



SERVICO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



**A PRODUÇÃO DE TEXTO DE OPINIÃO NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO**

UBERLÂNDIA/MG
JULHO DE 2015

FRANCISCA BORGES BARBOSA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO DE OPINIÃO NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Linha de pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profª. Drª. Elisete Maria de Carvalho Mesquita.

UBERLÂNDIA/MG
JULHO DE 2015

FRANCISCA BORGES BARBOSA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO DE OPINIÃO NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Uberlândia, 30 de julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a. Elisete Maria De Carvalho Mesquita (Presidente)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof.^a Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr^a. Maria Aparecida Resende Ottoni
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família – marido, filhos e netos –, que se alegrou com os meus sucessos, chorou com meus fracassos e me incentivou a trilhar a jornada para, hoje, me ver vencedora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da minha vida, pelo cuidado imerecido;

Ao meu marido Wilmar Ferreira Barbosa, aos meus filhos Victor Hugo Borges Barbosa e Raíssa Cristina Borges Barbosa e aos meus netos Samuel de Oliveira Borges, Isabela de Oliveira Borges e Davi de Oliveira Borges, pelo companheirismo constante;

À minha mãe Maria José dos Santos Borges, aos meus irmãos José Ferreira Elias, João Ferreira dos Santos, Roberto Carlos Borges, Carlos Antônio Borges e suas famílias e às minhas irmãs Maria Aparecida Batista, Maria Inês Borges, Zenaide dos Borges e suas famílias pelo apoio e incentivo;

À minha orientadora, Elisete Maria de Carvalho Mesquita, pela confiança e pela parceria;

Às professoras Adriana Cristianini, Eliana Dias, Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Maria Cecília de Lima, Maria Aparecida Resende Ottoni e Talita Marine e aos professores João Carlos Biella e José Sueli Magalhães, pelas excelentes aulas ministradas;

Aos meus colegas e às minhas colegas de curso, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis;

Aos alunos, participantes da pesquisa, pela responsabilidade e pelo afimco na realização das atividades.

Às minhas amigas Caroline Silva, Conceição Maria de Araújo Guisardi, Heloísa Maria marques Lessa e Mauricéia Lopes Nascimento, pelos laços de amizade construídos.

Às minhas colegas Andréia Tomaz, Elenice de Assunção, Renata Braga e Sônia Sampaio e ao meu colega Jorge Luís, pela compreensão e pela ajuda prestada.

“Vi ainda debaixo do sol que não é dos ligeiros o prêmio, nem dos valentes, a vitória, nem tampouco dos sábios, o pão, nem ainda dos prudentes, a riqueza, nem dos inteligentes, o favor; porém tudo depende do tempo e do acaso. Pois o homem não sabe a sua hora.” (ECLESIASTES, 9: 11-12).

RESUMO

Com o objetivo de planejar, aplicar e discutir uma sequência de atividades que visa a contribuir para que o aluno do 9º ano do Ensino Fundamental seja capaz de ler, entender e produzir textos de opinião. apresentamos uma proposta de produção escrita desse gênero a partir da perspectiva interacionista sociodiscursiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e das sequências didáticas. Adotamos também os pressupostos bakhtinianos, a partir dos quais é possível contemplar as três dimensões constitutivas do gênero (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo). Para desenvolvemos a proposta, obedecemos às etapas previstas pela sequência didática. Assim, levamos os alunos ao conhecimento do objeto de trabalho, o texto de opinião, e propomos a primeira produção com intuito diagnóstico. A partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção, priorizamos, nos módulos, atividades que contemplassem os três elementos constituintes do gênero e, por fim, trabalhamos a produção final, que foi lida por outros alunos do mesmo ano escolar que os alunos participantes da pesquisa e, também, foram expostas no mural da escola. Os resultados apontaram que trabalhar com o texto de opinião em sala de aula, a partir da sequência didática, contribui para que grande parte dos alunos ampliem a competência escritora. Constatamos que no percurso da produção inicial à produção final, muitos alunos construíram aprendizado acerca dos três elementos constituintes do gênero texto de opinião, uma vez que muitos deles foram capazes de posicionar-se com relação à temática proposta para as produções que foi **namoro sem compromisso** – “ficiar” e construir estratégias argumentativas que sustentassem suas opiniões. Além disso, eles trouxeram outras vozes para o texto construído na produção final e se apropriaram da linguagem específica do gênero em estudo. Pontos negativos também foram percebidos, tanto durante a aplicação da pesquisa quanto durante a análise dos dados. Julgamos, por exemplo, o tempo previsto para a aplicação da proposta metodológica insuficiente para que um número maior de alunos pudesse alcançar resultados satisfatórios. De igual modo, o grande número de alunos que participou das atividades comprometeu a aplicação da pesquisa tal qual planejada.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; língua portuguesa; texto de opinião; sequência didática.

ABSTRACT

In order to plan, apply and discuss a series of activities with the intent of contributing to the 9th grade student of Elementary School to be able to read, understand and write texts of opinion. In order to show how the proposal of working the genre as a tool can help students to be successful on the comprehension and production of text of opinion, we proposed a production of this type of writing from the perspective of interactional sociodiscursive Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and didactic sequences. We also adopted the Bakhtinian assumptions, from that is possible to contemplate the three constitutive dimensions of genre (thematic content, compositional structure and style). To develop the proposal, we followed the planned steps by the didactic sequence. From that, the students were taken to the knowledge of the work object, the text of opinion; then, we propose the first production with diagnostic purposes. From the difficulties presented by the students in the first production, we prioritized in modules, activities that addressed the three elements of the genre, and finally, the final production work that was read by other students of the same school year that the participating students in the research. All the students' productions were exposed on the school message board. The results showed that working with text of opinion in classroom, from the didactic sequence, helps students to obtain the writing competence. We noticed that in the course of initial production to final production, many students have built learning from the three constituents elements of the genre text of opinion, since many of them were able to stand by in relation to the proposed theme for the text productions that was **dating without commitment - "hook up"** and build argumentative strategies that supports their opinions. Besides, they have brought other voices to text built in the final production and appropriated themselves of the specific language of the genre being studied. Negative points were also noticed, both during the application of research and during data analysis. We found out, for example, that the time of the application of the methodological proposal was inadequate for a greater number of students could be able to achieve satisfactory results. Similarly, another point was considered, the large number of students who were participating in the activities affected the application of the research as it was planned.

KEYWORDS: education; portuguese language; text of opinion; didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Esquema sequência didática.....	36
Quadro 1 - Prevenir ou Remediar, de Cassildo de Souza.....	45
Quadro 2 - Conceito de texto de opinião.....	47
Quadro 3 - Ocorrência 01.....	68
Quadro 4 - Ocorrências de 02 a 04.....	71
Quadro 5 - Ocorrências de 05 a 10.....	73
Quadro 6 - Ocorrências 11 e 12.....	77
Quadro 7 - Ocorrências 13 e 14.....	79
Quadro 8 - Ocorrências 15 e 16.....	82
Quadro 9 - Ocorrências de 17 a 20.....	85
Quadro 10 - Ocorrências 21 e 22.....	87
Quadro 11 - Ocorrências 23 e 24.....	89
Quadro 12 - Ocorrência 25.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - DO HISTÓRICO DA DISCIPLINA DA LÍNGUA PORTUGUESA AOS PARÂMENTROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN.....	15
1.1 Breve história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil.....	15
1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e os Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa – PCNLP.....	20
1.3 Gêneros discursivos e Ensino da Língua Portuguesa.....	23
1.3.1 O texto de opinião.....	29
CAPÍTULO II - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO TEXTO DE OPINIÃO.....	33
2.1 Sequências didáticas.....	33
2.2 Uma proposta metodológica com gênero texto de opinião.....	38
CAPÍTULO III - DO MÉTODO E DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	51
3.1 A pesquisa-ação como método de pesquisa	51
3.2 Percurso da pesquisa, instrumentos de coleta e participantes.....	54
3.3 O contexto da pesquisa.....	56
CAPÍTULO IV - DA APLICAÇÃO E DA ANÁLISE DA PROPOSTA DE TRABALHO.....	60
4.1 O relato de aplicação.....	60
4.2 A análise dos dados construídos.....	63
4.2.1 Análise e discussão da primeira etapa da sequência didática: apresentação da situação inicial.....	65
4.2.2 Análise e discussão da segunda etapa da sequência didática: primeira produção.....	66
4.2.3 Análise e discussão da terceira etapa da sequência didática: os módulos.....	70
4.2.3.1 Módulo 1 - Conteúdo temático.....	70

4.2.3.2 Módulo 1 - Estrutura composicional.....	72
4.2.3.3 Módulo 1 - Estilo.....	81
4.2.3.4 Módulo 4 - Análise de texto.....	84
4.2.4 Análise e discussão da quarta etapa da sequência didática: produção final.....	89
4.2.5 Análise e discussão do produto final.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS.....	101
Anexo A Documentação.....	102
Anexo B Texto “Pegar, Ficar ou Namorar?	104
Anexo C Textos analisados	105

INTRODUÇÃO

Sabemos que as discussões a favor da educação são bastante antigas. Já antes da Proclamação da República, a precariedade da educação brasileira era denunciada, a partir de um diagnóstico da realidade educacional da época. Segundo Soares (2000), desde essa época, até os dias de hoje, o discurso político brasileiro é caracterizado por denúncias, diagnósticos e propostas que visam a promover a democratização do ensino e, por conseguinte, a igualdade social. O ensino de Língua Portuguesa (LP), especificamente, também tem sido palco de muitas discussões, sendo que muitas delas buscam contribuir, em sentido lato, para a melhoria da educação brasileira. Dessa forma, o debate costuma ter foco na dificuldade que o aluno tem para ler e produzir textos escritos, sobretudo. Essa dificuldade atrelada ao ensino da língua tem origem na alfabetização, perpassa os demais anos do ensino fundamental e perdura até a universidade, fase escolar em que, infelizmente, os alunos ainda revelam dificuldades para produzirem textos escritos, acadêmicos ou não. (BRASIL, 1997a).

