomofobia* para exemplificar cada uma das partes.

Estrutura do artigo de opinião

Geralmente, a **estrutura** dos artigos de opinião é composta de introdução, desenvolvimento e conclusão.

A **introdução** é o ‘momento’ em que o articulista aborda o tema frente ao qual irá posicionar-se. Essa abordagem tem que ser atrativa ao público leitor, o que exige que o tema seja apresentado de forma clara e, muitas vezes, já incluindo a tese do articulista. A introdução ocupa o primeiro parágrafo do texto, podendo estender-se para o segundo.

No **desenvolvimento** são apresentados os argumentos que sustentam a tese. Estes serão elencados de acordo com os procedimentos argumentativos empregados pelo articulista. Os *procedimentos argumentativos* são todos os recursos utilizados pelo produtor do texto com o objetivo de fazer com que o leitor acredite naquilo que o texto diz e a fazer o que está sendo proposto.

A **conclusão** é o encerramento do texto, ‘momento’ em que o articulista confirma seu ponto de vista e, muitas vezes, sugere uma ação ao público leitor (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

Procedimentos da atividade 2) Com a turma sentada em seus lugares habituais, responderão questões acerca das estruturas de alguns dos artigos lidos até aqui.

1. Localize no artigo de opinião de Luana Pires, *Cobrar aluguel dos filhos. É justo?* a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.
2. Que estratégia a articulista utilizou para abordar o tema do artigo?
3. Localize as partes do artigo de Luiz Augusto Pereira de Almeida, *Desafios do crescimento urbano no Brasil*.
4. Que estratégia o articulista utilizou para abordar o tema do artigo?
5. Localize as partes do artigo de Giordana Fioreze, *Gramado: cidade pequena, grandes desafios*.
6. Que estratégia a articulista utilizou para abordar o tema do artigo?

Antes de propor as próximas questões, é necessária a correção coletiva das primeiras. Interessante projetar cada um desses artigos no quadro.

7. No seu artigo, você produziu a introdução, o desenvolvimento e a conclusão? Localize essas partes no texto.

8. Que estratégia você utilizou para abordar o tema do artigo?

9. Nenhuma?! A exemplo das estratégias que acabou de observar nos artigos de opinião analisados nas questões anteriores, que estratégia você poderia utilizar para abordar o tema?

10. Refaça a sua introdução apresentando o tema de forma clara e atrativa ao público leitor.

Propõe-se que a correção destas questões seja individual para que o professor consiga orientar os alunos dentro da realidade de cada um.

Procedimentos da atividade 3) Com a turma sentada em seus lugares habituais, será entregue uma folha com o seguinte exercício:

1. A intenção de todo articulista é convencer o leitor a aderir a sua tese, o seu ponto de vista sobre determinado assunto. Para isso, pode empregar qualquer tipo de procedimento para construir sua argumentação. Tendo em vista os tipos de procedimentos argumentativos dispostos na tabela, classifique os trechos de desenvolvimento de artigos de opinião a seguir.

Tipo de argumento	Explicação
Argumento de autoridade	Neste tipo de argumento, o articulista emprega a credibilidade atribuída à palavra de alguém, geralmente, de um especialista no assunto.
Argumento por evidência	Neste tipo de argumento, o articulista faz uso de dados, de evidências.
Argumento por comparação (analogia)	Neste tipo de argumento, o articulista utiliza fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.
Argumento por exemplificação	Neste tipo de argumento, o articulista emprega fatos que exemplificam a tese defendida.
Argumento de princípio	Neste tipo de argumento, o articulista cita valores, direitos garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social.
Argumento por causa e consequência	Neste tipo de argumento, o articulista apresenta os argumentos como “efeitos”, consequências de uma ideia antes apresentada. ¹⁴

Trechos:

¹⁴ Adaptado de Figueiredo (2015) e de Q.P. Brasil - O jogo da argumentação (2014).

- A. Os problemas inerentes ao acelerado crescimento das populações urbanas são mais graves nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Aqui, como em outras nações, a demanda mais premente refere-se ao déficit habitacional. **Trata-se de prioridade, pois habitação digna é o portal da cidadania. Sua ausência agrava a exclusão, gera a ocupação irregular do solo e provoca graves consequências socioambientais.**

ALMEIDA, Luiz Augusto Pereira de. *Desafios do crescimento urbano no Brasil*. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaao/2020/01/11/internas_opiniaao_819775/artigo-desafios-do-crescimento-urbano-no-brasil.shtml>. Acesso em: 10/02/2023.

- B. Só pra esclarecer, é essa a idade em que eles são mais ou menos forçados a sair de casa. Se decidirem ficar, tem que pagar aluguel. Mesmo assim eu discordo fortemente. Eu já vi situações práticas em que essa “cobrança de aluguel” tem 2 consequências negativas:

1) afastar os filhos dos pais de maneira artificial, causando briga entre pais e filhos..Tipo: um dia vc é bem vindo nessa casa, depois do aniversário de 18 anos vc não é

2) Dar menos importância pros estudos – isso varia de família pra família, mas algumas forçam a independência dos filhos de tal forma que muitos filhos param de estudar, porque é mais fácil se virar com um sub-emprego tempo integral do que conciliar faculdade com emprego meio horário.

Luana Pires, *Cobrar aluguel dos filhos. É justo?* Disponível em: <<https://espelhando.wordpress.com/2011/08/31/cobrar-aluguel-dos-filhos-e-justo/>>. Acesso em: 09/02/2023.

- C. Nomofobia é uma doença, onde os pacientes têm pavor de ficar sem celular e se tornam dependentes do mesmo. Pessoas com essa fobia, se não possuem seu celular por perto, entram em pânico.

Anna Lucia Spear King, especialista em Saúde Mental, afirma que, em sua tese de doutorado, 34% dos entrevistados sem problemas psicológicos afirmaram ter alto grau de ansiedade sem o telefone por perto. E 54% disseram ter “pavor” de passar mal na rua sem o celular.

BARASUOL, Yasmin. *A nomofobia*. Jornal de Gramado, edição de 31 de outubro de 2017.

- D. O crescimento da cidade não afeta somente a população, mas também os turistas, principalmente, os que vêm de carro. **Pois já há uma grande procura de vagas de estacionamento, intensificando-se ainda mais, ocasionando**

trânsito nas principais vias como: a Avenida Borges de Medeiros e a Rua São Pedro.

FIGUEIREDO, Giordana. Gramado: cidade pequena, grandes desafios. Jornal de Gramado, edição de 15 de agosto de 2017.

- E. Mostra-se totalmente pertinente chamar Porto Alegre de Forno Alegre. É um apelido carinhoso que aponta uma tendência irreversível. **O calor aqui é de Dubai, de deserto, um dos mais intensos do Brasil.**

Ao caminhar pelas ruas de fevereiro, você se sente um chorizo debaixo do carvão.

Fritar ovo no asfalto é pouco perto de nosso Saara urbano, já dá para espetar todas as carnes de uma só vez.

CARPINEJAR, Fabrício. *Forno Alegre*. GZH. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/carpinejar/noticia/2023/02/forno-alegre-cle66k65z002r013qln5vr3jz.html>>. Acesso em: 15/02/2023.

- F. O centro não é mais centro no sentido tradicional. Na era das redes, o centro pode estar em toda parte. Os *youtubers* fazem sucesso sem precisar ir ao Jardim Botânico. O centro parasita a periferia para surfar na onda das novidades. **Mas o centro existe. É só olhar os dados da Oxfam: “cinco indivíduos possuiriam o mesmo patrimônio que os 50% mais pobres da população (cerca de 100 milhões de brasileiros)”.** Esses caras enriqueceram no batente, suando ou cansando a caraminhola? **Não necessariamente.**

MACHADO, Juremir. Que tiro foi esse? Correio do Povo. Disponível em: <<https://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/que-tiro-foi-esse-1.315507>>. Acesso em: 30/01/2018.

Procedimentos da atividade 4) Com a turma disposta em duplas, cada uma receberá uma folha com o seguinte exercício¹⁵.

1. A seguir, estão dispostos argumentos desorganizados sobre a dignidade menstrual. Vocês devem ordená-los em uma sequência lógica. Após, construam um pequeno texto argumentativo interligando esses argumentos na ordem atribuída. Ao final, todas as duplas lerão os seus respectivos textos.

() Tabus e estigmas inibem a discussão sobre um processo fisiológico e natural.

¹⁵ Adaptado de Ferrarezi Jr. (2015).

- () O acesso a itens básicos de higiene e a condições adequadas de saneamento se fazem essenciais para o desenvolvimento individual e do bem-estar de todas as pessoas que menstruam, garantindo a dignidade menstrual.
- () A ausência do tema nos debates públicos dá a entender que o assunto é pessoal e individual
- () O ciclo menstrual é parte do processo de desenvolvimento reprodutivo e inerente ao corpo.
- () O termo “dignidade menstrual” foi criado para maior compreensão de um assunto de extrema relevância no país e no mundo.
- () A ausência desses fatores dá lugar à pobreza menstrual, responsável por consequências a curto e longo prazo.
- () É importante explicá-lo e desmistificá-lo para além da urgente necessidade de educação em saúde.
- () Se caracteriza pelo acesso a produtos e condições de higiene adequados.
- () Para combater esse cenário, é preciso uma mudança cultural.
- () Trata-se de algo que precisa ser normalizado em todas as esferas.

Procedimentos da atividade 5) Com a turma sentada em seus lugares habituais, o professor projetará a seguinte orientação no quadro:

- Num esquema de argumentação, joga-se com certos pressupostos ou certos dados e deles se fazem inferências ou se tiram conclusões que estejam verdadeiramente implicados nos elementos lançados como base do raciocínio que se quer montar. Ou seja, produz-se a *coerência argumentativa*. Entretanto, se os pressupostos ou os dados de base não permitem tirar as conclusões que foram tiradas, produz-se a *incoerência argumentativa*¹⁶.
1. A partir desses novos conhecimentos, leia os esquemas argumentativos que serão expostos e analise-os quanto a sua coerência ou incoerência. Caso haja incoerência, explique o que produziu isso no esquema argumentativo.
 - a) Ter uma alimentação saudável é uma das formas de prevenção à diabetes, e os cuidados com a dieta vão além de apenas evitar comer doces. Inclusive, ela

¹⁶ Adaptado de Platão & Fiorin (2007, p.264).

- é uma doença silenciosa, portanto recomenda-se procurar um médico apenas quando desenvolver sintomas.
- b) Ter uma alimentação saudável é uma das formas de prevenção à diabetes, e os cuidados com a dieta vão além de apenas evitar comer doces. Inclusive, ela é uma doença silenciosa, portanto recomenda-se fazer avaliações médicas periodicamente.
- c) Embora existam políticos competentes e honestos, preocupados com as legítimas causas populares, os jornais, na semana passada, noticiaram casos de corrupção comprovada, praticadas por um político eleito pelo povo. Isso demonstra que o povo não sabe escolher seus governantes.
- d) A violência escolar é um problema que envolve toda a comunidade. Do núcleo familiar ao convívio em sociedade, é o Estado, contudo, o responsável por oferecer as condições necessárias para a redução do problema até a sua quase eliminação.
- e) Entretanto, todo esse crescimento [da cidade de Gramado] tem suas vantagens também. Com vários hotéis, maior é a capacidade da cidade em abrigar turistas, a principal fonte de renda de Gramado, hoje correspondendo a cerca de 90% da economia de acordo com o site da *Gramadotur*.
- f) Muitas cidades turísticas países europeus - tais como Noruega, Alemanha, Dinamarca, França, Holanda entre outras - possuem ciclovias. Mas a cidade de Gramado não está incluída neste grupo. Atualmente, as ciclovias são muito necessárias em nossa cidade, pois as pessoas que usufruem deste meio de transporte, que é a bicicleta, não possuem um local apropriado para trafegarem.