Em decorrência dessas e de outras discussões, as redes de educação pública, em especial, empenharam-se na revisão das práticas pedagógicas tradicionais de ensino da LP, sob a forma de reorientação curricular e projetos de formação de professores. Isso se tornou possível devido à possibilidade, oferecida pela produção científica, de repensar as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua. Nesse sentido, mesmo diante do descaso da política brasileira com a educação, conforme apontado por Soares (2000), cumpre considerar os avanços ocorridos nesse campo. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998), em meados de 1990, por exemplo, as escolas brasileiras ganham um norte para a base curricular, uma vez que esses documentos, objetivando promover o desenvolvimento do aluno para a participação ativa em eventos sociais comunicativo-interativos, fundamentam-se na teoria dos gêneros discursivos e apresentam sugestões de trabalho com e para a LP.

Os PCNLP representam, de certo modo, uma síntese dos avanços ocorridos após a década de 1980, período em que a democratização do ensino começa a ser considerada. Assim, os PCNLP levam em conta que o ensino da língua somente se efetiva quando pautado nas condições de participação social, uma vez que consideram que é por meio da língua que o sujeito se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, constrói visões de mundo, enfim, produz conhecimento. Ademais, esse documento considera a linguagem como uma atividade discursiva, orientada por uma finalidade específica, vista como

um sistema de signos histórico e social que dá, ao homem, a possibilidade de significar o mundo e sua realidade.

Compreendemos os PCNLP como um documento provocador de mudanças, no qual podemos perceber a influência da teoria bakhtiniana, quando há o entendimento de que os gêneros são determinados a partir do contexto em que são produzidos e quando preconizam que o ensino de LP deva acontecer mediante o trabalho com os diferentes gêneros discursivos, recorrentes nas várias esferas sociais. Assim, acreditamos na necessidade de investir em pesquisas com enfoque na produção de textos, pois, na qualidade de professoras de LP, entendemos que, embora os PCNLP representem um norte para o trabalho com gêneros, eles não dão conta, sozinhos, de resolver todos os problemas relativos ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

No que se refere ao trabalho com os gêneros em sala de aula, são várias as pesquisas já publicadas. Dentre elas, podemos destacar Bronckart (2003); Dolz e Schneuwly (2004); Rojo (2015) entre outros. No entanto, no que se refere, especificamente, ao texto de opinião, foco de nossas atenções neste estudo, apesar de já podermos contar com algumas publicações, entendemos que inexistem, tanto no Brasil, quanto no exterior, pesquisas que considerem esse gênero em sua essência. Ohuschil e Barbosa (2011), por exemplo, embora apresentem uma proposta de intervenção pedagógica com o gênero texto de opinião, pautada, segundo as próprias autoras, nas teorias de Bakhtin e na perspectiva dos autores da Escola de Genebra, analisam um único texto, sugerido pelas autoras, com ênfase na análise dos elementos gramaticais. Uber (2007; 2008) elaborou um material didático que foi apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que, também, restringe-se a um enumerado de atividades, com ênfase nos aspectos linguísticos do gênero, sem fundamentação teórica.

Considerando a bibliografia disponível a respeito do ensino do texto de opinião em sala de aula, entendemos que faltam trabalhos que comtemplam a proposta de ensino desse gênero, fundamentada de acordo com uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. Considerando, ainda, a relevância de vários estudos que, atualmente, valorizam o ensino de LP, e, sem desconsiderar a importância das várias teorias que tratam dos gêneros, é que pretendemos nos debruçar sobre o texto de opinião de modo a contemplar suas três dimensões constitutivas (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo), apresentadas e defendidas por Bakhtin (1997). Tal escolha teórica justifica-se ao considerarmos que os pressupostos desse autor são consistentes o suficiente para influenciar várias perspectivas teóricas, dentre as quais destacamos a perspectiva interacionista sociodiscursiva, que é particularmente relevante para

este estudo, uma vez que ela: i) é de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna; ii) entende os conteúdos programáticos como um meio para a apropriação dos procedimentos e das capacidades envolvidos no domínio do gênero. Adotar essa concepção de ensino significa defender um movimento contrário às abordagens e aos métodos tradicionais que enfatizam uma postura puramente gramatical.

Se, por um lado, temos a consciência de que poderíamos ter optado por trabalhar com apenas uma das dimensões constitutivas do gênero, por outro lado, entendemos que, se assim o fizéssemos, não atingiríamos nossos objetivos, nem, tampouco, daríamos conta das especificidades do gênero, uma vez que, para Bakhtin (1997), essas três dimensões são indissociáveis no estudo de gênero. Assim, temos como proposta um trabalho orientado para a dimensão social do texto de opinião, para a linguagem, para o discurso e para o vocabulário. Nesse sentido, consideramos que nossa proposta de trabalho se distingue de muitas outras existentes. Conforme exemplificamos anteriormente, nenhum dos trabalhos teve como proposta um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em torno do gênero texto de opinião, de modo a contemplar as três dimensões constitutivas do gênero, conforme propõe este trabalho.

O ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa, então, localiza-se na observação de que muitos alunos do último ano do Ensino Fundamental, embora utilizem a argumentação e um discurso coerente no seu dia a dia, ainda encontram dificuldades para a produção escrita do texto de opinião. Ademais, sentimo-nos seduzidas pela proposta do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – que é a de investimento na vida acadêmica, com fins à melhoria da prática docente. Visando, então, a contribuir para o ensino desse gênero em sala de aula, elaboramos uma proposta didática para ser aplicada em uma sala de aula de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública Estadual de Goiás. A escolha desse ano escolar justifica-se pelo fato de atuarmos como docentes para o público-alvo desta proposta de trabalho, e por entendermos que o texto de opinião, gênero de caráter argumentativo, que exige a mobilização dos recursos da língua para a defesa de ideias, pode e deve ser trabalhado nos demais anos escolares da segunda fase do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, o que pode significar uma contribuição aos profissionais que lidam com o ensino e aprendizagem de LP.

Para a aplicação dessa proposta de trabalho, partimos das seguintes questões:

1) Que tipo de dificuldades os alunos apresentam no momento da produção de textos de opinião?

2) A sequência didática pode ser uma boa ferramenta para o ensino do gênero texto de opinião?

Sabendo que, para o bom desempenho nas mais diversas e variadas situações de interação discursiva, o aluno tem de dominar a língua para defesa de pontos de vista em situações de interação discursiva, e considerando as questões apresentadas, relacionamos os seguintes objetivos:

- Geral:
- Planejar, aplicar e discutir uma sequência de atividades que visa a contribuir para que o aluno do aluno de 9^a ano do Ensino Fundamental seja capaz de ler, entender e produzir textos de opinião.
- Específicos:
 - 1) Contribuir para que os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental sejam mais bem sucedidos com relação à tarefa de produção escrita do gênero texto de opinião;
 - 2) Trabalhar com o texto de opinião em sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas a identificar possíveis dificuldades dos alunos ao produzi-lo, e propor possíveis soluções para elas;
 - 3) Oportunizar, ao educando, a leitura e a produção do gênero texto de opinião e auxiliá-lo na análise e discussão acerca das características textuais-discursivas desse gênero.

Acreditamos que a aplicação de uma proposta de trabalho com base em uma sequência didática que contemple os elementos constitutivos do gênero possa contribuir para que os alunos sejam mais bem sucedidos com relação à tarefa de produzir textos de opinião.

Ademais, por considerar que um profissional de educação deve se envolver com os problemas que afetam diretamente o desenvolvimento do estudante, é que propomos aprofundar teoricamente no assunto, apresentar uma proposta metodológica que consideramos eficaz para o trabalho com texto de opinião em sala de aula, levantar dados a partir da atuação em sala de aula, analisar esses dados e apresentar os resultados.

Para atingir os objetivos propostos, organizamos este trabalho em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos o arcabouço teórico: histórico da disciplina Língua Portuguesa, os propósitos dos PCNLP para a educação e a teoria de gênero adotada. No segundo, apresentamos os pressupostos teóricos adotados para a construção de nossa proposta de trabalho com o gênero texto de opinião e a sugestão de trabalho com esse gênero por nós elaborada. No capítulo três, apresentamos o *corpus* de pesquisa e os procedimentos por nós adotados em relação a ele. Além disso, apresentamos e

discutimos o contexto de aplicação da pesquisa. No quarto, apresentamos a análise e a discussão dos dados construídos durante da atuação em campo e, por fim, apresentamos as nossas considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida e as referências bibliográficas utilizadas.

CAPÍTULO I

DO HISTÓRICO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA AOS PARÂMENTROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN

Neste capítulo apresentamos uma breve história do ensino e da aprendizagem da LP no Brasil e a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998) para um processo de mudança.

1.1 Breve história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil

A discussão sobre o papel da educação e os avanços políticos, sociais, culturais, tecnológicos e econômicos evidencia a temática língua e escola no contexto contemporâneo. Entendendo que as práticas escolares estão interligadas com esses avanços, e, para chegarmos ao ponto que mais nos interessa (o ensino da produção textual), faremos um breve percurso sobre o ensino de LP no Brasil.

Considerando que a inclusão da disciplina Língua Portuguesa nos currículos da educação brasileira foi tardia, entendemos que, para a compreensão de como se deu o ensino da língua, no decorrer da nossa história, é necessário contemplar o percurso que compreende o período do século XV até os dias atuais. Para traçarmos esse percurso, ancoramos nossas discussões em Rojo (2011) e Soares (2002), principalmente. Iniciamos nossa discussão, partindo das informações que temos acerca da história da nossa língua nos primeiros tempos de Brasil, ou seja, no período do Brasil Colônia.

Naquele período, as discussões acerca da Língua Portuguesa não se faziam presentes nos currículos escolares, tampouco na sociedade. Era o tempo em que três línguas eram faladas: o português, as línguas indígenas, condensadas em uma língua geral, e o latim. Dessas três línguas, a última, o latim, era a língua em que se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas, enquanto que, para a catequização dos índios, prevalecia a língua geral. Como podemos perceber, a língua portuguesa, mesmo sendo a língua oficial, não era, nessa época, a língua predominante, permanecendo, portanto, longe dos currículos escolares (SOARES, 2002).

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, temos, no século XVI, com a chegada dos jesuítas no Brasil, uma prática voltada para a repetição e imitação de textos clássicos latinos

e gregos. Ademais, embora o português fosse a língua oficial, ele era ensinado na escola como segunda língua, para alfabetizar tanto os colonizadores quanto os indígenas.

Segundo Rojo (2011), naquele período, a gramática que era proposta de ensino dos jesuítas e, depois, da Reforma Pombalina – Gramática do português –, é o campo que primeiro estrutura o currículo de ensino da língua, juntamente com a retórica, que é a arte de falar bem, a arte da boa elocução. As gramáticas e os manuais de retórica eram primeiro editados na França e em Portugal e, no século XIX, passaram a ser impressos no Brasil.

Rojo (2011) corrobora com as ideias de Soares (2002), afirmando que essa situação perdurou, aparentemente sem resistência, no Brasil, até o século XVIII, quando a Reforma Pombalina, primeira reforma educacional no país, torna o ensino da língua materna obrigatório nas escolas brasileiras, com o objetivo de transmitir, aos privilegiados financeiramente, o conhecimento da norma culta da língua materna.

Por volta de 1800, as escolas, no Brasil, funcionavam em residências e também em espaços inadequados. As crianças burguesas tinham professores particulares que lhes ensinavam em suas próprias casas. Esses professores eram chamados tutores. Naquele contexto de educação, apenas os textos literários eram valorizados, a linguagem era vista como uma expressão do pensamento, e a capacidade de escrever estava vinculada à capacidade de pensar.

Rojo (2011), em consonância com Soares (2002), afirma que, desde meados do século XVII até os fins do século XIX, a Língua Portuguesa não foi considerada nas escolas como uma disciplina curricular. Segundo essa primeira autora, a herança jesuítica do ensino da retórica e do latim e de sua gramática persiste no ensino da língua, na escola: “O português era instrumento de alfabetização e língua falada, mas, após a alfabetização, estudava-se a gramática e a retórica, primeiro em latim e somente depois em português.” (ROJO, 2011, p. 11).

Por muitas décadas, tivemos como modelo de ensino secundário no Brasil o colégio Pedro II, criado em 1837, no Rio de Janeiro. Foi nesse contexto que o estudo da LP foi incluído no currículo como disciplina retórica e poética, e somente em 1838, um ano depois, o regulamento do colégio considerou a gramática nacional como objeto de estudo (SOARES, 2002).

Em 1869, é introduzido, pela Reforma Paulino de Souza, o exame de português nos preparatórios. Em consequência disso, em 1871, um decreto imperial cria o cargo de professor de português. Com essa reforma, inicia-se o ensino oficial do português como disciplina que uniu a gramática, a retórica e a poética. Todavia, apenas nos anos iniciais da segunda fase do Ensino Fundamental, o aluno estudava a retórica e a poética, para, mais tarde, estudá-las acompanhadas da literatura nacional. (ROJO, 2011).

Podemos dizer, então, que, até o fim do Império, a gramática, a retórica e a poética eram usadas para concretizar o ensino de Língua Portuguesa, sendo somente depois agrupadas em uma única disciplina, que passou a ser chamada **português**. Ressaltamos que, apesar de agrupadas, por muito tempo constatou-se a individualidade do ensino de cada uma delas, e acreditamos que isso contribuiu para o ensino da gramática desvinculada do texto.

Os textos que compunham os livros didáticos, nessa época, eram trechos de autores consagrados, desprovidos de instruções, comentários, ou qualquer explicação dos exercícios, cabendo ao professor a responsabilidade de organizar e elaborar os exercícios. Os professores não tinham formação acadêmica para a área, eram formados em estudos de literatura e de línguas, mas desvinculados do ensino de português, enquanto disciplina. (SOARES, 2002)

Em 1890, são eliminadas do currículo do curso secundário, por decreto, as disciplinas italiano, retórica, filosofia, e história literária, e incluída a disciplina de história da literatura nacional, que fica no lugar da retórica e da poética. Isso ocorreu durante a Reforma Benjamim Constant. A composição do currículo que vigorou até os anos de 1960 apresentava, como proposta de ensino da língua, leitura e recitação, redação, exercícios ortográficos e gramática expositiva para os anos iniciais – posteriormente, 1º Ciclo e Curso Ginásial – e análise literária, redação, gramática histórica para os anos finais - posteriormente, 2º Ciclo e Curso Colegial. (ROJO, 2011)

Naquele contexto, a produção textual já era uma prática vigente em salas de aula. Segundo Marcuschi (2008), nos moldes tradicionais de ensino que vigoraram até 1930, a escola já se preocupava em preparar o aluno para a escrita de textos coesos. No entanto, as redações eram composições livres ou descrições, a partir da visualização de gravuras. O aluno tinha como inspiração textos modelares, encontrados nas antologias. Rojo (2011) destaca que essa pedagogia “era, pois, uma pedagogia do coroamento, que ia do mais simples ao mais complexo, da cópia à imitação e ao texto de palavras próprias, privilegiando a descrição, a narração e, mais tarde, a dissertação.” (ROJO, 2011, p. 14).

As grandes mudanças que ocorreram na sociedade brasileira, no século XIX, influenciaram na educação brasileira. Dentre essas mudanças, destacamos a chegada da corte portuguesa no Brasil que resultou na criação da imprensa e na criação da Biblioteca Nacional, que representam pontos marcantes no surgimento da disciplina Língua Portuguesa e na sua consolidação, pois, assim como a imprensa serviu de instrumento de circulação da Língua Portuguesa, a Biblioteca Nacional representou mudança no quadro de vida cultural do povo brasileiro. Em consequência dessas transformações, os novos trabalhadores, assim como a burguesia, foram para a cidade à procura de conforto e de educação (ROJO, 2011).

A partir desse momento, a educação brasileira passa a ser pauta de preocupação dos governantes. Segundo Soares (2000), o discurso em favor da educação é algo que precede a proclamação da República. Rui Barbosa, com base em um diagnóstico da realidade do Brasil da época, 1882, apresentava propostas de mais escolas e de melhor qualidade no ensino, uma vez que, nessa época, a precariedade do ensino para a população brasileira fazia-se notória.

Para Soares (2000), os discursos políticos consideram, desde a época mencionada anteriormente até os dias de hoje, os diagnósticos, denúncias e propostas de educação para o povo, apontando como objetivo a igualdade social. O discurso é o de que a democratização no ensino é considerada a ferramenta imprescindível para o alcance desse objetivo.

A partir do início da segunda metade do século XIX, por exigência de reformulação das funções e dos objetivos da escola, em razão da progressiva transformação de condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola, começam as mudanças no conteúdo da disciplina LP. A escola torna-se democrática e os filhos de trabalhadores passam a frequentar a escola. Segundo Soares, (2002), foi nesse contexto que o estudo do português centrou-se no estudo da gramática a partir do texto, ou do texto com instrumentos que a gramática oferece. Além disso, exercícios de redação, de gramática, de interpretação, de vocabulário, também são incluídos nos manuais didáticos. Todavia, apesar desse avanço, a gramática teve prioridade sobre o texto, o que pode ser justificado pelo abandono da retórica e da poética.

No início dos anos 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 5692/71, o português, como disciplina curricular, sofreu considerável mudança. A preocupação com o ensino da língua passou de estudo sobre a língua para desenvolvimento do uso da língua. Nesse contexto, os textos estudados, nas aulas de LP, segundo Soares (2002), não são selecionados por critérios literários, mas por intensidade de circulação social, e são esses textos que fazem parte das coletâneas de livros didáticos. Ademais, os textos multimodais são pela primeira vez considerados nas atividades de interpretação. A Lei 5692/71 institui a LP como “instrumento da comunicação e expressão da cultura brasileira” (SOARES, 2002).

Mesmo diante do salto positivo, na história, do ensino de LP, com a democratização, a escola pública não representa uma doação do Estado para o povo, ela é, para Soares (2002), uma conquista das classes populares que lutam pela democratização do saber, através da democratização da escola. Essa autora afirma que essa conquista deu-se de maneira progressiva, de modo lento, e que, mesmo diante da persistente luta do povo, não há escola para todos, e as escolas que existem não satisfazem às reais necessidades da camada popular. Isso se confirma pelo fato de muitas crianças e adolescentes ainda estarem fora das salas de aula e muitos alunos não conseguirem aprender e, portanto, não permanecerem na escola.

A partir da década de 1980, a preocupação com o ensino da língua, no Brasil, recai sobre a relação entre as dificuldades de domínio das habilidades de uso competente da leitura e da escrita. Desponta o entendimento de que o indivíduo, por estar diante de práticas que se instauram por meio de textos, precisa não apenas aprender a ler e escrever, mas também apropriar-se da escrita, o que significa, de acordo com Soares (2009, p. 39), “tornar a escrita ‘própria’, assumi-la como sua propriedade”. Essa necessidade se faz porque vivemos em uma sociedade em que a escrita possui muita força e se estabeleceu como um recurso que está presente em grande parte das interações sociais. O texto ganha, então, no decorrer da década de 1980, espaço maior nas salas de aula. Nesse sentido, Rojo (2011) afirma que a gramática perde espaço para as práticas de leitura e a produção textual, do mesmo modo que os textos literários cedem espaço aos gêneros de outras esferas de circulação. Os gêneros notícia, charge, tiras, anúncios, histórias em quadrinhos, bem como os romances e novelas, entre outros, passam a ser considerados nas propostas pedagógicas de ensino da língua.

Soares (2002) afirma que:

Foi nesse período, que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal; a leitura oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano (SOARES, 2002, p. 170).