Procedimentos da atividade 6) Com a turma sentada em círculo, o professor incitará a produção de um novo artigo de opinião a partir de uma ‘provocação temática’ acerca da necessidade de controle ao que é postado na *internet*. Em outras palavras, serão feitas perguntas orais das quais os alunos participarão espontaneamente. A seguir, está o roteiro que guiará a ‘provocação temática’.

1º) “Podemos postar tudo o que queremos na *internet*?¹⁷ Por quê?”

¹⁷ Espera-se que o grande grupo responda negativamente a essa pergunta.

2°) Em seguida às considerações orais, “Pode-se postar isto?”. Nesse momento, os alunos deverão ler a notícia *Menina de 10 anos salva a vida do pai pedindo ajuda no Facebook* (Anexo G). A pergunta pré-leitura será refeita, “Pode-se postar isto?”

3°) Esperando a anuência dos alunos, o fomento temático continuará com: “E isto pode ser publicado?”. O professor projeta no quadro dois *prints* de postagens de uma estagiária de medicina (Anexo H), postados no *Instagram* em fevereiro de 2022.

4°) Após a perplexidade da turma, “O que define o que se pode ou não postar na *internet*?”. Para esta pergunta, os alunos devem escrever suas respostas.

5°) Respostas individuais compartilhadas coletivamente, “Vocês sabem o que é ‘ética digital’?” [...] “O que vocês acham que pode ser ‘ética digital’? Tentem explicar o que pode ser”.

6°) Após as tentativas de explicação, a turma lerá *O que é ética digital?* (Anexo I). Em seguida da leitura desse parágrafo, devem ser questionados “Será que aprender a ética digital evitaria que a estagiária de medicina fizesse aquelas postagens?”

7°) Depois das considerações, os alunos serão orientados a produzir um novo artigo de opinião que responda a seguinte pergunta: “Aprender a ética digital é suficiente para as postagens na *internet* serem controladas ou é necessário empregar outros modos de controle?”

Para essa segunda produção, deverão ter em vista que o público-alvo será a comunidade escolar, pois uma cópia de seus artigos - após a reescrita - será afixada num dos corredores da escola. Dessa forma, precisam adequar a linguagem a ser empregada, a estratégia que usarão para abordar o assunto, bem como utilizar um argumento de princípio ou de causa e consequência, a fim de convencer seus leitores a aderir o seu ponto de vista.

Procedimentos da atividade 7) Com a turma sentada em duplas, cada uma receberá uma cópia de suas respectivas segundas produções. Cada componente da dupla lerá o artigo do colega. Depois da primeira leitura, deverão analisar o artigo lido a partir dos seguintes critérios - dispostos em folha fotocopiada para ser preenchida. Terminada a dinâmica, tanto a cópia das produções quanto a folha com as análises serão entregues ao professor.

1. Na leitura do artigo de seu(sua) colega, você conseguiu identificar a tese? Qual é?
2. O tipo de linguagem empregada, formal ou informal, é adequada para o público-alvo?
3. Se o público-alvo, a comunidade escolar, lesse o artigo de seu(sua) colega, eles compreenderiam o que está sendo debatido no texto? O que seu colega precisa melhorar no texto para ser compreendido?
4. Foi utilizada alguma estratégia para abordar o tema do artigo? Caso não haja, sugira uma.
5. O procedimento argumentativo condiz com um argumento de princípio ou de causa e consequência?
6. O argumento construído é coerente?
7. Caso o argumento não seja coerente, aponte o elemento de incoerência e sugira uma forma de eliminá-la.
8. O que ele(ela) está propondo que o público faça? Caso não haja, o que poderia ser proposto para o público leitor?

Procedimentos da atividade 8) Com a turma sentada nos lugares habituais, o professor entregará, aos respectivos autores, a cópia de suas produções e a folha com as análises realizadas na atividade 7. O objetivo é fazer com que reescrevam seus artigos individualmente. Para isso, para além da orientação do professor, utilizarão a análise do colega como um norteador desse processo de reescrita.

3.1.6 Módulo C

Neste módulo será trabalhado o nível da **elaboração dos conteúdos** que requer o conhecimento de técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Dessa forma, será oportunizado aos alunos aprender a diferenciar fato de opinião, a compreender o processo de elaboração dos conteúdos e, ao final, a produzir conteúdo.

Caracterização geral - O módulo está composto por 3 atividades.

1ª) Nesta primeira atividade o objetivo é fazer com que os alunos compreendam a diferença entre fato e opinião através de uma dinâmica que utiliza exemplos que remetem à realidade do entorno deles. A finalização se dará com a leitura da matéria assinada por Stéphanie Habrich, *Como diferenciar fato de opinião e a importância de*

ensinar isso a jovens (Anexo J) - publicada no site da Revista *Claudia* em 29 de setembro de 2020 -, seguida de questões de interpretação.

2ª) A turma escutará a música *Que tiro foi esse?*, da cantora Jojo Maronttinni, respondendo a algumas questões de interpretação. Após, os alunos lerão o artigo de opinião de Juremir Machado da Silva, *Que tiro foi esse?* (Anexo K), respondendo questões de interpretação.

3ª) Produção de um novo artigo de opinião acerca da prática de plágio, a partir de um roteiro temático, em que os alunos serão guiados na busca e elaboração do conteúdo para essa produção.

Procedimentos da atividade 1) Com a turma sentada nos lugares habituais, o professor questionará se sabem diferenciar ‘fato’ de ‘opinião’, escrevendo essas palavras no quadro, de forma a ter uma certa distância entre elas e com uma linha separando-as. Havendo contribuições, é interessante que o professor as anote no quadro. Em seguida, pede-se que analisem cada um dos exemplos que o professor apresentará oralmente, questionando se é fato ou opinião:

- A porta é de madeira;
- A cor da porta é feia;
- O dia está ensolarado (ou nublado, chuvoso);
- Dias assim são lindos;
- O jogador de futebol Cristiano Ronaldo é bonito;
- Algumas pessoas consideram o jogador de futebol Cristiano Ronaldo bonito;
- Há pessoas que têm dificuldade em matemática;
- Português é difícil.

Para cada uma das associações corretas, o professor vai anotando a sentença acertada no quadro abaixo da classificação, fato ou opinião. A intenção é conduzir os alunos a distinguir fato de opinião, “saber separar o discutível do indiscutível” (HABRICH, 2020).

Exemplos apresentados, listas dispostas no quadro, o professor questionará, primeiro, o que há em comum entre as sentenças de cada lista, o que pode ser observado. Em seguida, perguntará em qual das listas há sentenças que expressam a realidade, a verdade, ou seja, o indiscutível. Para a lista que restou, bastará explicar

que opinião é a “manifestação das ideias individuais a respeito de algo ou alguém”¹⁸, em outras palavras, o discutível.

Para complementar a dinâmica, a turma lerá a matéria assinada por Stéphanie Habrich, *Como diferenciar fato de opinião e a importância de ensinar isso a jovens* (Anexo J) e responderá algumas questões de interpretação.

1. A partir da leitura do texto explique, com suas palavras, o que significa o ‘discutível’ e o ‘indiscutível’.
2. Segundo a autora, por que é importante aprender a distinguir o ‘discutível’ e o ‘indiscutível’?

Procedimentos da atividade 2) Com a turma sentada nos lugares habituais, deverão escutar a música - ou, se possível, assistir o clipe do funk - *Que tiro foi esse?*, da cantora Jojo Maronttinni, e responder às seguintes questões de interpretação.

1. No contexto da música, o que significa a expressão “que tiro foi esse?”
2. Para uma pessoa que não conhece essa música, o que a expressão poderia significar?

Após a correção, a turma lerá o artigo de opinião de Juremir Machado da Silva, *Que tiro foi esse?* (Anexo K), respondendo às seguintes questões.

1. Qual é o suporte e a data de publicação do artigo de opinião de Juremir Machado?
2. Qual é a tese do articulista?
3. Que tipo de linguagem o articulista emprega?
4. A partir da leitura do artigo podemos subentender o que motivou o articulista a produzi-lo. Que fato é esse?
5. Para além de um elogio à cantora e a sua música, em seu artigo, Juremir Machado também enaltece um grupo e critica outro. Que grupos são esses?
6. Como o articulista os caracteriza?
7. Aponte um trecho em que haja um elogio ao grupo enaltificado.
8. Aponte um trecho em que haja um comentário desfavorável ao grupo criticado.

¹⁸ "opinião", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/opini%C3%A3o> [consultado em 13-02-2023].

9. Observe os procedimentos argumentativos empregados pelo articulista. Aponte quais ele emprega e explique como.
10. O articulista utilizou alguma fonte externa? Que dados ele obteve dessa fonte?
11. Juremir Machado produziu esse artigo em estilo informal que, contudo, contrasta com os procedimentos argumentativos empregados. Que efeito esses procedimentos produzem no contexto do artigo?

Procedimentos da atividade 3) Para esta atividade será necessário que os alunos disponham de dicionário, celular com conexão à internet - se essa tecnologia fizer parte da realidade dos alunos -, caderno e caneta.

Com a turma sentada em círculo, o professor irá guiá-los através do seguinte roteiro temático:

- 1º) Hoje, iremos elaborar o conteúdo para a produção de um novo artigo de opinião. Para isso, faremos uma investigação coletiva. Contudo, as anotações serão individuais, assim como o novo artigo de opinião.
- 2º) Então, para começar, responda: você é contra ou à favor do plágio? - Se os alunos expressarem que desconhecem o termo, orientar que procurem o significado no dicionário. Caso se posicionem, pedir que expliquem o que significa o termo. De qualquer forma, acreditamos que a busca no dicionário será necessária. Significado compreendido, siga com o roteiro.
- 3º) Frequentemente, o que é plagiado?
- 4º) De onde, em geral, plagiam esses textos (obras, conteúdos)?
- 5º) Na maioria das vezes, quem pratica o plágio?
- 6º) Por que esse(s) indivíduo(s) pratica(ram) o plágio?
- 7º) Você já testemunhou alguém praticando?
- 8º) E como será que ficam as pessoas plagiadas? Como você se sentiria se um texto seu fosse plagiado?
- 9º) Será que existe alguma regulamentação, alguma lei para proteger as pessoas contra essa prática? Pesquisar na internet. - Provavelmente, os alunos encontrarão a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, e o Art. 184 do Código Penal.
- 10º) Há alguma punição a quem pratica o plágio?
- 11º) Alguém já foi preso?

12º) Será que essas leis são realmente efetivas, conseguindo identificar e punir todos os que plagam?

13º) Haveria alguma forma de evitar ser plagiado? Você tem alguma sugestão?

14º) Agora, de posse desses novos conhecimentos e informações, produza um artigo de opinião sobre o plágio. Defenda a sua opinião tendo em vista que o seu público-alvo é a nossa comunidade escolar. O desafio é convencê-los a aderir a sua opinião.

3.1.7 Módulo D

Neste módulo abordaremos o nível da *realização do texto* em que se deve saber utilizar os recursos linguísticos mais eficazes para escrever seu texto. Em outras palavras, escrever um texto coeso.

Caracterização geral - O módulo está composto por 5 atividades.

1ª) Nesta atividade, o objetivo é fazer os alunos perceberem que interligar enunciados exige o estabelecimento de relações de sentido e que estabelecê-lo é uma ação que exige o uso de elementos coesivos adequados.

2ª) Em duplas, os alunos ordenarão um conjunto de argumentos desordenados. Após, construirão um pequeno texto argumentativo utilizando os argumentos tal qual ordenados. Para essa construção, empregarão estratégias linguísticas para o estabelecimento da coesão textual.

3ª) Formando as mesmas duplas da atividade anterior, cada uma receberá o texto produzido por outra dupla de colegas. O objetivo primeiro será identificar os elementos coesivos empregados, bem como os sentidos estabelecidos. Em seguida, deverão substituir cada um desses elementos por outro, procurando manter o mesmo sentido estabelecido.

4ª) Nesta atividade, os alunos reescreverão a reescrita de sua 1ª produção cujo tema foi a cobrança de aluguel dos filhos para morar na casa de seus pais. O objetivo é fazê-los ver o quanto aprenderam desde o início da SD.

5ª) Os alunos reescreverão o seu artigo de opinião sobre a prática de plágio.

Procedimentos da atividade 1) Com os alunos sentados em seus lugares habituais, eles responderão aos seguintes exercícios.

1. Em cada uma das letras a seguir, estão dispostos dois enunciados separados por ponto final. Retire o ponto final e conecte-os, estabelecendo entre eles o tipo de relação de sentido que lhe parecer compatível.
 - a) O solo do Nordeste é muito seco e aparentemente árido. Quando caem as chuvas, imediatamente brota a vegetação.
 - b) Uma seca desoladora assolou a região sul, principal celeiro do país. Vai faltar alimento e os preços vão disparar.
 - c) Vai faltar alimento e os preços vão disparar. Uma seca desoladora assolou a região sul, principal celeiro do país.
 - d) O trânsito em Porto Alegre ficou completamente paralisado na véspera do Natal, das 14 às 18 horas. Fortíssimas chuvas inundaram a cidade.

2. Que elementos você utilizou para estabelecer a relação de sentido entre cada dupla de enunciados? E que sentidos foram esses - conclusão, explicação, oposição, comparação?

3. Os elementos empregados possibilitaram, além da conexão interna entre os enunciados, o estabelecimento de uma relação de sentido. A essa conexão, chamamos *coesão*. E aos elementos que a viabilizam, chamamos *elementos coesivos*. Agora, de posse desses novos conhecimentos, observe que em cada uma das letras, a seguir, há o emprego de *elementos coesivos* inadequados ao contexto. Esses elementos vêm destacados. A sua tarefa é descobrir a razão dessa inadequação e substituir o *elemento coesivo* inadequado por um adequado.
 - a) Eu vivo elogiando o modo de pensar/viver dos australianos, logo tem certas coisas que eu não faria igual.
 - b) Quem vive em Porto Alegre sabe que terá de lidar com temperaturas extremas – a média nos termômetros varia de mínimas de 10°C, em julho, a máximas superiores a 30°C, em janeiro, segundo a Climatempo. Porém, o investimento em ar-condicionado é recorrente.
 - c) Não existe receita de bolo para ensinar a diferenciar fato de opinião. Tal como a educação midiática propõe alguns caminhos para auxiliar educadores, pais e responsáveis nesse sentido.
 - d) O ciclo menstrual é parte do processo de desenvolvimento reprodutivo e inerente ao corpo – suavemente, é importante explicá-lo e desmistificá-lo para

além da urgente necessidade de educação em saúde. Em primeiro lugar, o acesso a itens básicos de higiene e a condições adequadas de saneamento se fazem essenciais para o desenvolvimento individual e do bem-estar de todas as pessoas que menstruam, garantindo a dignidade menstrual.

- e) A população mais exposta a essa realidade são pessoas em situação de rua e com maior vulnerabilidade social e econômica. Porém, tabus e estigmas são grandes agravantes em todos os cenários, quem sabe inibem a discussão sobre um processo fisiológico e natural.

Procedimentos da atividade 2) Com a turma disposta em duplas, cada uma receberá uma folha com o seguinte exercício¹⁹.

1. A seguir, estão dispostos argumentos desorganizados sobre o desmatamento e a preservação do nosso patrimônio florestal. Vocês devem ordená-los em uma sequência lógica. Após, construam um pequeno texto argumentativo utilizando esses argumentos na ordem atribuída. Ao final, as duplas lerão os seus respectivos textos.
- () A responsabilidade pela preservação das florestas brasileiras não é só do governo.
 - () As florestas brasileiras correm grande risco, bem como as espécies animais que nelas vivem.
 - () As florestas podem render um bom dinheiro estando em pé ou sendo utilizadas de forma sustentável.
 - () As florestas são responsáveis por grande parte da produção de oxigênio que respiramos.
 - () As florestas tropicais têm relação direta com o ciclo das chuvas.
 - () Cabe aos governos o controle do desmatamento e a educação da população em relação ao tema.
 - () Grande parte do desmatamento é realizada sem necessidade real.
 - () Não há controle eficiente do desmatamento realizado no Brasil hoje.
 - () O governo não desmata florestas, mas as pessoas da sociedade é que fazem isso, normalmente, em busca de algum tipo de lucro fácil.
 - () Seres vivos não vivem sem oxigênio e nem sem água.

¹⁹ Adaptado de Ferrarezi Jr. (2015).

Procedimentos da atividade 3) Para esta atividade será necessário que os alunos tenham acesso a gramáticas e/ou celular com conexão à internet - se essa tecnologia fizer parte da realidade dos alunos -, caneta marca-texto ou lápis de cor, caderno e caneta.

Com a turma disposta nas mesmas duplas da atividade anterior, cada uma receberá a atividade de outra dupla e serão orientadas com os seguintes procedimentos.

1. Leiam o texto produzido por essa dupla de colegas.
2. Destaquem - marcando ou pintando - os elementos coesivos que foram empregados para interligar os argumentos e estabelecer uma relação de sentido.
3. Vocês deverão reescrever esse texto produzido pelos colegas substituindo os elementos coesivos empregados por outros. Lembre-se que a relação de sentido deve permanecer a mesma. Dessa forma, a pesquisa é essencial. Para isso, utilizem a gramática e/ou a internet.
4. Ao final, entreguem a atividade ao professor.

Procedimentos da atividade 4) Com a turma sentada em círculo, a dinâmica se dará da seguinte forma:

1. Os alunos farão uma primeira leitura silenciosa da reescrita de sua 1ª produção. O professor estimulará o compartilhamento de impressões surgidas nessa primeira leitura.
2. Leitura em volta desse artigo.
3. Os alunos responderão aos seguintes questionamentos:
 - a) Com os conhecimentos adquiridos em nosso percurso de estudo, o que precisa ser aprimorado em seu artigo? A abordagem ao assunto? O procedimento argumentativo? A ação sugerida? Os elementos coesivos empregados?

- b) Reescreva o seu artigo adequando o que precisa ser aprimorado. Lembre-se que o seu objetivo é convencer os leitores do Jornal X²⁰ a aderir a sua opinião sobre a cobrança de aluguel dos filhos para morar na casa de seus pais.

Procedimentos da atividade 5) Com a turma sentada em círculo, a dinâmica se dará da seguinte forma:

1. Os alunos farão uma primeira leitura silenciosa da reescrita de seu artigo de opinião sobre o plágio. O professor estimulará o compartilhamento de impressões surgidas nessa primeira leitura.
2. Os alunos farão a leitura em volta de seus artigos e responderão aos seguintes questionamentos:
 - a) O que precisa ser aprimorado em seu artigo? A abordagem ao assunto? O procedimento argumentativo? A ação sugerida? Os elementos coesivos empregados?
 - b) Reescreva o seu artigo adequando o que precisa ser aprimorado. Tenha em vista que o seu objetivo é convencer a nossa comunidade escolar, o seu público-alvo, a aderir a sua opinião sobre a prática do plágio.

3.1.8 Produção final

Chegado o desfecho desta SD, o *projeto coletivo de produção* deve ser resgatado, a fim de que os alunos compreendam o objetivo da produção final - consolidar os conhecimentos adquiridos no percurso da SD. Dessa forma, produzirão o último artigo de opinião para ser publicado nos perfis oficiais da escola nas redes sociais. Em outras palavras, o seu público-alvo será a comunidade escolar; a forma que essa produção assumirá será a digital, tendo por suporte de veiculação as plataformas digitais das redes sociais, *Facebook e/ou Instagram*. A temática geral, “eu no mundo”, implica na autonomia dos alunos para escolherem o tema de sua produção final, ou seja, um tema de seu interesse.

Ao contrário do que se poderia cogitar acerca de oportunizar uma total autonomia aos alunos, reiteramos que a autonomia será para a escolha temática. Os demais passos deverão ser mediados pela orientação do professor. Isto posto,

²⁰ Critério definido anteriormente pelo professor.

elencamos, a seguir, os passos que levarão à concretização da produção final e, conseqüente, publicação.

a) Escolha do tema - acostumados a sempre receberem os temas que devem desenvolver, alguns alunos encontram dificuldades em definir um de seu interesse. É importante que compreendam que nenhum tema é irrelevante.

b) Pesquisa - cada um deverá aprofundar o seu conhecimento acerca do tema escolhido. Desde o conceito até as implicações e desdobramentos que o tema suscita.

c) Estratégia - de posse dos conhecimentos implicados ao tema, é importante que os alunos adotem uma estratégia argumentativa para convencer o público-alvo a aderir o seu ponto de vista.

d) Das escritas - entre erros e acertos, o professor acompanhará a escrita e as reescritas. Sugerimos que ocorram umas duas reescritas antes da digitação do artigo.

e) Revisão - antes da publicação, é necessária uma última revisão.

Concluído o percurso da SDB, carece compreender que esta não está completa, pois ainda faltam os critérios avaliativos para compor sua avaliação formativa. Dessa forma, no próximo capítulo, circunscrevemos esses critérios sob os pressupostos de Benveniste tendo em vista as habilidades discursivas inerentes ao gênero AO.

Em termos didático-pedagógicos, foi grande a dificuldade de tornar a reflexão de Benveniste em categorias concretas que servissem à transposição didática. No entanto, suas reflexões nortearam a escolha de categorias que se apresentaram como importantes para a composição desta SD, contemplando, inclusive, princípios significativos para o texto. Dessa forma, mais estudos são necessários para chegar a uma transposição didática mais abrangente.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DE CRITÉRIOS AVALIATIVOS PARA A SDB

Ao integrar o cotidiano escolar, a avaliação tem o potencial “de promover a construção do conhecimento” (FERREIRA; LEAL, 2007, p.12). Potencial essencial para uma prática educativa que pretenda ensinar a escrita em sua dimensão discursiva, tal como propomos para a SDB. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que a avaliação de uma SD seja formativa. Esta é caracterizada como um “processo contínuo de reflexão crítica, de informação e interpretação sobre a realidade, de investigação, de efetivação das finalidades educativas e de combustível para apontar necessidades de mudança” (LUIS, 2003, p.37 *apud* BESERRA, 2007, p.49). Isto é, “prevê a reorganização constante da prática pedagógica” (SUASSUNA, 2007, p.41). Por ser “fundamentada no diálogo” (p.41) a avaliação formativa possibilita ao professor circunscrever as habilidades que os alunos já possuem e, a partir disso, planejar melhor sua intervenção. Ao aluno, possibilita o protagonismo em seu aprendizado.

Contudo, os desenvolvedores da SD não orientam como elaborar uma avaliação formativa. Indicam, apenas, que esta deve ser aplicada tendo em vista “critérios bem definidos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.87). Logo, impõe-se o desafio deste capítulo: elaborar os critérios da avaliação formativa para a SD fundamentada em pressupostos benvenistianos.

A circunscrição de habilidades, de habilidades discursivas de escrita, exige a utilização de critérios acurados, ou seja, de uma metodologia de análise. Em outras palavras, “é preciso que a avaliação ganhe uma dimensão de pesquisa” (SUASSUNA, 2007, p.34). Dessa forma, para o estabelecimento da metodologia de análise da avaliação formativa para a SD, retomaremos os pressupostos de Benveniste sob perspectiva didática, bem como, apresentaremos os caracteres que constituem as habilidades discursivas de escrita ao analisar as características enunciativo-discursivas do artigo de opinião. Diante dessa caracterização, produziremos os critérios avaliativos. Dito isso, principiemos pela concepção de linguagem.