Assim, o texto na sala de aula deixa de ser um modelo para se ensinar a falar bem e a escrever bem e passa a ser considerado como uma valiosa entidade que requer leitura, compreensão e interpretação, com a finalidade de preparar o aluno para práticas de produção de texto. Vimos surgir, então, uma nova concepção de texto, associada a uma nova concepção de ensino, que tem trazido benefícios à disciplina Língua Portuguesa. A publicação e a distribuição de parâmetros curriculares para o ensino do Português, assunto que discutiremos a seguir, também contribuíram significativamente para esse processo de mudança.

1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCNLP

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) constituem um referencial para a educação brasileira e resultam da revisão da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – que até 20 de novembro do ano 1996 foi a Lei 5.692/71, quando, então, promulgou-se a nova LDB – Lei 9394/96, que defende a universalização da Educação Básica (ROJO, 2011).

Os documentos são chamados “parâmetros” por não terem caráter normalizador. Seu propósito é apresentar referências para o ensino, instituindo-se como orientadores para a definição dos projetos políticos, pedagógicos, em função das peculiaridades de cada comunidade. Segundo esses documentos, os conteúdos escolares que são ensinados devem estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, de modo a contribuir para que o aluno se veja inserido no dia a dia das questões sociais e exerça cidadania.

Assim, no contexto da proposta dos PCN (BRASIL, 1997), a educação escolar é concebida como:

uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997b, p. 33).

Os PCN são compostos por um documento introdutório e vários outros volumes, um para cada área de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998) estão nesses volumes e são desmembrados em objetivos, conteúdos, tratamento didático e critérios de avaliação. Nossa discussão centra-se, principalmente, no volume intitulado *Códigos, Linguagens e suas Tecnologias* no qual está especificado que os parâmetros foram elaborados como referencial para o ensino da LP em todo o território nacional, com o objetivo de dar atenção ao trabalho com os gêneros discursivos, uma vez que se pautam na percepção de que a linguagem é uma forma de interação social. Assim, por considerar a língua como constitutiva das várias enunciações que garantem espaço nas mais diversas situações de interação, esses documentos tomam o texto como base do ensino e os gêneros como seu objeto.

Esse documento, ao lado de outros, como por exemplo o Referencial Curricular da Educação Infantil¹, aponta para mudanças na educação no Brasil. O foco da educação que recaía sobre os conteúdos e o ensino passa, com a implementação dos PCNLP, para as competências e habilidades, tidas como expectativas de aprendizagem e controladas pelas avaliações sistêmicas. Conforme afirma Rojo (2011), além dessa mudança, outras são trazidas por esses referenciais, para os currículos. Dentre elas, “a introdução dos gêneros do discurso como objeto de ensino; a integração dos eixos de ensino em dois campos: eixo do uso e da reflexão, e a introdução da linguagem oral como objeto de ensino por meio da abordagem dos gêneros orais.” (ROJO, 2011, p. 43).

O novo enfoque dado ao trabalho com gênero em sala de aula, em que o seu funcionamento e seu contexto de produção e de leitura passam a ser considerados, ganha, então, repercussão nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros, quando são lançados os PCNLP (BRASIL, 1998), que definem como um dos objetivos de ensino da língua, para o Ensino Fundamental, que os aluno seja capaz de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 7).

Considerando que, por meio da língua, podemos realizar ações, agir e atuar sobre interlocutores, cabe à escola desenvolver essa competência no aluno. Ações pedagógicas que tomam o diálogo como prática de ensino podem contribuir para o desenvolvimento dessa competência, uma vez que o diálogo é lugar de falar e de ouvir, de opinar e de respeitar, enfim, lugar de elaborar argumentos. Quando nos referimos a diálogo, não estamos considerando apenas a prática de uso oral da língua, mas também a prática escrita, pois entendemos que escrever é dialogar com o interlocutor, na tentativa de alcançar interação. Sabemos que a interação com o discurso de outras pessoas, manifestos em gêneros orais e escritos, é uma constante. Desse modo, o ensino e a aprendizagem da língua não podem desconsiderar os gêneros como objetos de ensino, pois estes estão repletos de visões de mundo proporcionados

¹Trata-se de um Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, constituído de um documento “Introdução”, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e que orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho estão agrupados em dois volumes relacionados à *Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo*; um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social, que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e um volume relativo ao âmbito de experiência *Conhecimento de Mundo*, que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (RCNEI, BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998, p. 9).

pela cultura, além de resultarem das escolhas e das combinações feitas na complexidade de uma língua.

A partir do entendimento de que os gêneros podem ser objetos de ensino, os PCNLP (BRASIL, 1998) sugerem abordá-los considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo produtor entre as possibilidades que a língua oferece e a relação intertextual, considerando o diálogo com outros textos e a contextualização, bem como a esfera de circulação. Cabe salientar que ser produtor de textos, orais ou escritos e atuar como interlocutor requer o desenvolvimento dessas habilidades.

Ademais, sabemos que é nas diversas situações de trocas sociais que produzimos enunciados, dentro de determinadas condições e em função das nossas intencionalidades. É pela interlocução que os sentidos dos enunciados se constroem, e é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos.

No que concerne à produção de textos escritos, os PCNLP (BRASIL, 1998) afirmam que, ao planejar situações de produção escrita de texto, é importante permitir, ao aluno, ter clareza sobre:

O que dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades; o lugar social de que ele fala; pra quem seu texto se dirige; de quais mecanismos composticionais lançará mão. De que forma esse texto se tornará público (BRASIL, 2000, p. 80).

Certamente, a clareza sobre esses elementos auxilia o aluno na composição do seu texto, o que lhe confere mais segurança e pode, por conseguinte, representar o ponto de partida para o desenvolvimento de suas habilidades como produtor de texto.

Todas as afirmações elencadas, e tantas outras que estão nos PCNPL, parecem-nos, à primeira vista, inovadoras, todavia, quando analisadas à luz da realidade educacional brasileira, revelam-se apenas como uma afirmativa de orientar uma ação prática. Conforme afirma Araújo (2001), embora houvesse a convicção de se consolidar como um marco significativo do paradigma reflexivo-interativo do ensino da língua, o fato, por exemplo, de os PCNLP não assumirem, claramente, a linha teórica dos estudos sobre a enunciação, que vemos subjacentes a muitas de suas orientações, pode ter contribuído para a sua não consolidação. Essa postura significa desconsiderar os avanços no campo da linguística e no campo de outras ciências afins.

Embora reconheçamos os avanços trazidos pelos PCNLP para o ensino da língua, no que concerne à sugestão de revisão das teorias e das práticas pedagógicas difundidas e estabelecidas, e que parecem ser as únicas possíveis no contexto escolar, notamos que esses avanços não deram conta de atender a real necessidade de mudança na prática pedagógica da

grande maioria dos docentes. No contexto escolar atual, século XXI, são ainda comuns práticas de ensino voltadas para o estudo do texto, desvinculadas das práticas sociais de escrita. Isso significa desconsiderar a presença dos gêneros nas diversas situações de interlocação.

Entendemos, ainda, que, apesar de os avanços no ensino da língua terem ganhado repercussão nos PCNLP (BRASIL, 1998), o Ensino Fundamental ainda tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, a preocupação quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos, que sejam capazes de acompanhar os grandes desafios educacionais da contemporaneidade, ainda é notória.

Em razão dessa preocupação, ocorreram mudanças na organização e no funcionamento do Ensino Fundamental. Entre as mudanças mais significativas, temos a ampliação do Ensino Fundamental para os 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006:

o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos esforços da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. Em todas essas orientações, o CNE tem insistido que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica na elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico. (DCNGB, BRASIL, 2013, p. 103).

Compete, portanto, aos profissionais da educação acompanharem as mudanças concebidas pelos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros e se apoderarem delas como forma de contribuir para a formação de um sujeito-aluno que ingresse no mundo de modo a sentir-se (co)participante dele na formação de crenças, valores e visões.

1.3 Gêneros discursivos² e ensino da língua portuguesa

Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros não é novo. Sua observação iniciou-se com Platão, há pelo menos vinte e cinco séculos, no ocidente. Nesse período, a expressão *gênero* já era utilizada na tradição ocidental. Sua análise, que estava ligada a gêneros literários, firmou-se com Aristóteles, passou pela Idade Média, pelo Renascimento, pela modernidade e alcançou os primórdios do século XX.

² A opção pela expressão **gêneros discursivos** em vez de **gêneros textuais** justifica-se pelo fato de reconhecermos o texto não apenas em função de suas características formais, mas também, e principalmente, pelos seus aspectos discursivos revelados na significação dos enunciados, na acentuação valorativa e no tema. (BAKHTIN, 2009).

Apesar de o estudo de gênero anteceder o período aristotélico, foi com Aristóteles que surgiu uma teoria mais sistemática sobre gêneros e sobre a natureza do discurso. O conceito de gênero era muito utilizado pela retórica e, de acordo com as discussões de Marcuschi (2008), Aristóteles já considerava, na retórica, a questão de interlocução na composição do discurso, ao afirmar que há três elementos na composição do discurso retórico: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala, aquele a quem se fala. De igual modo, o interlocutor também era considerado por atuar ora como expectador que olha o presente; ora como assembleia que olha o futuro; ora como juiz que julga sobre coisas passadas. Aristóteles distribuiu os gêneros em três categorias: i) o discurso *deliberativo* ou *político* voltado a aconselhar, desaconselhar, e ao futuro, por seu caráter exortativo; ii) o discurso *judiciário*, com função de acusar ou defender; iii) o discurso *epidilídico*, que refletia o elogio ou a censura, retratando uma situação presente.

A visão de Aristóteles sobre os gêneros foi bastante ampliada na Idade Média, pois a distinção entre a *epopeia*, a *tragédia* e a *comédia* teve os tratados conservados, e a visão de Aristóteles sobre gêneros tornou-se, segundo Marcuschi (2008, p. 148), “a ênfase pela qual a retórica desenvolveu e propiciou a tradição estrutural”. Essa é uma noção que remonta a Antiguidade (gêneros épico, dramático e lírico), mas que está presente ainda nos nossos dias, evidenciada nos estudos de crítica literária que procuravam e ainda procuram classificar as produções, segundo determinadas características: romance, conto, poema, novela, poema em prosa, prosa poética, entre outros.