Distante de ser um instrumento utilizado para o estabelecimento da comunicação humana, compreender que a linguagem é uma faculdade humana cujo funcionamento simbólico possibilita a comunicação discursiva, implica, ao professor de LP, uma mudança de postura, a começar por sua relação enquanto leitor dos textos

dos alunos. Ao invés de exercer uma leitura intransigente atrás de erros - postura vinculada a um entendimento tradicional do ensino de LP -, o docente deve compreender que o erro “pertence à enunciação na justa medida em que evoca a relação do homem com a língua” (FLORES, 2007, p.79). O erro na escrita “convoca nesse mesmo lugar o acerto e faz isso por um processo de negação do tipo: ‘Não é que se escreve assim, mas é como eu sei escrever’” (p.78, grifo do autor). Essa é a compreensão que advém do *a priori* fundamental de Benveniste, o homem na língua, pois “o homem está na língua - se marca na língua, se singulariza na língua, se propõe como sujeito na língua - por que é fundado simbolicamente na linguagem” (FLORES, 2013, p.44). Em outras palavras, “o que escreve se enuncia ao escrever” (BENVENISTE, 2006, p.90) e é sobre a enunciação escrita do aluno que o professor operará sua leitura sobre esse “é como eu sei escrever”. Essa mudança de postura do professor, enquanto leitor das produções escritas dos alunos, suscita, consecutivamente, a modificação da forma como o professor considera o indivíduo que pretende avaliar, o aluno enquanto um aprendiz, um aprendente, ou o aluno enquanto um sujeito de linguagem que marca, em sua escrita, as habilidades discursivas de escrita que já domina e, indiretamente, aponta as que precisa aprender.

Até o momento, temos operado com a expressão ‘habilidades discursivas de escrita’ sem, contudo, delimitá-la e/ou dar conta das características, bem como dos recursos linguísticos que mobiliza. Diante dessa falta, apresentaremos os caracteres albergados sob essa expressão tendo em vista as características do gênero cujo ensino-aprendizagem pretendemos promover na SD, o artigo de opinião.

Enquanto objeto linguístico, o artigo de opinião (AO) pode ser estudado sob o ponto de vista do gênero discursivo. Sob essa perspectiva, os gêneros são compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo elaborados de acordo com as condições específicas e as finalidades da esfera de atividade humana que os utiliza (BAKHTIN, 2016), melhor dizendo, são *produtos da atividade discursiva*. Segundo Bakhtin, os enunciados - unidades da comunicação discursiva -

refletem as condições específicas e as finalidade de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [a estrutura do texto] (BAKHTIN, 2016, p.11-12).

Sob esse aspecto, o AO é um gênero que circula na esfera jornalístico-midiática (BRASIL, 2017), cujo suporte discursivo²¹ pode ser tanto físico - em jornais, revistas e periódicos - quanto virtual - em sites, *blogs* dentre outras plataformas digitais. Sua finalidade discursiva possui propósitos variados, podendo ser informativo, interpretativo, persuasivo ou indutivo (Cf. COSTA, 2014), expressando por esses a opinião do articulista sobre determinado assunto. O estilo depende da vontade discursiva do articulista ao mobilizar os meios linguísticos para atingir seus objetivos discursivos. A construção composicional pode seguir a estrutura geral, apresentada acima, ou variar conforme a vontade discursiva.

Contudo, essa é uma descrição geral que foca no “material linguístico concreto” (BAKHTIN, 2016, p.16), no discurso pronto, não no ato de inscrição desse discurso. É preciso, dessa forma, acrescer um olhar enunciativo sobre o gênero AO, a começar pelo próprio entendimento do que é gênero. Retomando Adam (2019), os gêneros são “padrões sociocomunicativos e sócio-históricos que os grupos sociais compõem para organizar as formas da língua em discurso” (ADAM, 2019, p.33). Os gêneros existem porque os textos sofrem um *efeito de genericidade* que os inscrevem em uma classe de discurso (ADAM, 2019).

O texto é uma “estrutura de atos de discurso ligados entre si” (ADAM, 2008, p.196). Os atos de discurso são ações verbais - narrar, descrever, argumentar e explicar - possibilitadas pelas combinações pré-formatadas pelas quais as macroproposições são submetidas. As macroproposições são conjuntos de proposições-enunciados. Estas são as unidades textuais mínimas, realizadas e produzidas por um ato de enunciação (ADAM, 2008, 2019). Conforme exposto anteriormente, Adam baseia-se na reflexão teórica e metodológica de Benveniste para repensar o texto e lançar as bases de sua *análise textual dos discursos* (CIULLA, 2020). Sendo a enunciação *o ato individual de conversão da língua em discurso*, por conseguinte, da unidade textual mínima ao gênero, a fundamentação da proposta de Adam é enunciativa.

Doravante, captaremos a reflexão enunciativa de Benveniste, especificamente, as nuances da noção de enunciação e os conceitos imbricados, perpassados, ainda, no Capítulo 1. Metodologicamente, os utilizaremos como conceitos operatórios para,

²¹ “Suportes discursivos são veículos, espaços físicos ou virtuais, sobre os quais os textos ocorrem” (ACOSTA; RESENDE. 2014, p.134).

assim, apresentar o AO sob caracteres enunciativos gerais para, em seguida, aprofundar em seus liames. Não obstante, não nos furtaremos em retomar os caracteres textuais delimitados por Adam.

Isso posto, o ato de inscrição do AO é o ato de enunciação, a enunciação escrita. Isto é, através do aparelho formal da língua, o locutor mobiliza a língua convertendo-a de seu modo semiótico de significância ao modo semântico de significação. Visto por esse ponto de vista, é possível analisar o AO tanto pelas formas mobilizadas, as regras que dizem respeito ao funcionamento do texto, quanto pelos sentidos constituídos. A enunciação escrita, enquanto ato de escrever o discurso, permite àquele que escreve enunciar-se em sua escrita e, no interior de seu discurso, faz com que seus leitores se enunciem. Aqui, concorre a dimensão enunciativa do texto, uma vez que são observadas as “relações entre o que se diz, para quem se diz, num certo momento, sempre a partir de quem enuncia” (CAVALCANTE et al., 2022, p.204). Observemos.

Transpondo o entendimento sobre a enunciação escrita ao gênero analisado, as características sobressaem. A primeira é a centralidade do articulista, pois, enquanto locutor, ele se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de sujeito ao expor e defender a sua tese. As formas são mobilizadas tendo como objetivo influenciar de algum modo o leitor. O que constitui a segunda característica, a interlocução necessária. Assim como nos demais gêneros pertencentes à esfera jornalístico-midiática, o articulista tem em vista um interlocutor, o público de leitores e o suporte em que irá publicar seu AO. Isso implica, textualmente, a relação entre o que se diz e para quem se diz, o que torna necessário que o locutor faça uma adequação linguística de acordo com a pressuposição dos interlocutores que constituem o público-alvo.

A interlocução possibilita e demanda a intersubjetividade. Apesar da formalidade induzir o articulista a utilizar as formas verbais da 3ª pessoa para, assim, atingir a impessoalidade, tal objetivo é utópico, uma vez que o propósito de quem escreve é enunciar sua opinião particular sobre determinado assunto. Melhor dizendo, a subjetividade é implícita ao AO, podendo o articulista utilizar tanto as formas da 1ª quanto as da 3ª pessoa. Tudo a depender de como queira cumprir com o seu propósito de influenciar o interlocutor. A intersubjetividade advém desse *eu* articulista que

estabelece argumentos que não se distanciam da realidade dos seus leitores, antecipando, inclusive, os contra-argumentos de um *tu* pressuposto.

Para prosseguir com o rol de características enunciativas do AO, destacamos mais uma vez a caracterização dada por Benveniste, de que a enunciação escrita “se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 2006, p.90). Segundo Knack (2012)

Podemos entender esses dois planos como o da *escrita* propriamente dita e o da *leitura*, fato que decorre de a escrita não se configurar como um discurso *síncrono*, isto é, o tempo em que dão a escrita e a leitura são distintos: locutor e alocutário não partilham o *aqui* (espaço) e o *agora* (tempo) da enunciação (KNACK, 2012, p.157, grifos da autora).

Transpondo ao gênero, as referências constituídas no *aqui-agora* do *eu* articulista precisam ser reconstituídas no *aqui-agora* do *eu* leitor. Ou seja, as instâncias de discurso de ambos são distintas. O que exige de quem escreve a constituição de referências intradiscursivas ligadas, “cada uma delas a um conjunto de coordenadas espaço-temporais” (BENVENISTE, 2006, p.78-79). Para isso, é necessário que se una “o tempo linguístico e o tempo crônico” (p.79). Dessa forma, o *eu* articulista instancia seu discurso no ‘hoje’ (agora) que será concomitantemente crônico e linguístico e, a partir disso, alocará os referentes, sejam estes temporais ou o objeto que mobilizou todo o ato de enunciação escrita, o assunto do AO. Este encontra sua referência primeira na realidade, pois, geralmente, concerne a algum fato da atualidade que importe a sociedade. Ao entender que a referência “é parte integrante da enunciação”, uma vez que “a presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno” (p.84), cabe compreender que, para a constituição das referências intradiscursivas quando da enunciação escrita do AO, o locutor deve se apropriar de um aparelho de formas específicas que o põe em relação constante e necessária com sua enunciação. São formas desprovidas de referência material, tornando-se plenas de sentido referencial assim que o locutor delas se apropria e esse sentido existe apenas na instância de discurso em que foi efetuada. Essas formas específicas são os índices de pessoa - que põem em relação o locutor e o interlocutor, tais como os pronomes pessoais -, os índices de ostensão - expressos através dos demonstrativos, advérbios, adjetivos -, bem como, as formas temporais - expressos tanto pelos tempos verbais quanto pelos advérbios (p.84-85).

Dispõe também de um aparelho de funções lexicais e sintáticas que é manejado de forma a influenciar o comportamento do leitor, seja através da interrogação - “que é uma enunciação construída para suscitar uma ‘resposta’” (p.86) -, da intimação - “ordens, apelos concebidos em categorias como o imperativo, o vocativo” (p.86) - ou da asserção - “manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação” que “visa comunicar uma certeza” (p.86). O aparelho de funções lexicais e sintáticas, tal como descrito, compõe, textualmente, a força ilocutória tendo em vista os propósitos implicados. Aqui concorre a pontuação, pois intervém reforçando o sentido, e as modalidades formais que, ao serem mobilizadas, possibilitam ao locutor enunciar sua atitude de enunciador do ângulo daquilo que enuncia (BENVENISTE, 2006). Todos esses aparelhos constituem o *aparelho formal da enunciação escrita* do qual o articulista se apropria a cada ato de semantização da língua na escrita de seu discurso.

Toda a descrição ora elencada estabelece um conjunto de caracteres textuais e enunciativos aos quais o locutor deve saber manejar a fim de produzir o seu AO, estabelecendo-se, assim, como articulista de seu discurso. Em outras palavras, esse *savoir faire* constitui as habilidades discursivas de escrita para o contexto deste estudo.

A partir da delimitação dos caracteres que compõem as habilidades discursivas de escrita é possível tencioná-los de forma a comporem os critérios da avaliação formativa uma vez que são eles que analisaremos. Esse tensionamento depende da operacionalização metodológica dessa avaliação. Consideramos que a organização do conjunto de habilidades em uma tabela, em estilo *checklist*, adequa-se aos nossos propósitos, uma vez que possibilita a sistematização e registros avaliativos individualizados a cada aluno. Essa tabela individual seria retomada pelo professor a cada oportunidade, a cada produção do aluno, a fim de verificar as habilidades prévias e analisar a aquisição de novas. Para a construção dessa tabela, temos de ter em vista que é o ato de inscrição do discurso, a enunciação escrita que pretendemos analisar. Assim, seguindo a proposição benvenistiana, “na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006, p.83), analisaremos o ato de conversão da língua em discurso tendo em vista que as situações em que esse ato se realiza são os *parâmetros de produção* fornecidos pelo professor quando da

proposição de uma nova produção de AO. Isto é, os *parâmetros de produção* determinam quem é o interlocutor e qual é o suporte de publicação. Por sua vez, os instrumentos de sua realização são os caracteres textuais e enunciativos mobilizados de acordo com as habilidades discursivas de escrita das quais o locutor dispõe.

A seguir, apresentamos o esboço dessa tabela que sistematiza os registros avaliativos para a SD sob os pressupostos de Benveniste e, em seguida, dispomos uma segunda tabela contendo a lista dos *parâmetros de produção* fornecidos para cada uma das produções propostas aos alunos no percurso da SD sob pressupostos benvenistianos. Julgamos pertinente as duas tabelas serem dispostas, cada uma, em um dos versos da mesma folha A4, na posição horizontal, uma vez que a segunda tabela é um suporte para a compreensão de dados da primeira.

Nome do(a) aluno(a):									
HABILIDADES DISCURSIVAS	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	PARÂMETROS DE PRODUÇÃO							
		1ºP	R1ºP	2ºP	R2ºP	3ºP	R1ºP	R3ºP	PF
Centralidade do articulista	O locutor enuncia claramente sua opinião defendendo sua tese.								
Interlocução	Na interlocução com o público-alvo há adequação linguística.								
Propósito	Há construção de argumento(s) que poderia(m) vir a influenciar o interlocutor.								
Força ilocutória	O locutor maneja as funções sintáticas – implícitas à interrogação, à intimação e à asserção – de forma a contribuir com sua construção argumentativa.								
Referência na realidade	Contextualização do assunto de acordo com a realidade.								
Referências intradiscursivas	Há constituição de referências intradiscursivas.								
Habilidade textual	Organização de todas as habilidades discursivas em um texto.								
Observações:									

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	PARÂMETROS FORNECIDOS PELO PROFESSOR
C1ªP	1ª Produção: o AO deve responder à pergunta da blogueira Luana Pires, “Cobrar aluguel dos filhos. É justo?”, tendo por planejamento indireto desta produção questões pertinentes aos elementos constitutivos do gênero: tese, sustentação argumentativa, público-alvo, adequação da linguagem a ser empregada.
CR1ªP	Reescrita da 1ª Produção: no Módulo A, a 1ª Produção será reescrita tendo em vista outro público-alvo, os leitores de um periódico local (determinado a critério do professor).
C2ªP	2ª Produção: no Módulo B, ao responder à pergunta “aprender a ética digital é suficiente para as postagens na internet serem controladas ou é necessário empregar outros modos de controle?”, a 2ª produção tem como público-alvo a comunidade escolar, pois uma cópia desta será afixada em um painel de artigos em um dos corredores da escola. Para cumprir com o propósito, o locutor deverá utilizar um argumento de princípio ou de causa e consequência.
CR2ªP	Reescrita da 2ª Produção: esse processo é mediado pelas observações de um colega e pela avaliação do professor.
C3ªP	3ª Produção: no Módulo C, tendo por público-alvo a comunidade escolar, esta nova produção está baseada em um roteiro temático de busca, elaboração e criação de conteúdo sobre plágio.
CR1ªP	Reescrita da 1ª Produção: no Módulo D, o aluno deve submeter os conhecimentos e habilidades adquiridos contrastando-os com sua performance inicial, neste novo processo de reescrita da 1ª Produção, tendo em vista os leitores de um periódico local (determinado a critério do professor).
CR3ªP	Reescrita da 3ª Produção: este processo de reescrita é mediado pela autoavaliação da 3ª Produção, tendo em vista o suporte midiático a rede social <i>Facebook</i> .
CPF	Produção Final: tendo por suporte midiático de publicação a página da rede social <i>Facebook</i> e, consequentemente, por público-alvo a comunidade escolar, para a Produção Final, o aluno tem autonomia de escolha sobre o tema.

Definidos e sistematizados os critérios sob fundamentação benvenistiana, a avaliação formativa, ora proposta, possibilita, ao professor, circunscrever e acompanhar as habilidades discursivas de escrita - inerentes ao gênero artigo de opinião - que o aluno possui e desenvolve no percurso da sequência didática igualmente desenvolvida sob os pressupostos de Benveniste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que agora se finda, se originou das inquietações de um ‘eu professora’ enunciado, ainda em 2017, no contexto de adaptação da sequência didática proposta no caderno *Pontos de vista* (2014), da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, para os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. As inquietações somadas à afinidade com as reflexões benvenistianas orientaram a busca por instrumentos didáticos sob essa perspectiva. Isso conduziu à descoberta de uma lacuna, a ausência de instrumentos didáticos sob o escopo teórico de Benveniste, dos quais os professores pudessem se apropriar e aplicar com seus alunos. Logo, contribuir para preencher essa lacuna tornou-se o objetivo deste estudo. Especificamente, produzir uma sequência didática sob os pressupostos de Benveniste para o desenvolvimento de habilidades discursivas de escrita ao ensinar o gênero artigo de opinião foi o intuito deste trabalho.

No percurso deste estudo, quando do aprofundamento das características da sequência didática tal qual idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), descobriu-se que não há orientação de como circunscrever os critérios para a prescrita avaliação formativa. Por conseguinte, circunscrever tais critérios tornou-se o segundo objetivo deste estudo, pois um instrumento didático, que se propõe albergado sob determinada perspectiva linguística, deve dispor de parâmetros para avaliar não apenas os alunos, mas também o próprio instrumento educacional. Os critérios foram circunscritos tendo em vista as características textuais e enunciativas do gênero artigo de opinião.

Neste estudo, apesar da dificuldade de tornar a reflexão de Benveniste em categorias concretas que servissem à transposição didática, apontamos para aspectos que podem aparelhar melhor as SD no que diz respeito, de um lado, a oferecer aos alunos uma reflexão sobre operações enunciativas importantes para o funcionamento dos textos que estão aprendendo a produzir. De outro lado, é possibilitado aos professores fazerem um exercício de reflexão sobre como os alunos estão dando conta dessas operações textuais e enunciativas em suas produções, tendo em vista os critérios de avaliação sugeridos.

Novos estudos se fazem necessários, no sentido de observar como a SDB auxilia os alunos a desenvolverem suas habilidades discursivas na produção de AO. A partir da experiência, podem ser ajustados e acrescentados elementos, tanto na

fase formativa, da proposta da SDB, propriamente, quanto na fase avaliativa. Ou seja, este modelo que apresentamos segue um princípio de problematização das coisas da linguagem, bem ao modo benvenistiano, cujo intuito é o de fazer pensar sobre a escrita, enquanto se escreve (tanto o professor quanto o aluno).

Diante de todo o esforço reflexivo, esperamos, com a Sequência Didática sob os pressupostos de Benveniste contribuir com nossos colegas, os professores de língua portuguesa. Que possam se apropriar e aplicar esse instrumento didático. Esperamos, também, contribuir com os estudos da linguagem, uma vez que ousamos ir além das prospecções.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, María del Pilar Tobar; RESENDE, Viviane de Melo. Gêneros e suportes: por um refinamento teórico dos níveis de abstração. In.: *Romanica Olomucensia*, n. 26.2, 2014. p.127–142.
- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ADAM, Jean-Michel. *Textos: tipos e protótipos*. Tradução: Mônica Cavalcante (et al.). São Paulo: Contexto, 2019.
- ADAM, Jean-Michel. *A noção de texto* [recurso eletrônico] / Jean-Michel Adam; tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi; revisão técnica da tradução: João Gomes da Silva Neto. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 4360 KB). – Natal, RN: EDUFRN, 2022.
- ARRIVÉ, Michel. *Em busca de Ferdinand de Saussure*. São Paulo : Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. - 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 5a ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2005.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)* - I.ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. — 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- CAVALCANTE, Mônica et al. *Linguística Textual: conceitos e aplicações*. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- CHITTOLINA, Raphaela Machado Monteiro. *Corrigir e re- visar: uma via de mão dupla*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UFRGS. Porto Alegre, 2020.

CIULLA, Alena. *O programa linguístico de Benveniste e a constituição da linguística textual proposta por Adam*. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 3, p. 720-744, jul.-set. 2020.

COLOMBAT, B.; FOURNIER, J.-M.; PUECH, C. *Quais foram, historicamente, as recepções do Cours de linguistique générale, de Saussure? Uma história das ideias linguísticas*. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais/ Sérgio Roberto Costa*. - 3. ed. rev. ampl.; 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DOLZ, _____; NOVERRAZ, _____; SCHNEUWLY, Bernard; . Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FABIANO, Sulemi . Aspectos da escrita na formação do pesquisador a partir da década de 1970. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional, 2012, Campinas-SP. *Dilemas e Desafios na contemporaneidade*, 2012. v. 1. p. 62-69.

FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. — 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FIORIN, J. L.; BARBISAN, L.; FLORES, V. N. Por que ainda ler Saussure? In: FIORIN, J. L.; BARBISAN, L.; FLORES, V. N. *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. Escrita, Enunciação e Autoria: sobre o sujeito e singularidade. In: CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. - 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. Teoria da Enunciação. In: ROMERO, M. et al. *Manual de linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 145- 173.

FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. D.E.L.T.A., vol.34 no.1 São Paulo jan./mar. 2018 (395-417). Disponível em: <http://www.https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art

text&pid=S0102-44502018000100395&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 15 ago. 2020.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens – Uma breve história da humanidade*. – 51. ed. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2020.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UFRGS. Porto Alegre, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico* / Cipriano Carlos Luckesi - 1.ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. — 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELLO, V. H. D.; VIER, S. *O professor de língua(s) como um falante da língua*. In: *ReVEL*, vol. 18, n. 34, 2020. p.323 - 338. Disponível em: <www.revel.inf.br>.

NORMAND, Claudine. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, S.; PARLATO, E.; RABELLO, S. *O falar da linguagem*. São Paulo: Editora Lovise, 1996.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

PLATÃO, Francisco; José Luiz FIORIN. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17.ed. – São Paulo: Ática, 2007.

RODRIGUES, Rômulo da Silva Vargas; MILANI, Sebastião Elias. *O conceito de linguagem de Benveniste*. *Mediação*, Pires do Rio - GO, v. 10, n. 1, p.74-85, jan.- dez. 2015.

ROMERO, Márcia *et al.* *Manual de linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organização por Charles Bally e Albert Sechehaye; colaboração de Albert Riedlinger. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de Linguística Geral*. Organização por Simon Bouquet e Rudolf Engler. Tradução de Carlos Salum; Ana L. Franco. São Paulo: Cultrix, 2012.

SARTORI, Adriane Teresinha. *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, SILVA, Benedito Antonio. Contrato Didático. In: MACHADO, Silvia Dias Alacântara (Org.). Educação Matemática: *uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1999, p. 43-64.

STEIN, Jorama de Quadros. *“Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha!”: por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita*. Tese (Doutorado em Linguística aplicada) - UNISINOS. São Leopoldo, 2016.

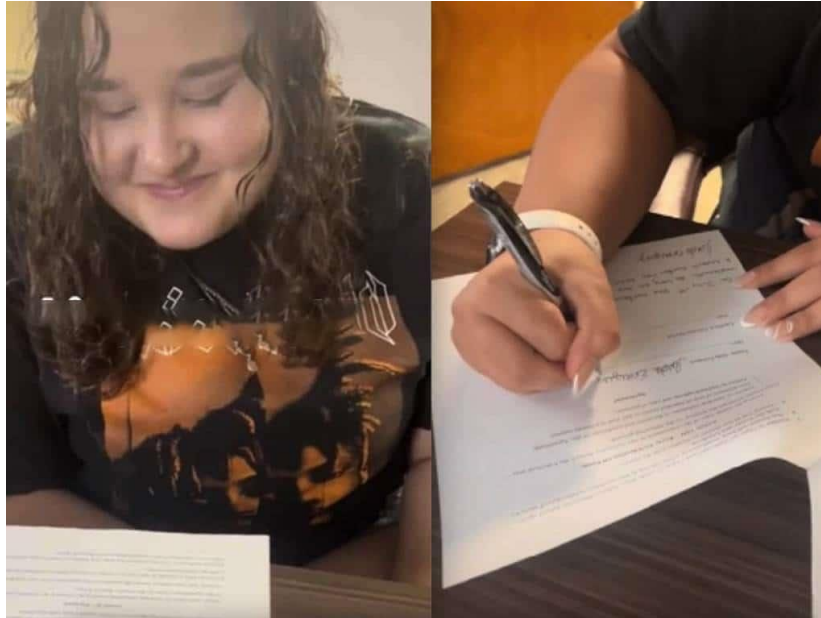
TITELLO, Diego Vilanova. *A escrita como fenômeno semiológico em Émile Benveniste*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - UFRGS. Porto Alegre, 2019.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização*, 10ªed. São Paulo: Libertad, 2002.