Como vimos, seria ingênuo imaginar que foi nas últimas décadas do século XX que se descobriu e que se iniciou o estudo sobre os gêneros. O que temos hoje é, na verdade, uma nova visão dessas entidades, que se deixam analisar de acordo com diferentes teorias e perspectivas. Por assim ser, em face da abundância e da diversidade das teorias e das perspectivas a respeito desse tema, e certos de que não seria possível captar os gêneros em sua totalidade absoluta, delimitamos nossa discussão com base na teoria de Bakhtin (1997), na perspectiva da Escola de Genebra sobre gênero e nos preceitos de Dolz e Schneuwly (2004) sobre gênero como ferramenta de ensino e aprendizagem. Essa opção se dá por acreditarmos que tal referencial teórico sustenta nossa proposta de trabalho e nos serve de aparato para uma análise consistente dos dados coletados na nossa pesquisa.

A perspectiva interacionista sociodiscursiva, de caráter psicolinguístico, e atenção didática voltada para a língua materna, é a concepção da Escola Didática de Genebra, e tem como principais representantes Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2004). Essa abordagem busca descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros e selecionar e planejar conteúdos de ensino e aprendizagem que estejam de acordo com as

capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas docentes (MARCUSCHI, 2008). Essa perspectiva é particularmente relevante para esta pesquisa, uma vez que os interesses dos pesquisadores estão direcionados para diferentes e variadas questões atreladas ao ensino e aprendizagem da língua materna.

No tocante ao fortalecimento dos estudos sobre os gêneros, há que se considerar a valiosa contribuição de Bakhtin (1997), pensador e filósofo russo, que foi o primeiro a expandir a reflexão sobre os gêneros, no século XX. Esse teórico muito contribuiu para a ampliação da visão de gêneros para além do literário. Foi a partir de sua teoria que os textos que empregamos nas diferentes situações de comunicação passaram a ser considerados, sem distinção e divisão, como constitutivos tanto da vida cotidiana quanto da arte.

Cabe esclarecer que, pelo fato de ser Bakhtin um filósofo e não um cientista, seus registros não são uma teoria científica, mas uma filosofia. Decorre daí que não vamos encontrar nele um modelo analítico, mas um amplo conjunto conceitual, que tem influenciado a produção científica de várias áreas do conhecimento, em especial aquelas relacionadas com o estudo da linguagem, suas formas de produção e circulação. Cordeiro (2007) afirma que, nesse âmbito, a noção de gênero discursivo alcançou relevância nos trabalhos de pesquisadores que buscam compreender os processos de produção e de compreensão de textos.

Bakhtin (1997) define gênero como formas ou modelos relativamente estáveis de enunciados, determinados sócio-historicamente. O autor afirma que o uso da língua se concretiza sob a forma de enunciados concretos e únicos, proferidos por participantes de uma ou outra esfera da atividade humana, e que um enunciado não se repete, pois é um evento único. Portanto, o estudo do enunciado, como unidade efetiva da comunicação discursiva, permite compreender, de forma mais apropriada, os caracteres particulares da unidade da língua.

Outro ponto fundamental na perspectiva bakhtiniana está na natureza social da linguagem. Para Bakhtin (1997), pensar na linguagem implica pensar na interação com a realidade da linguagem. A noção de enunciação para o autor é estabelecida como um processo histórico repetido em que as formas linguísticas trabalham a favor de um evento de fala que envolve bem mais que a língua em si, enquanto sistema, e o sujeito falante individualizado em um ato inovador: entram em jogo as condições de produção, os interlocutores estabelecidos na interação verbal e o caráter social da atividade linguística.

Desse modo, a linguagem deve ser estudada como lugar de interação humana em que os sujeitos, situados historicamente, efetuam todo tipo de discurso. Nessa perspectiva, estudar a língua significa contemplar os níveis linguísticos-enunciativos-discursivos que são indissociáveis no enunciado concreto.

Para Bakhtin,

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática. (BAKHTIN, 2009, p. 282-283).

A noção de gênero em Bakhtin (2009) pressupõe três dimensões essenciais: conteúdo temático, forma composicional e estilo e, ainda, as condições de produção. Embora todos esses aspectos sejam importantes na determinação do gênero, o autor defende a ideia de que o gênero é definido basicamente pela sua função. Para Bakhtin, o conteúdo temático é o que pode ser dizível por meio do gênero. São os objetos, os sentidos, os conteúdos gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais. Para o autor, a enunciação é dialógica, pois o leitor não só espera a resposta do outro como, também, constrói o seu processo interno da palavra por meio da palavra do outro. Quanto à organização composicional, o autor a define como a estruturação do gênero, ou do modo como ele é organizado na sociedade, como ele é, visivelmente, reconhecido, o que lhe dá o caráter de relativamente estável. Já o estilo é caracterizado, pelo autor, pela escolha de recursos linguísticos, que são utilizados pelo falante para atingir o leitor e alcançar interação.

Bakhtin (1997) destaca que os gêneros aguardam uma atitude responsiva, e que essa atitude não é passiva, ao contrário, é uma resposta, uma objeção, uma adesão, uma execução que pode ser tão variada quantos são os objetivos do gênero. O enunciado é sempre carregado de reações respostas a outros enunciados, numa dada esfera comunicativa.

Segundo o teórico:

[...] o ouvinte que recebe e comprehende a significação (linguística) de um discurso adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente) completa, adapta, apronta-se para executar. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Para esse autor, os gêneros, assim definidos, atravessam a heterogeneidade das práticas de linguagem e fazem emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões divididas pelos textos que pertencem a um dado gênero que lhe dão atributo de estabilidade. Isso, porém, não exclui evoluções, muitas vezes, importantes.

As diversas atividades humanas estabelecem relação com o uso da língua, efetivada por meio dos enunciados exclusivos e específicos que surgem da completude de um ou de outro âmbito da atividade humana. Dessa forma, as atividades sociais com a linguagem determinam os gêneros discursivos, de forma que, ao concretizar o discurso, representem a esfera que os

produziu. (BAKHTIN, 2009). A questão da escolha de um gênero discursivo, em uma situação de comunicação, constitui um dos elementos fundamentais da teoria de Bakhtin, que afirma que todo indivíduo possui um amplo repertório de gêneros discursivos orais e escritos e que o domínio desses gêneros está atrelado ao conhecimento da esfera comunicativa em que cada gênero é utilizado.

Assim, os gêneros são considerados entidades poderosas que condicionam o escritor à escolha lexical, sintática e temática adequada ao contexto enunciativo. Dessa forma, o gênero limita a ação do escritor, já que cada gênero está associado a uma ou a mais de uma prática social, representada de modo peculiar na linguagem.

Várias concepções de gênero foram influenciadas pela teoria de Bakhtin. Entre essas está o Interacionismo SócioDiscursivo (ISD), que tem exercido influência positiva nas pesquisas brasileiras, nos últimos dez anos.

Podemos dizer que o ISD começou a conquistar espaço em pesquisas voltadas para a compreensão e o agir humano que se (re)configura nos textos, mais especificamente no agir implicado ao trabalho do professor, a partir de 1980, com a constituição de um grupo de pesquisadores na Unidade de Didática de Língua e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Fazem parte desse grupo de pesquisadores Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquin Dolz e outros que, sob direção de Jean-Paul Bronckart, voltaram-se para um amplo programa de pesquisa comum (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007).

Esses pesquisadores, tomando como base os estudos de Vygotsky e Bakhtin, posicionaram-se a favor da reunificação da Psicologia, o que teve por finalidade esclarecer as condições da emergência e do funcionamento do pensamento consciente do ser humano, atribuindo à Psicologia uma dimensão social.

A influência de Vygotsky deu-se, segundo Guimarães, Machado, Coutinho (2007), pela importância conferida à linguagem, que levou esses pesquisadores a desenvolverem estudos e pesquisas sobre o funcionamento dos textos e sobre o processo de sua produção e, ainda, sobre as diferentes capacidades de linguagem.

Foi graças à contribuição desses pesquisadores que os instrumentos para o ensino, como os manuais para o ensino do francês e as *sequências didáticas*, foram construídos. Em momento posterior, esse grupo passa a se centrar especificamente no ensino de gêneros.

Dolz e Schneuwly (2004), por exemplo, afirmam que o produtor de um texto toma sempre como base de orientação a ação discursiva que torna possível a seleção de um gênero adequado à situação de produção em que se encontra. Esses autores, partindo da noção

bakhtiniana de gênero, mencionada anteriormente, defendem a ideia de que um gênero é um instrumento que ocasiona a interação em situações de linguagem e é escolhido em função de uma situação precisa, da intenção do autor, dos interlocutores e da temática.

Em consonância com Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que as características de um gênero são relativamente estáveis e facilmente reconhecíveis pelos produtores, ou seja, as dimensões de textos que fazem parte de um mesmo gênero são semelhantes. Consideramos, assim, que, na perspectiva desses autores genebrinos, o desenvolvimento das formas sociais interativas e da linguagem somente acontece se o sujeito se vir diante de uma situação de confronto nas diferentes práticas de linguagem, orientadas de acordo com os gêneros discursivos que as concretizam.

A Escola de Genebra propõe, então, uma abordagem que ocupa lugar relevante na diversificação dos gêneros e na relação que eles mantêm com o seu contexto de produção, levando em consideração os aspectos históricos e sociais, sendo, portanto, o gênero considerado um importante instrumento de interação, tanto dentro quanto fora da escola. Assim, é importante que os gêneros trabalhados na escola estejam relacionados a uma situação autêntica de comunicação, e que façam sentido para o aluno.