VOLKWEIS, Felícia Xavier. *O papel do revisor: é preciso pedir ao óbvio que se justifique*. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) - UFRGS. Porto Alegre, 2020.

ANEXO A - “Você já tem 18 anos”: mãe obriga filha a pagar aluguel para continuar morando em sua casa

- por [Lucas](#)
- 22 de setembro de 2022



Em um vídeo que gerou muitas críticas nas redes sociais, uma mãe decidiu obrigar a filha a assinar um contrato de aluguel para continuar morando em sua casa, depois que a jovem completou 18 anos e tomou a decisão de ficar na casa da mãe. Diante desse cenário, a mãe procurou dar uma “lição de vida” à filha e deixou as regras bem claras. Assine um contrato para pagar o aluguel de sua casa ou se mudar para outro lugar.

Como esperado, o vídeo já conta com milhões de visualizações no TikTok e gerou críticas entre os usuários. Nas imagens, a jovem de 18 anos aparece assinando o contrato de aluguel que sua mãe lhe ofereceu e, como quer continuar morando em sua casa, não tem outra escolha e acaba aceitando as condições.

O acordo é pagar US\$ 100 por mês de aluguel e a filha tem a opção de sair quando quiser. A família mora em Oklahoma, EUA, e o contrato inclui alimentação e todas as despesas domésticas. “Quando sua filha de 18 anos decide ficar em casa. Um momento de ensino preparando-a para o sucesso”, foi o título do vídeo da mãe.

Após ser criticada por obrigar a filha de 18 anos a assinar um contrato de aluguel, a mãe explicou por que tomou essa decisão.

“Fui mãe solteira aos 16 anos e morava sozinha. Meus pais não me ajudaram a ter sucesso. Tive que lutar por tudo o que tenho. Não quero que meus filhos tenham que fazer isso. Tudo o que faço os prepara para o mundo real. Não quero que meus filhos dependam de mim.”

A mãe destacou ainda que a decisão de forçá-la a assinar um contrato de aluguel serve para que a filha comece a analisar como deve assinar diversos documentos legais que lhe serão apresentados ao longo da vida.

Disponível em <<https://casosinteressantes.com.br/voce-ja-tem-18-anos-mae-obriga-filha-a-pagar-aluguel-para-continuar-morando-em-sua-casa/>>. Acesso em 08/02/2023

ANEXO B – Os pais devem cobrar o aluguel de seus filhos adultos?



Q

Os pais devem cobrar o aluguel de seus filhos adultos?

Todos relacionados (38) ▾
Ordenar
Recomendado ▾



Diego Ramos
Em uma eterna busca pela sabedoria. · O autor tem **147** respostas e **66,7 mil** visualizações de resposta · Tradutor · 3 anos

⋮ ×



Paula Reed 
morou em London

Esta resposta pode não ser uma tradução exata da resposta de Paula Reed no Quora em inglês:
Should parents charge their adult children rent?

Desde o dia em que consegui meu primeiro emprego no sábado, minha mãe deixou claro que, se eu estava ganhando um salário, tinha que contribuir para a família.

Ela tomava um terço do meu salário toda semana.

Muitas vezes eu a amaldiçoava silenciosamente quando estava com minhas últimas moedas - embora entendesse que era justo, eu tinha amigos cujos pais nunca haviam pedido aluguel.

Ela me facilitou um pouco quando eu estava economizando obstinadamente para minha primeira hipoteca, diminuindo o aluguel para um quarto do meu salário por semana.

Fiquei pensando o quanto mais rápido eu poderia subir na escada da propriedade se não tivesse que continuar entregando dinheiro a ela, mas ela nunca me decepcionou, o que significava que eu tinha que ser muito responsável com meu dinheiro para construir esse depósito.

Finalmente, tive o suficiente para pagar uma casa - um lugar sólido com dois quartos e a decoração mais horrenda que você já viu - lascou a pintura e os tapetes sujos dos anos 70.

Terrível ... mas era meu.

No dia em que minha casa estava protegida, minha mãe me sentou à mesa da cozinha.

Ela me entregou um livro de poupança e me disse que era meu.

Cada centavo que eu já lhe entreguei como aluguel foi salvo nessa conta, para mim.

Ela pegou meu salário para me ensinar responsabilidade, e depois que a lição foi aprendida, ela me devolveu tudo.

Pagou para decorar e mobiliar toda a minha casinha.

Estou mais na minha carreira agora e em uma casa muito maior.

Mas guardei praticamente todas as peças do meu mobiliário original, pois ele vinha com muito amor.

 11


 1

 **W. Klein** ... X
 Estudou Química · O autor tem **4 mil** respostas e **4,8 mi** visualizações de resposta · 3 anos

Os pais não devem cobrar aluguel dos filhos. Isto no meu pensar é inadmissível.

Porém se eles foram adequadamente educados e têm uma boa percepção da realidade eles entenderão sozinhos qual a contribuição que devem fazer para melhorar a vida em comunidade. Se eles tiverem alguma renda irão contribuir comprando ou pagando alguma coisa. Se não tiverem renda farão alguns serviços domésticos retirando a carga de seus pais.

Se não tiveram uma educação adequada, provavelmente não conseguirão fazer nada disto e só reassumirão o caráter egoísta de suas existências. Mas atribuo isto basicamente a erros de educação.

848 visualizações · Ver votos positivos

 4   

 **Gláucia Lanna** ... X
 Antiga Professora · O autor tem **132** respostas e **30,2 mil** visualizações de resposta ·
 Atualizado 3 anos

MEu filho, já adulto e trabalhando, mudou-se para minha cidade e veio morar comigo. Ele me propôs ajudar nas contas fixas do apartamento e eu aceitei mais por medida educacional que por necessidade. Achei muito bonita e respeitosa esta atitude dele. Mais tarde ele comprou seu apartamento e foi morar sozinho.

 2   

 **Crys Almeida** ... X
 2 anos

Na minha opinião, não se eu tenho varias casas tenho uma condição noa de vida, tem dinheiro, e o filho esta passando por uma situacao dificil que o dinheiro que trabalha mal da pra comprar o alimento de casa, o pai podia muito bem deixa o seu filho morar de favor por algum tempinho ate o filho consegui ajunta uma graninha pra comprar uma casa,,,, esses pai que cobra aluguel do filho e sem coracao sabe, quando eu era pequena nao tive amor e carinho de pai.. Agora que precisava de uma casa pra morar podia ajuda

 1   

 **Ingrid Rayane** ... X
 Aprendiz em Quora · O autor tem **80** respostas e **5,6 mil** visualizações de resposta · 2 anos

Relacionado **Os pais devem cobrar o aluguel dos filhos?**

Se os filhos moram em um imóvel alugado que é dos pais, então o certo é pagar. Até porque não foi uma casa dada para morar de favor, se é de aluguel e para ser paga.

ANEXO C – Cobrar aluguel dos filhos. É justo?

Cobrar aluguel dos filhos. É justo?

31/08/2011

Atitudes que dizem respeito a cultura e maneirismos não são pra ser concordados ou discordados. Eu vivo elogiando o modo de pensar/viver dos australianos, mas tem certas coisas que eu não faria igual. Não significa que eu discorde. Só faria diferente, do mesmo modo que alguns australianos também fogem da regra.

Uma dessas coisas que eu faria diferente é cobrar aluguel dos filhos. Eu NAO cobraria. Tava digirindo pro trabalho hoje e ouvindo um debate no rádio. O assunto do debate era “qual é a idade ideal pros filhos começarem a pagar aluguel pros pais?”. Radical demais no meu ponto de vista. A discussão nem era sobre “cobrar” versus “não cobrar”. Isso é, já é esperado que os pais cobrem de qualquer maneira.

Durante o debate, grande parte acha que a idade certa pra cobrar aluguel é a dos 13 anos de idade. É essa a idade média que os australianos tem quando arrumam o seu primeiro emprego, geralmente casual... aquele emprego de 2 ou 3 dias por semana trabalhando em loja, pizzaria, cinema, aprendiz de salva-vida, etc. E logo nesse primeiro emprego já é esperado que os filhos “doem” parte do seu salário pros pais como forma de compensar pela comida, moradia, roupa lavada.. PERA!!! E tudo para por aí já, porque os filhos geralmente já ajudam nas tarefas domésticas de qualquer maneira. E é aí que mora meu ponto de vista. Se o seu filho de 13 anos, menor de idade, está trabalhando nas horas vagas e ainda ajudando nas tarefas da casa, como assim cobrar do coitado(a) pra morar com vc? Seu próprio filho/filha que vc pos no mundo agora está estudando e trabalhando dobrado (em casa e no emprego) e vc ainda toma o salário do coitad(a)?

Eu nunca cobraria aluguel de um filho/filha meu, a não ser em situações extremas se o filho(a) for muito vagabundo e não quiser estudar, trabalhar ou ajudar em nada.

Outros pais mais “bonzinhos” falaram no rádio que acham que a idade correta pra cobrar aluguel é 18 anos. Só pra esclarecer, é essa a idade em que eles são mais ou menos forçados a sair de casa. Se decidirem ficar, tem que pagar aluguel. Mesmo

assim eu discordo fortemente. Eu já vi situações práticas em que essa “cobrança de aluguel” tem 2 consequências negativas:

- 1) afastar os filhos dos pais de maneira artificial, causando briga entre pais e filhos..Tipo: um dia vc é bem vindo nessa casa, depois do aniversario de 18 anos vc nao é
- 2) Dar menos importancia pros estudos – isso varia de familia pra familia, mas algumas forçam a independencia dos filhos de tal forma que muitos filhos param de estudar, porque é mais facil se virar com um sub-emprego tempo integral do que conciliar faculdade com emprego meio horario.

De qualquer maneira, eu tenho uma visao aberta, e acho que cobrar aluguel pode sim ensinar pro filho o valor do dinheiro, mas acho que as consequencias negativas geralmente sobrepoem os beneficios. No fim das contas, cobrar ou nao cobrar depende do modo como a familia conduz e o tipo de pressao que é imposta sobre os filhos. Pensado alto eu acho que nuuunca cobraria. Eu nao sou mãe entao nao posso refletir tanto sobre o assunto. O que vcs acham?

Disponível em: <<https://espelhando.wordpress.com/2011/08/31/cobrar-aluguel-dos-filhos-e-justo/>>.

Acesso em: 09/02/2023.

ANEXO D

TERÇA-FEIRA, 15.8.2017 / INTERATIVO / JORNAL JG / 4

Gramado: cidade pequena, grandes demandas



GIORDANA FIOREZE

Gramado, um dos principais destinos turísticos da atualidade, vem ultimamente, tendo uma grande alta nas construções de hotéis e edifícios. As moradias que antes eram em sua maioria casas, estão cada vez mais dando lugar a grandes construções, como prédios, galerias e hotéis. Tudo isso, pode vir a ser um problema, tanto que o atual prefeito de Gramado, João Alfredo de Castilhos Bertolucci, suspendeu as análises de novos projetos de construções, devido ao impacto que a grande quantidade destes poderia causar ao meio ambiente.

O crescimento da cidade não afeta somente a população, mas também os turistas, principalmente, os que vêm de carro. Pois já há uma grande procura de vagas de estacionamento, intensificando-se ainda mais, ocasionando trânsito nas principais vias como: a Avenida Borges de Medeiros e a Rua São Pedro.

Entretanto, todo esse crescimento tem suas vantagens também. Com vários hotéis, maior é a capacidade da cidade em abrigar turistas, a principal fonte de renda de Gramado, hoje correspondendo a cerca de 90% da economia de acordo com o site da Gramadotur. Também, todas essas construções movimentam o mercado imobiliário, que vem crescendo e atraindo investidores de diversos locais.

Medidas devem ser tomadas para melhorar, resolvendo os problemas de trânsito e a grande quantidade de edifícios. Contudo, não são muitos os problemas se comparados a outras cidades, mas que, se resolvidos, ajudariam em muito as pessoas que utilizam estes serviços, como a ampliação das vagas de estacionamento, uma reorganização das principais vias que, mesmo na baixa temporada, apresentam congestionamento, principalmente nos horários escolares e de trabalho.

Gramado não é mais a mesma. Mudanças sempre são necessárias, e estas com certeza estão e vão melhorar a cidade e torná-la ainda mais linda e atrativa aos turistas, inovando e sempre mantendo a essência da cidade, que é um dos principais motivos de ela ser um dos principais destinos turísticos do país.

**Texto elaborado no Projeto de Produção do Artigo de Opinião, uma adaptação do projeto das Olimpíadas de Língua Portuguesa, do CENPEC*

Aluna da Escola Municipal Presidente Vargas (Gramado)
gihfioreze@gmail.com

ANEXO E – Desafios do crescimento urbano no Brasil

jes Q **CORREIO BRAZILIENSE** Acervo



OPINIAO

Artigo: Desafios do crescimento urbano no Brasil

 Luiz Augusto Pereira de Almeida*

postado em 11/01/2020 04:05

No momento em que se discute novo pacto federativo para o país, é importante avaliar os desafios inerentes ao desenvolvimento dos municípios, a começar pela informação de que, a cada semana, 1,4 milhão de pessoas, em todo o mundo, migram para o meio urbano. Isso significa dizer que, a cada sete dias, a civilização global precisa prover alimentação, moradia, transportes, empregos, serviços de saúde e educação para uma nova Porto Alegre (população da capital gaúcha é de 1,48 milhão de habitantes; IBGE/2019).

O fulminante ritmo da urbanização e crescimento populacional, que acontece nas cidades, além dos problemas intrínsecos à dificuldade de atender às necessidades básicas dos indivíduos e famílias, pode sobrecarregar as capacidades locais, contribuindo para aumentar o risco de ocupações desordenadas e desastres naturais. Invasões, loteamentos clandestinos sem nenhum tipo de infraestrutura de saneamento básico, queimadas, obstrução e poluição de rios e córregos e desmatamento sem compensações são alguns dos efeitos colaterais da incapacidade de resposta do Estado que provocam graves danos urbano-ambientais.

Os problemas inerentes ao acelerado crescimento das populações urbanas são mais graves nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Aqui, como em outras nações, a demanda mais premente refere-se ao déficit habitacional. Trata-se de prioridade, pois habitação digna é o portal da cidadania. Sua ausência agrava a exclusão, gera a ocupação irregular do solo e provoca graves consequências socioambientais.

O déficit habitacional brasileiro, de 7 milhões de moradias, tem múltiplas causas, sendo as principais: falta de planejamento de longo prazo; restrições ambientais; dependência de verbas públicas; crédito caro; legislações urbanísticas elitistas; judicialização de projetos aprovados; leniência com ocupações irregulares; inexistência de políticas públicas que incentivem investimentos privados; e aversão ao adensamento e verticalização.

Ademais, no Brasil, a doutrina ambiental das últimas décadas tem restringido ainda mais o uso e ocupação do solo. Relevantes áreas urbanas e de expansão urbana são congeladas para efeitos de desenvolvimento imobiliário, diminuindo as possibilidades de produção de moradias, especialmente as de baixa renda. Isso sem razão alguma, pois temos tecnologia, agentes públicos competentes e empresas altamente profissionais para criar espaços sustentáveis.

Além disso, os centros das cidades estão se deteriorando e deixando de produzir novas moradias dignas, em contrapartida ao aumento de ocupações irregulares de prédios ou mesmo de moradores de rua. Tal fenômeno abrange as grandes cidades de nosso país e resulta, principalmente, de legislações elitistas, ausência de zeladoria por parte da administração pública e falta de incentivos a investimentos privados.

Os centros só serão reabilitados se oferecerem boas condições às famílias. Para sua rápida recuperação, precisamos de soluções disruptivas e inovadoras, como o incentivo ao capital privado. O poder público pode atrair recursos para novos projetos com medidas como isenções de IPTU ou de cobranças sobre adicionais de área construída, ampliação dos coeficientes de aproveitamento e gabarito, rapidez nas aprovações de projetos e melhoria da infraestrutura e segurança. A contrapartida está na maior arrecadação tributária, no bem-estar da população e, principalmente, na rapidez da transformação.

A consciência da sociedade também é relevante. Todos reconhecem o problema do déficit habitacional, mas, quando se fala em adensamento, verticalização, novas obras ou supressão de vegetação, a aversão é geral. A crítica volta-se contra o empresariado da construção civil, taxado de especulador, e às prefeituras, acusadas de submeterem-se aos interesses dos poderosos.

Por todos esses problemas, o Brasil é um dos países que têm dificuldade de responder aos desafios do crescimento urbano. Assim, é urgente que, em paralelo às ações e reformas voltadas à retomada do crescimento econômico, tenhamos nova e eficaz política de desenvolvimento urbano, com a racionalização das aprovações de projetos, menos restrições ao adensamento e crescimento vertical dos municípios e políticas públicas de investimentos em infraestrutura e estímulo aos investimentos.

**Diretor da Fiabci/Brasil e diretor de marketing da Sobloco Construtora*

Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/01/11/internas_opiniaio.819775/artigo-desafios-do-crescimento-urbano-no-brasil.shtml>. Acesso em: 10/02/2023.

ANEXO F - Nomofobia

No mundo em que vivemos, existem pessoas com ideias diferentes, manias diferentes, habilidades diferentes e até com fobias diferentes. Algumas pessoas têm medo do escuro (acluofobia), outras que têm medo de altura (acrofobia), ou medo da dor (agliofobia) e existem até as que têm pavor de tomar banho (ablutofobia). Mas você já ouviu falar em quem tem nomofobia?

Nomofobia é uma doença, onde os pacientes têm pavor de ficar sem celular e se tornam dependentes do mesmo. Pessoas com essa fobia, se não possuírem seu celular por perto, entram em pânico.

Anna Lucia Spear King, especialista em Saúde Mental, afirma que, em sua tese de doutorado, 34% dos entrevistados sem problemas psicológicos afirmaram ter alto grau de ansiedade sem o telefone por perto. E 54% disseram ter “pavor” de passar mal na rua sem o celular. (Disponível em: <extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/nomofobia-doenca-provoca-dependencia-do-celular-aprenda-perceber-os-sintomas-6593799.html>). Os chamados nomofóbicos, não conseguem sair das redes sociais e querem viver apenas no mundo virtual 24 horas por dia, e assim acabam perdendo o autocontrole, pois deixam de fazer coisas importantes como se alimentar para continuar nas redes sociais. Entre os sintomas mais comuns dessa doença estão a ansiedade, o estresse, a baixa autoestima e principalmente a dificuldade nos relacionamentos sociais, o que afeta muito suas vidas.

No mundo em que vivemos, a tecnologia está por todos os lados e, sem ela, não conseguiríamos realizar metade do que conseguimos hoje, pois agora é muito mais fácil de nos comunicarmos com qualquer pessoa e em qualquer lugar do planeta sem sair de casa. Mas é preciso cuidar para não se tornar um viciado, pois você pode acabar não vivendo sua vida e se arrepender no futuro.

Hoje, andando pelas ruas, é muito mais fácil você encontrar alguém visualizando o celular do que praticando alguma atividade física, por exemplo. O que deveria ser ao contrário, pois as pessoas estão se tornando cada vez mais

sedentárias, e com péssimos hábitos alimentares, prejudicando sua saúde. Principalmente os adolescentes deveriam aproveitar mais seu tempo livre, deixando um pouco de lado o mundo virtual e saindo para conversar pessoalmente com os amigos, jogar futebol, vôlei, tomar sorvete e passear pelo Centro da cidade, pois assim veriam que o mundo real também pode ser ainda mais divertido que o mundo virtual.

As pessoas deveriam olhar mais a realidade a sua volta, se importar menos em postar e compartilhar fotos e aproveitar mais os momentos com a família e os amigos, pois eles são a verdadeira alegria e de onde nascem os verdadeiros sorrisos, ao contrário de uma vida “fantasia” em um aparelho eletrônico.

Yasmin Barasuol
Estudante da Escola Municipal Presidente Vargas
yasminbarasuolr@gmail.com

Terça-feira, 31.10.2017/ **comunidade** / Jornal JG

* Texto elaborado no Projeto de Produção do Artigo de Opinião, uma adaptação do projeto das Olimpíadas de Língua Portuguesa, do CENPEC.

ANEXO G - Menina salva a vida do pai pedindo ajuda no Facebook

Menina de 10 anos salva a vida do pai pedindo ajuda no Facebook

Por Redação | 19 de Junho de 2014 às 10h35

Às vezes alguns casos quebram a rotina das redes sociais e mostram que o poder de comunicação dessas novas mídias pode ir além do que imaginamos.

Brianna Vance, uma jovem garota do estado de West Virginia, nos Estados Unidos, está sendo saudada como a mais nova heroína do país. A jovem, de apenas 10 anos de idade, salvou a vida do pai ferido pela queda de uma árvore durante uma tempestade. Ela gravou um vídeo e o publicou no Facebook para pedir ajuda.

Segundo informações da ABC News, no último dia 10 de junho, Gregory Vance, o pai de Brianna, e dois amigos estavam sentados em sua varanda quando um raio atingiu uma árvore bem na frente da casa. O fenômeno fez com que o tronco desabasse sobre eles. Ao ver a situação, a menina correu para o telefone a fim de pedir socorro, mas ambas as linhas, do telefone fixo e do celular, haviam sido afetadas pela tempestade.

Apesar disso, a jovem percebeu que a rede Wi-Fi ainda estava dando sinal. Desesperada, ela gravou um vídeo descrevendo o ocorrido e o publicou no Facebook pedindo socorro.

"Meu pai está quase morto. Ele precisa de uma ambulância, por favor", diz a menina na gravação.

Por sorte, alguém que estava online no momento percebeu a gravidade do fato e ligou para o corpo de bombeiros. As equipes de resgate chegaram ao local rapidamente e puderam salvar a vida do homem.