Desse modo, ao se preocupar em conduzir o aluno ao domínio do gênero correspondente à prática de linguagem, a escola o prepara para responder às exigências discursivas que emanam da sociedade. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes. Decorre daí que o papel central dos gêneros como instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem requer que se leve em conta que toda introdução de um gênero na sala de aula seja o resultado de uma decisão didática que tem os seguintes objetivos de aprendizagem: i) aprender a dominar o gênero para melhor saber compreendê-lo e produzi-lo na escola e fora dela; ii) desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Dolz e Schneuwly, (2004) discutem, ainda, que, pelo fato de o gênero funcionar em outro lugar social que não aquele onde foi originado, ele sofre transformação. Na escola, ele é gênero para aprender, mesmo permanecendo gênero para comunicar. Segundo os autores, é preciso partir do fato de que os gêneros trabalhados são sempre uma variação do gênero de referência, planejada numa dinâmica de ensino e aprendizagem para funcionar na escola. Para explicar a variação acima mencionada, Dolz e Schneuwly, (2004) propõem a elaboração de “modelos” didáticos de gêneros, que correspondem a um processo didático que compreende três princípios, a saber:

Princípio da legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
 Princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
 Princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 70).

Uma das dimensões do objeto escolar, definido por sua modelização didática, se dá por meio da imbricação desses três princípios. Para os autores, a modelização didática, ou seja, um modelo didático, apresenta duas características básicas: i) constitui uma síntese com o objeto prático, reservada a orientar as intervenções do professor; ii) torna evidente as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser construídas.

Visando a compreender a inserção do texto de opinião no cenário desenhado, apresentaremos e discutiremos, na seção seguinte, algumas características desse gênero, pois entendemos que ele, assim como qualquer outro, possui particularidades que precisam ser levadas em conta no processo de ensino e aprendizagem.

1.3.1 O texto de opinião

Ao tratarmos do gênero texto de opinião³, lidamos com duas dimensões: a discursiva e a linguística. Segundo a proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004), o texto de opinião pode ser classificado, de acordo com sua esfera social da comunicação, como um gênero de discussões de problemas sociais polêmicos e, em se tratando das capacidades de linguagem dominantes, há que se considerar o envolvimento da compreensão, sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Esse gênero pertence, portanto, à ordem do argumentar, ou seja, o texto de opinião é um gênero que analisa, avalia e responde a uma questão controversa através da argumentação, podendo circular em diferentes lugares sociais, como, por exemplo, em um jornal, em uma revista, e, também na internet, em webjornalismo.

Bräkling (2000) define artigo de opinião - entendido neste trabalho como texto de opinião – como um gênero no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, exercendo influência e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma

³ Neste trabalho texto de opinião e artigo de opinião são entendidos como sinônimos. Optamos pela nomenclatura “texto de opinião” em vez de “artigo de opinião” por entendermos que um artigo de opinião é um gênero produzido por um profissional da esfera jornalística, por exemplo, e que no universo escolar são produzidos textos de opinião. Essa opção coaduna-se com os preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102), quando, no quadro de agrupamentos de gênero, eles trazem a nomenclatura texto de opinião como representação de um único gênero, dentre os tantos que pertencem à ordem do argumentar.

posição e de refutação de possíveis opiniões diferentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações, realizada por meio da apresentação de dados consistentes. Esse gênero trata, conforme afirma Bräkling (2000), de assuntos polêmicos que se supõe de relevância social, e que surgem, normalmente, a partir de um fato acontecido. Geralmente, o texto de opinião está situado em uma seção destinada à formação de opinião, e sua publicação tem certa periodicidade – semanal, quinzenal, mensal. Por assim ser, os leitores desse gênero são, comumente, uma elite privilegiada, formadora de opinião.

Uma das finalidades do texto de opinião é influenciar o pensamento dos leitores, isto é, fortalecer ou transformar a posição dos interlocutores sobre uma questão de cunho social, polêmica. Em outras palavras, essa finalidade presume convencer o leitor de que a tese defendida é a mais adequada. Sendo assim, o autor desse gênero é alguém que domina o assunto abordado, ou, pelo menos, tem razoável conhecimento sobre o tema, e esse autor, geralmente, está vinculado a alguma instituição. O fato de o autor do texto de opinião vincular-se a uma instituição da esfera jornalística faz com que a autoria do texto não seja delegada a uma pessoa física, mas à posição de autoria inscrita no próprio gênero, que expressa seu acento valorativo em relação a um assunto abordado.

Uma vez que o texto de opinião é, além do já exposto, aquele em que o autor expõe seu posicionamento diante de um determinado tema atual e de interesse de outras pessoas, a preocupação com a veracidade das informações apresentadas numa linguagem objetiva é outro aspecto relevante na construção do texto em questão, uma vez que as ideias defendidas são de total responsabilidade do autor. A apresentação de dados estatísticos e de argumentos de outrem são recursos que o autor do texto de opinião pode utilizar para assegurar a veracidade dos fatos.

Nesse sentido, Mesquita (2008) afirma que a ausência de afetividade linguística é uma característica peculiar do texto opinativo, e que essa característica o distingue dos demais gêneros. A autora afirma, ainda, que as características intrínsecas que cada gênero carrega são as responsáveis para o cumprimento do papel que cada um desempenha, e são, assim, evidenciadas e percebidas pelo leitor na formalidade e na funcionalidade do texto. No caso do texto de opinião, a linguagem monossêmica, o vocabulário específico, a objetividade e a preferência pelo emprego do tempo verbal presente são características singulares desse gênero. Cabe salientar que o texto de opinião não é desprovido de marcas autorais. Portanto, são aceitáveis traços de subjetividade, representados por formas verbais de primeira pessoa, por exemplo.

Para se gerar credibilidade, as ações mais pertinentes que envolvem os argumentos persuasivos compreendem diversos recursos. Para a sustentação da tese, têm iguais pretensões

os elementos de raciocínio e de uso da linguagem próprios de cada situação discursiva, pois cada evento comunicativo exige uma estrutura peculiar que atenda às necessidades textuais. Elementos como clareza, antecipação e oposição a contra argumentos, organização coesa e coerente do texto são essenciais na constituição do texto argumentativo.

Embora existam várias possibilidades de se estruturar um texto de opinião, de modo geral, todos os textos contemplam os seguintes elementos, não necessariamente nesta ordem: a) contextualização e/ou apresentação do assunto que está sendo discutido; b) explicitação do posicionamento assumido; c) utilização de argumentos para sustentar o posicionamento assumido; d) consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; e) utilização de argumentos que refutam a posição contrária; retomada da posição assumida, f) possibilidades de negociação; g) conclusão, que é a retomada da tese ou do posicionamento assumido.

Por ser o texto de opinião um gênero que busca formar opinião e convencer o interlocutor, ele tem a argumentação como uma de suas características. Por essa razão, sua produção prima pela construção de um ponto de vista sempre sustentado por argumentos. Para a construção desses argumentos, as escolhas linguísticas e o modo como elas são articuladas definem a qualidade e, consequentemente, a validade do texto. Portanto, considerar as estratégias discursivas que promovem adesão do interlocutor é crucial na construção desse gênero.

Com relação ao texto opinativo, os PCNLP (BRASIL, 2002) apresentam relevantes questões a serem consideradas:

Identificar a tese e os argumentos de um texto opinativo; analisar a seleção de argumentos para a corroboração da tese; analisar a pertinência das informações selecionadas na exposição do argumento; Estabelecer relações argumentativas entre duas operações argumentativas, considerando as diferenças de sentido decorrentes da opção por uma ou outra (BRASIL, 2002, p. 79).

Para se trabalhar essas questões, esse documento afirma que o ensino deve ser organizado em função de dois eixos: *uso* e *reflexão*. Ao primeiro, compete a prática de produção escrita e, ao segundo, a prática de análise linguística. Para o ensino do texto de opinião, esses dois eixos têm grande relevância, já que o eixo *uso* caracteriza-se pela constituição do contexto de produção, pela representação de mundo e pelas interações sociais que envolvem o sujeito enunciador e o interlocutor, pela finalidade da interação e pelo lugar e o momento de produção.

O eixo *Reflexão*, por sua vez, abrange a organização estrutural dos enunciados, as redes semânticas, os processos de construção de significação e os modos de organização do discurso.

Assim, a preocupação com o ensino do texto de opinião deve estar centrada em aspectos relevantes, como a finalidade do gênero, o provável interlocutor para o texto, além de sua estrutura composicional, de sua função sociocomunicativa e de seu estilo. É importante que todas as condições de produção desse gênero estejam claras, portanto, para o aluno, na proposta de construção.

Diante da configuração do texto de opinião apresentada, entendemos que o trabalho com esse gênero em sala de aula pode contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita do aluno. Entendemos também que, para a realização de um trabalho que resulte em resultados positivos, é preciso que se adotem procedimentos adequados aos propósitos tanto do aluno quanto do professor. Considerando, então, que são muitas as variáveis envolvidas no processo de produção do texto de opinião, decidimos adotar a sequência didática, tal qual concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para este estudo, pois acreditamos que ela pode contribuir de forma eficaz, para que o aluno seja bem sucedido quanto à produção e compreensão dos gêneros.

CAPÍTULO II

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO TEXTO DE OPINIÃO

Neste capítulo apresentamos os preceitos teóricos dos autores Dolz, Noverráz e Schneuwly (2004) sobre o procedimento metodológico sequência didática e a proposta de trabalho com o gênero texto de opinião para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

2.1 Sequência didática

Obedecendo ao princípio de trabalharmos com a sequência didática, adotamos a concepção de gênero apresentada pela Escola de Genebra, fundamentada no ISD⁴. Dentre os pesquisadores que adotam essa concepção para desenvolverem estudos referentes ao ensino de gênero, acreditamos que Dolz e Schneuwly (2004) contemplam as nossas expectativas com relação ao trabalho com gêneros em sala de aula. Ao apresentarem um procedimento de ensino de gênero que torna possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares, os autores dão suporte à fundamentação de nossa prática docente para, assim, atuarmos de modo a contribuir para o aprendizado do aluno no que concerne à escrita do gênero texto de opinião e outros.

Por assim considerarmos, apresentamos uma breve discussão sobre o procedimento didático – sequência didática – que é a proposta de ensino de gênero e que, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), serve para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Os autores definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82) e apontam como principais características dela: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos, e a produção final.

De maneira prévia, afirmamos que, em vista da linguagem utilizada, da clareza das ideias e da relevância do assunto, consideramos que as discussões apresentadas por esses

⁴ A concepção de gênero da ISD concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interlocutores, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. (BRONCKART, 2003).

autores muito esclarecem sobre o trabalho com textos orais e escritos em sala de aula e, ainda, nos convencem de sua relevância para o ensino da língua.

Com o objetivo de responder às exigências de ensinar o aluno a ler e escrever, bem como as de se expressar por escrito, em situações em que se exijam dele essa prática, seja dentro ou fora do contexto escolar, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nos apresentam um valioso procedimento didático, nomeado de *sequência didática*, pautado num ambiente escolar que pode garantir, ao aluno, múltiplas ocasiões de escrita e de fala. Os autores afirmam que o que permitirá, aos alunos, se apropriarem das noções, das estratégias e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações interativas, é a criação de contextos de produção precisos e a efetividade de atividades ou exercícios múltiplos e variados.

Concomitante à apresentação do procedimento didático, os autores discorrem sobre a função da escola no ensino de gêneros, quando afirmam que a apropriação de noção da arte e dos meios necessários ao desenvolvimento das capacidades de expressão escrita, nas várias situações de comunicação, só é possível se a escola oferece um ambiente de produção propício para o desenvolvimento de atividades múltiplas e diversificadas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem iniciar a sequência levando em conta duas dimensões principais: i) apresentação de um problema de comunicação bem definido, pois esse é considerado o momento em que os alunos constroem uma ideia da situação de comunicação e da linguagem a ser realizada e ii) preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos.

Nessa primeira etapa, há a exigência de que a apresentação da situação conduza os alunos ao conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, bem como à percepção da relevância deles, cabe a exposição clara do projeto de produção de um gênero escrito. Nessa etapa, então, é importante que o aluno tenha claro qual é o gênero que será abordado, que forma assumirá a produção, quem é o interlocutor e quem serão os autores do texto. Essa primeira característica da sequência didática é nomeada pelos autores de *apresentação da situação*.

A segunda etapa da sequência didática, que é a primeira produção, representa o momento em que os alunos tentam construir o primeiro texto oral ou escrito. Essa prática leva o aluno a revelar para si e para o professor o que ele já sabe sobre o objeto de estudo. Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que todos os alunos são capazes de produzir um texto que corresponda à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero selecionado, quando a apresentação da situação é bem definida.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly:

(...) a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática, ao mesmo tempo isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Reconhecemos a sequência didática como um método eficaz de trabalho pedagógico. Por isso, acreditamos que, ao realizar a segunda etapa da sequência didática, *a primeira produção*, apresentada pelos autores citados, teremos claras as necessidades primordiais do aluno em relação à produção escrita de texto de opinião. Essa etapa da sequência tem como proposta a elaboração de um texto inicial que corresponde ao gênero trabalhado e assume um papel fundamental, uma vez que, além de corresponder ao instrumento de diagnóstico, exerce controle da sequência didática para os alunos e para o professor. A este permite diagnosticar as capacidades já adquiridas e dar continuidade ao trabalho com vistas às possibilidades e dificuldades que a turma apresenta e àqueles permite descobrir o que já sabem e, também, tomar conhecimento das dificuldades que ainda encontram.

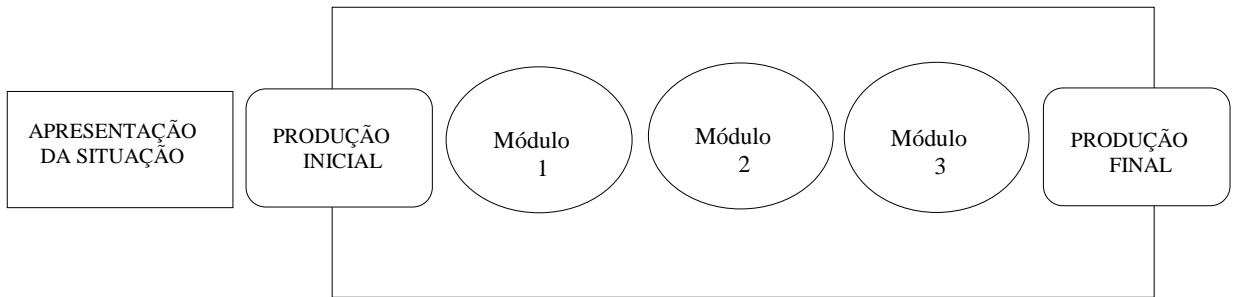
Levando em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção, os autores sugerem os *módulos*, etapa caracterizada como as várias atividades e exercícios que trabalham as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos, de maneira sistemática e aprofundada. A esse respeito, os autores nos apresentam três pertinentes questões. A primeira é quais dificuldades da expressão escrita abordar. Para dar conta dessa questão, sugerem o trabalho com problemas de níveis diferentes e, valendo-se das ideias da psicologia da linguagem, distinguem quatro níveis principais na produção de texto: i) a representação da situação de comunicação; ii) a elaboração de conteúdos; iii) o planejamento do texto e iv) a produção do texto.

Caminhando para a reta final da proposta, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nos apresentam a fase da *produção final*, que permite ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, ao professor, avaliar o desenvolvimento de todo o percurso trilhado pelo aluno. Nessa etapa, então, não apenas o aluno, mas também o professor, ganha espaço para avaliar o aprendizado. Ao aluno, a produção final indica os objetivos a serem atingidos, regula e controla seu próprio processo de aprendizagem e, ainda, permite-lhe avaliar os progressos alcançados no domínio do trabalho. Enquanto, ao professor, possibilita centrar sua intervenção nos pontos

mais importantes aprendidos pelos alunos no decorrer da sequência para, assim, planejar a continuação do trabalho.

Para melhor compreensão da sequência didática, os autores apresentam o esquema que reproduzimos abaixo, o qual sintetiza as etapas descritas anteriormente:

Figura 1 – Esquema Sequência Didática



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

Além do esquema apresentado, os pesquisadores, como forma de aclarar ainda mais o procedimento *sequência didática*, discutem alguns pontos relevantes. O primeiro deles são os princípios teóricos subjacentes ao procedimento. Nesse ponto são consideradas tanto as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas quanto as finalidades gerais. Como segundo ponto, os autores apontam a modularidade e a diferenciação que se encaixam numa perspectiva construtivista interacional, a qual supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que atendam às necessidades peculiares de cada grupo de aprendizes. Nessa parte, são considerados os caminhos variados em função das capacidades e dificuldades dos alunos. Assim, levar em conta a heterogeneidade dos alunos representa um enriquecimento para a aula.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam o fato de que a sequência didática conduz o aluno à construção progressiva dos conhecimentos sobre o gênero e à aquisição de um vocabulário e uma linguagem específica de cada gênero, que será comum aos envolvidos na mesma atividade, professor e aluno. Esse conhecimento adquirido permite, ao aluno, falar sobre a linguagem e se comunicar com os outros que também adquiriram o mesmo conhecimento e, mais importante que isso, propicia uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento.

Parece ser evidente, portanto, a contribuição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para um ensino coerente e, consequentemente, a contribuição para um aprendizado significativo, uma vez que esses autores defendem o processo de avaliação formativa processual que entendemos como aquela revelada na ênfase dada pelo professor a um ensino que dê conta de levar o aluno a aplicar os conhecimentos adquiridos em cada situação de exigência de escrita. Para tanto, o professor é colocado na condição de determinador do tipo de ensino que atenda às exigências de aprendizagem dos alunos, sendo essencial, também, que, ao compreender e reconhecer a importância do ensino da língua escrita dentro de um contexto letrado, planeje propostas de produção textual que aproximem o aluno do gênero selecionado, a fim de que ele o conheça, o compreenda e o produza. Essa prática garante a aproximação do educando a eventos reais de comunicação, uma vez que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), no plano da comunicação, um texto é muito mais que um conjunto de frases soltas. Ao contrário, um texto é percebido como um todo, sejam quais forem os elementos que o constituam.

Apesar da pertinência do trabalho com sequência didática, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nos alertam para o entendimento de que, mesmo constituindo um lugar de cruzamento entre atividades de expressão e de linguagem, as sequências não dão conta, na totalidade, do trabalho necessário para conduzir os alunos ao crescimento no domínio da língua. Assim sendo, outros conhecimentos devem ancorar esse trabalho. No nível da textualização, por exemplo, os autores afirmam que as sequências didáticas propõem várias atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas. O procedimento pode ser comparado com o que é utilizado nas atividades de estruturação, mas, segundo os autores, ele diz respeito a objetos peculiares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual. Assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que o trabalho será centrado, por exemplo,

Nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar a mesma realidade ao logo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego dos tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 6).

Diante do exposto, reconhecemos que as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) muito nos auxiliam quanto ao ensino dos gêneros, uma vez que, para esses autores, diversificar a maneira de trabalhar facilita, ao aluno, o domínio dos elementos textuais essenciais para a construção de sentido do texto. A variação consiste nas atividades dos módulos, demarcadas em três importantes categorias: as atividades de observação e análise de textos, entendidas como a capacidade do aluno de compreender os aspectos de realização do

texto com regularidade e precisão; as tarefas simplificadas, que são atividades planejadas pelo professor, das quais o aluno participa a fim de rejeitar problemas de linguagem que ele possa apresentar, e a elaboração de uma linguagem comum, que se resume na capacidade que o aluno adquire de comentar, melhorar e/ou criticar seu texto, bem como o texto do outro.

Ao ponderarmos sobre os benefícios de se atrelar o trabalho com os gêneros, especificamente o texto de opinião, à sequência didática, entendemos que o fato de esse gênero situar-se no domínio social de comunicação, que envolve discussão de problemas sociais controversos, exige do autor-aluno a capacidade de argumentação para a sustentação, para a refutação e para a negociação de tomada de posição. Entendemos, também, tal qual os autores que conceberam as sequências didáticas, que, no contexto atual de educação, no século XXI, os gêneros discursivos devem ser adaptados a uma situação de interação. Nesse sentido, reconhecemos a escolha do gênero texto de opinião como pertinente ao 9º ano do Ensino Fundamental, pois julgamos importante o aluno ingressar no Ensino Médio com o domínio dos aspectos textuais-discursivos que esse gênero exige, bem como com a capacidade de posicionar-se, coerentemente, diante de uma situação controversa ou polêmica, por exemplo, oral ou escrita, no cotidiano. Assim, na seção seguinte, apresentamos o planejamento detalhado da proposta de trabalho - sequência didática - elaborada em torno do texto de opinião.