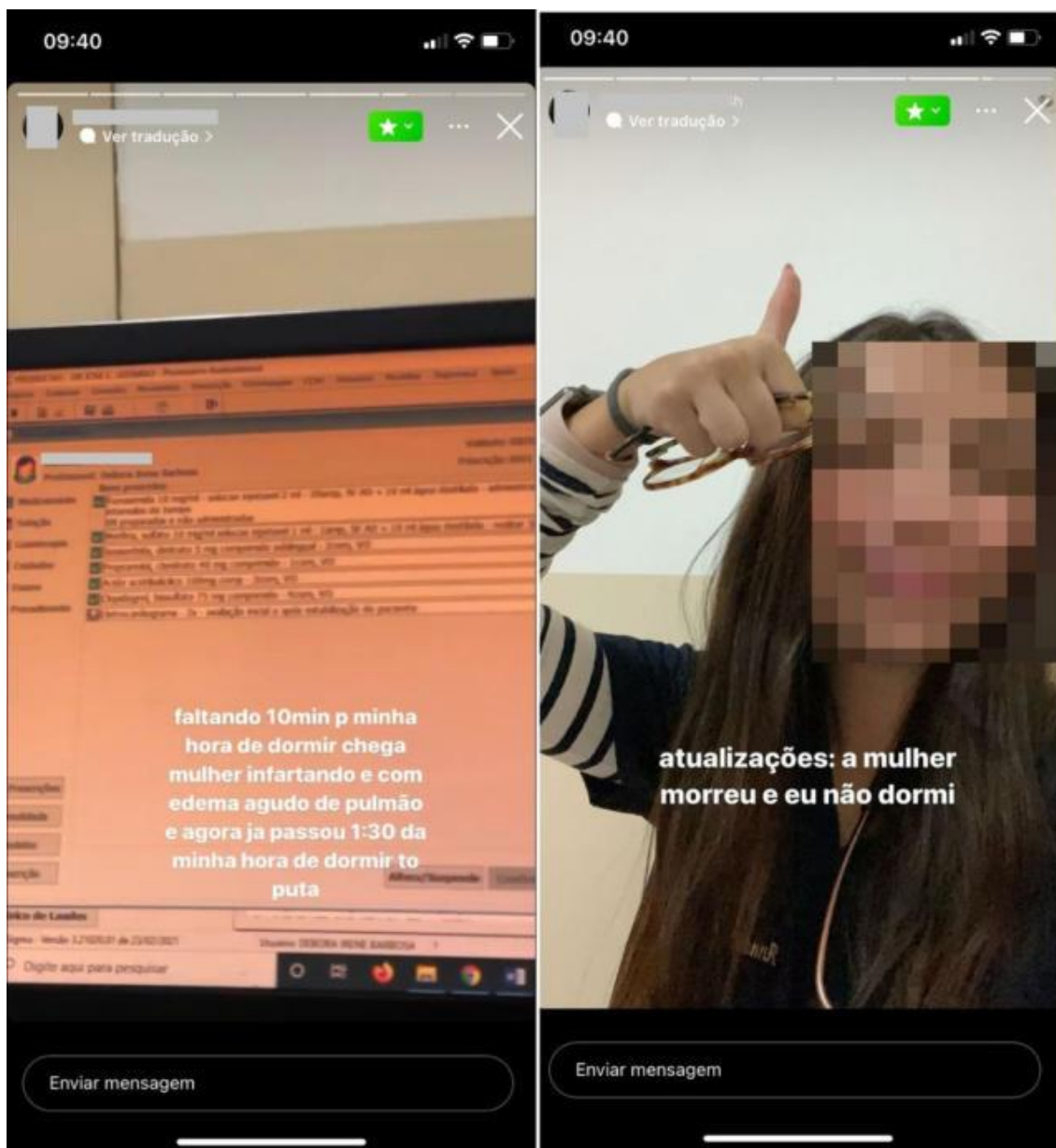
"Eu estava com medo. Eu precisava de ajuda. Meu pai precisava de ajuda. Então eu tive que postar o vídeo", explicou a jovem heroína.

O pai de Brianna foi hospitalizado e teve algumas fraturas pelo corpo, mas ainda assim pôde celebrar o dia dos pais, que ocorreu no último domingo no último domingo (15) nos EUA, ao lado da filha.

Disponível em: <<https://canaltech.com.br/redes-sociais/Menina-de-10-anos-salva-a-vida-do-pai-pedindo-ajuda-no-Facebook/>>. Acesso em: 12/02/2023.

ANEXO H - Postagem de uma estagiária de medicina no Instagram

Postagem de uma estagiária de medicina no Instagram em fevereiro de 2022.



Fonte: <https://br.noticias.yahoo.com/vai-matar-muito-paciente-desse-080014506.html>

Acesso em: 12/02/2023

ANEXO I - O que é ética digital?

O que é ética digital?

Ética é um conjunto de princípios morais que guiam os indivíduos ou um grupo da sociedade. Em se tratando da internet, ética no mundo digital é o que atua para manter dignidade, segurança, privacidade e outros valores no ambiente virtual, seguindo tanto os valores morais quanto as legislações a respeito do assunto. Ou seja, a ética digital está presente na atuação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sociedade atual.

Adaptado de: <<https://blog.mackenzie.br/mercado-carreira/mercado-de-trabalho/nocoes-de-etica-no-mundo-digital-2/>>. Acesso em 12/02/2023.

ANEXO J - Como diferenciar fato de opinião

Como diferenciar fato de opinião e a importância de ensinar isso a jovens

"É necessário saber separar o discutível do indiscutível. Os acontecimentos das ideias pessoais".

Por Stéphanie Habrich Atualizado em 29 set 2020, 16h32 - Publicado em 29 set 2020, 18h00

No último texto da coluna falei sobre o significado da educação midiática e a importância dela na formação de crianças e adolescentes. Hoje, vou aprofundar um pouco mais esse conceito e tratar de uma questão muito abordada pela educação midiática: a habilidade de saber diferenciar fato de opinião.

Quando falamos que uma árvore caiu na Avenida Paulista ou que uma explosão ocorreu na capital do Líbano, estamos relatando fatos. Não há discussão em relação à sua natureza: temos provas de que eles aconteceram. Agora, se dizemos que a árvore era bonita ou que a explosão foi o incidente mais grave da semana no mundo, não estamos apresentando fatos. Estamos emitindo a nossa *opinião* a respeito de um determinado acontecimento.

Falando dessa forma pode parecer fácil distinguir acontecimentos de pontos de vista, mas, na prática, ainda temos muito o que avançar nesse quesito. Um relatório de habilidades de leitura feito pela Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2019, mostrou que apenas 10% dos jovens do mundo conseguem distinguir fato de opinião. No Brasil, a porcentagem dos que têm essa habilidade é de 2% – jovens de baixa renda não foram incluídos na amostragem.

Como a educação midiática pode ajudar a mudar esse cenário?

Não existe receita de bolo para ensinar a diferenciar fato de opinião. Mas a educação midiática propõe alguns caminhos para auxiliar educadores, pais e responsáveis nesse sentido.

Um deles é explicar para as crianças e adolescentes como o jornalismo funciona e como os jornalistas apuram os fatos. A ideia é fazer com que os jovens entendam que, para levar uma informação para o leitor/telespectador/ouvinte, o

jornalista realiza uma ampla pesquisa. Isso inclui entrevistas com especialistas, checagem de dados e fontes, visitas a locais que têm relação com o assunto da matéria, entre outros pontos.

Assim, o jovem perceberá que para identificar e noticiar um fato é preciso fazer um trabalho minucioso, que não pode ser realizado sem uma checagem precisa dos elementos que compõem aquele acontecimento. Na internet, há vários conteúdos que se dizem jornalísticos, mas que, na verdade, são fruto de uma apuração rasa. É preciso que os jovens estejam conscientes disso para que não se deixem levar por tudo o que encontram na rede.

A partir desse entendimento, crianças e adolescentes passam a ter mais recursos para formar a própria opinião a partir dos acontecimentos que lhes forem apresentados. Ou seja, eles verão um fato no jornal e saberão que aquilo aconteceu – não há dúvidas, porque aquela informação foi checada por uma equipe de profissionais. Em posse desse conhecimento, e a partir do seu próprio exemplo, os jovens passam a compreender a diferença entre fato e opinião.

Enfim, não há nada de errado em ter uma opinião sobre determinado fato. Pelo contrário. Essa prática estimula o senso crítico e ajuda a formar cidadãos mais conscientes. No entanto, é necessário saber separar o discutível do indiscutível. Os acontecimentos das ideias pessoais.

Abaixo, seguem algumas dicas de como ensinar os jovens (e até mesmo nós, adultos, por que não?) a diferenciar fatos de opiniões. Confira:

- Verifique se há o nome de alguém ligado àquela opinião. Nos jornais, por exemplo, há seções em que colunistas apresentam o seu ponto de vista sobre assuntos variados. Os nomes dos colunistas geralmente aparecem em destaque. Nesse caso, aquele texto reflete a opinião da pessoa que escreveu a coluna, e não o ponto de vista do jornal como um todo.
- Cheque se aquele veículo é uma fonte confiável, ou seja, se tem uma equipe profissional de jornalistas por trás dele. Veículos de pouca credibilidade tendem a misturar com mais frequência fatos com opiniões. Muitas vezes, utilizam esse artifício para levar as pessoas a adotar determinada maneira de pensar.
- Tudo que é baseado em dados matemáticos ou científicos têm credibilidade, pois foi testado e comprovado muitas vezes, seguindo protocolos e procedimentos rígidos de checagem.

- Cuidado com teorias conspiratórias. Muitas vezes, elas são apresentadas de forma passional, com a intenção de mexer com as emoções das pessoas. Sempre desconfie quando estiver diante de um conteúdo com forte apelo emocional.

Espero que essas dicas tenham ajudado! Vamos juntos construir um mundo em que os fatos e as opiniões não sejam confundidos. Quem sabe, assim, daqui a alguns anos, os relatórios de habilidades de leitura da OCDE não tragam resultados mais animadores?

Adaptado de: <<https://claudia.abril.com.br/coluna/stephanie-habrich/diferenca-fato-opinio/>>.
Acesso em: 13/02/2023.


NESSE VERÃO, FAÇA ATIVIDADES
AO AR LIVRE
E TOME BASTANTE ÁGUA.

**MUDE1
HABITO**
mude1habito.com.br

CUIDAR DE VOCE, ESSE É O PLANO.

Unimed
Rio Grande do Sul

FAS 2018 01/2



JUREMIR MACHADO DA SILVA

juremir@correiodopovo.com.br

Que tiro foi esse?

Tá causando muito. Jojô Todynho mandou bem. Tem gente torcendo o nariz. Durante muito tempo, muito tempo mesmo, a ordem era educar a periferia para ouvir a arte da elite. A ideia nunca decolou. Não tinham combinado com os russos. Os romanos dominaram a Grécia. Os gregos helenizaram Roma. A batida é essa, mermão! Gonzagão tocava música europeia para tentar ganhar uns cobres. Para ele mesmo soltava o Nordeste que carregava nas entranhas. Foi aí que lhe disseram: toca uma das nossas, vai! Nunca mais parou. A periferia tem criatividade. O centro pira. Jojô acertou o tiro com sua estética funk labiríntica.

O centro não é mais centro no sentido tradicional. Na era das redes, o centro pode estar em toda parte. Os youtubers fazem sucesso sem precisar ir ao Jardim Botânico. O centro parasita a periferia para surfar na onda das novidades. Mas o centro existe. É só olhar os dados da Oxfam: “cinco indivíduos possuíam o mesmo patrimônio que os 50% mais pobres da população (cerca de 100 milhões de brasileiros)”. Esses caras enriqueceram no batente, suando ou cansando a caraminhola? Não necessariamente. “O relatório global da Oxfam aponta que cerca de um terço das fortunas dos bilionários do mundo provém de heranças ou de relações clientelistas entre empresários e governos”. Deu ruim, né?

A periferia quase não sai do seu labirinto. Quando sai, bota meio mundo na roda e choca a outra metade. Jojô Todynho é muito musa. Vai durar uma estação e evaporar? Tudo passa. Charles Baudelaire e Walter Benjamin já sabiam disso. Googlemos! O samba foi feito no morro. A Zona Sul entrou com a Bossa Nova. Depois, foi para Miami. Ou andar de metrô em Paris. Agora quem manda é o funk. Passa do ponto? Quem não deixa o leite virar? Quem não quebra copo? Quem nunca bebeu além da conta e saiu sem pagar? Que tiro foi esse? Não é bala perdida. É o som de quem estava escalado só para ser figurante e limpar o cenário. O mundo mudou. Tudo mundo virou dono de meio de comunicação.

Amei Jojô Todynho. Que entrada em cena. De Bangu para as redes. De Bangu para a carrocinha de cachorro quente para o sucesso sem food-truck. É fo...go. Para os críticos Jojô mandou este recado: “Vamos acabar com o mimimi. Vamos parar de gracinha? Primeiramente, não fale o que você não viveu dentro de uma comunidade. Entendeu? Eu jamais faria uma música incitando, incentivando a violência. Aprendam a traduzir as coisas”. Para os lentos, meteu o pé: “Todo mundo sabe que a música ‘Que tiro foi esse?’ é aquela coisa: ‘Caraca! Essa roupa está linda! Que tiro, desmaiei, está lindo esse cabelo’”. Calou a boca da TFP.

Como dizia alguém, certa noite, o vento leva as velas para longe, mas traz para perto os fogos da criação, que duram o tempo de labaredas se consumindo na emoção do gozo imediato. Não entendi bem o que queria dizer, pois estava em chamas, mas gostei da intensidade do incêndio. Ou entendi muito bem e me fiz de desentendido para não racionalizar o que era pura intuição. Que tiro foi esse? Foi Jojô.