2.2 Uma proposta metodológica para o gênero texto de opinião

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Público alvo: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Total de aulas: 17 (50 minutos cada)

Gênero de estudo: Texto de opinião

Objetivos

Geral

- Contribuir para que os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental sejam mais bem sucedidos com relação à tarefa de produção escrita do gênero texto de opinião.

Específicos

- Favorecer o contato do aluno com o texto de opinião;
- Auxiliar o aluno na análise e discussão das características textuais-discursivas dos textos de opinião;
- Oportunizar, ao aluno, a produção de textos de opinião;

✓ **Recursos**

Datashow, computador, material impresso (jornais, revistas, textos produzidos pelos alunos) quadro-giz, pincel, materiais escolares diversos com caderno, canetas marcadores de texto, entre outros.

✓ **Etapas da sequência didática**

Primeira etapa: apresentação da situação inicial (01 aula)

Objetivo: Tomar conhecimento do gênero a ser trabalhado

Promover um diálogo com os alunos a respeito da produção textual. Levante questionamentos como:

- Qual a importância da escrita para você?
- Você costuma expor sua opinião de forma oral?
- Quando e por que você faz isso?
- Você costuma escrever textos que exijam a exposição de sua opinião?
- Sobre quais temas você gosta de escrever? Por quê?
- Onde você encontra textos de opinião para ler?

Depois desse diálogo, comunicar aos alunos que que eles irão participar de um trabalho de produção de texto de opinião e que os textos deles serão lidos por outros colegas matriculados no mesmo ano escolar que eles (alunos do 9º ano B, período vespertino).

Sugerimos não apresentar a eles textos escritos, pois essa etapa da sequência tem valor diagnóstico.

Atenção, professor:

Esta etapa é o momento em que o professor expõe claramente o projeto de produção do gênero a ser trabalhado (texto de opinião). Portanto, é importante que os alunos sejam conduzidos ao conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, bem como à percepção da relevância deles. Conduza a discussão de modo a tornar claro para o aluno, qual é o gênero que será abordado, que forma assumirá a produção, quem é o interlocutor, quem serão os autores do texto.

Segunda etapa: primeira produção (02 aulas)⁵

Objetivo: Produzir um texto de opinião sobre a temática “namoro sem compromisso – ficar”.

Propor a construção de um texto de opinião com a temática “namoro sem compromisso - ficar”.

Professor,

Entregue ao aluno o seguinte enunciado: “Produza um texto, expondo sua opinião sobre o namoro sem compromisso, ou seja, sobre o que nós conhecemos como “ficar”. É importante que você se manifeste a respeito do que é “ficar”. É importante também que você apresente argumentos favoráveis e/ou desfavoráveis a esse modelo de namoro e explique sempre o porquê de sua opinião.”

⁵ Não detalhamos aula por aula porque a proposta é trabalhar o conteúdo planejado em aulas geminadas, tanto quando a previsão for de duas aulas, quanto de três.

Depois, o professor deverá solicitar a seguinte tarefa: i) pesquise, em diferentes fontes, textos de opinião que abordem uma temática de interesse seu e selecione um deles; ii) faça a leitura do texto selecionado e traga-o para a próxima aula. Nessa mesma aula, esclarecer, aos alunos, que as atividades dos três primeiros módulos terão como base de análise os textos selecionados por eles.

Importante:

Como essa é a primeira produção do aluno e tem função diagnóstica, é importante que o aluno produza o texto sem interferência do professor. A escolha da temática se justifica pelo fato de ser uma temática próxima da realidade dos alunos, o que torna possível a eles opinarem sobre o assunto e justificarem seu ponto de vista.

Terceira etapa: os módulos (10 aulas)

Nesta etapa, o professor deverá esclarecer que os três primeiros módulos têm como base de análise os mesmos textos e que as atividades desses módulos serão trabalhadas oralmente.

Módulo 1 - Conteúdo temático (3 aulas)

Objetivo: Conduzir o aluno à percepção de que cada texto trata de uma temática única e que, ao escrever, o autor deve considerar seu(s) interlocutor(es).

Iniciar a aula com a leitura oral dos textos trazidos de casa e, em seguida, discutirá sobre a temática dos textos e as condições de produção.

Sugerimos os seguintes questionamentos;

- Qual foi o seu critério para escolha do texto?
- O texto que você pesquisou e trouxe para a sala de aula fala sobre o quê?
- Há mais de um assunto discutido no texto?

- O texto que você está analisando trata do mesmo assunto do texto do seu colega?
- Como foi possível perceber a temática do texto?
- Você julga interessante a(s) temática(s) abordada(s) pelo autor?
- Por que será que os autores escolheram essa(s) temática(s)?
- Os assuntos que estamos discutindo têm importância para o nosso dia-a-dia?
- Onde vocês encontraram os textos trazidos para a sala?
- Quem, geralmente, escreve esses textos?
- Os textos trazidos para a sala de aula são opinativos? Por quê?
- Quem são os leitores de textos de opinião?
- Quando foi escrito o texto que você está analisando?
- O assunto discutido é atual à época de produção?

Professor,

a proposta de leitura oral deve-se ao fato de ser importante, aos alunos, conhecerem os textos que serão discutidos em sala. Prevendo que nem todos os alunos atendam às sugestões de tarefa de casa, sugerimos que, caso isso aconteça, os alunos sejam agrupados para o estudo dos três primeiros módulos.

Módulo 2 - estrutura composicional (3 aulas)

Objetivo: contribuir para que o aluno reconheça a construção do gênero na sua macro e microestrutura.

Nesse módulo, o professor deverá discutir com os alunos sobre a estruturação (macro e micro) do gênero: informação, estratégias argumentativas, justificativa dos argumentos.

A proposta é que a discussão esteja pautada nas seguintes indagações:

- Qual é temática do texto? Em que parte do texto você identificou a temática?
- Esse assunto interessa à sociedade de hoje?

- Em que trecho do texto possui uma informação sobre o assunto principal?
- O texto lido tem a intenção de formar opinião?
- Em que trecho(s) do texto podemos encontrar a opinião do autor?
- O texto apresenta um ponto de vista sobre um tema polêmico, exponha a questão tratada pelo autor e qual a posição defendida por ele.
- É possível perceber outras vozes no texto, além da voz do autor? Como podemos perceber essas vozes? Quais estratégias o autor usou para demonstrar sua voz?
- Trazer outras vozes para o texto é importante? Por quê?
- Qual a intenção do autor ao expor a opinião dele?
- O autor justifica sua opinião?
- Leia uma estratégia argumentativa construída pelo autor para convencer o interlocutor. Essa estratégia é convincente? Justifique.
- Você tem um ponto de vista diferente do ponto de vista do autor?
- O que o autor escreveu no texto está coerente com o título?
- O texto foi assinado pelo autor?
- Você tem um ponto de vista diferente do ponto de vista do autor?

Módulo 3 - Estilo (2 aulas)

Objetivo: Conduzir o aluno ao entendimento de que a intenção do autor e a construção de sentido do texto são reveladas pela seleção linguística e textual.

Para contemplar o estilo, o professor discutirá com os alunos as questões a seguir. Enfatizamos que será necessário solicitar aos alunos que justifiquem a participação na discussão, apontando no texto o que os levaram a responder os questionamentos.

Questionamentos:

- Vamos observar a construção do texto, o autor utilizou recursos linguísticos para enfatizar e sustentar sua tese? Quem consegue nos apresentar um exemplo retirado do texto?

- Qual é a pessoa do discurso empregada no texto (1^a ou 3^a)? Por que será que o autor optou pelo uso da primeira pessoa do plural?

Agora observemos os verbos. Qual é o tempo verbal predominante? Exemplifique com trechos retirados do texto. O que podemos entender pelo emprego dos verbos no tempo presente?

- Em algum dos textos que estamos analisando aparece citação direta? O que a opção por citação direta representa para o texto de opinião?
- Ao estruturar um texto de opinião, o autor sempre constrói estratégias argumentativas. Identifique uma no texto que você está analisando e nos apresente? Comente essa estratégia.
- Para a construção do texto, o autor priorizou a coordenação ou a subordinação? Vamos discutir sobre isso.
- O autor optou pela construção de frases interrogativas, negativas ou afirmativas? Por quê?
- Os sinais de pontuação podem ser considerados elementos que ajudam a construir o sentido do texto? A pontuação é também uma seleção intencional do autor ou existe uma pontuação padrão?
- A linguagem utilizada pelo autor é uma linguagem monitorada (formal) ou uma linguagem do dia a dia (coloquial)?

Professor,

encerre a discussão esclarecendo que as escolhas linguísticas são pensadas pelo autor do texto em função não apenas do gênero como também em função do seu interlocutor, pois o objetivo do produtor do texto de opinião é alcançar adesão.

Módulo 4 (2 aulas)

Objetivos: 1) Analisar e discutir os elementos constituintes do gênero texto de opinião; 2) Construir um conceito para texto de opinião.

O professor entregará aos alunos o texto impresso "Prevenir ou Remendar", de Cassildo de Souza e o roteiro para análise.

Texto para análise

Quadro 1 - Prevenir ou Remendar, de Cassildo de Souza

Prevenir ou remediar?

Entre os debates mais intensos que permeiam a sociedade atual, uma questão que não pode ser colocada em segundo plano certamente é a descriminalização do aborto. Os que defendem tal legalidade afirmam que, uma vez aprovada, a lei priorizaria o acesso a métodos seguros de extração, em caso de gravidez indesejada, com a justificativa de preservar a vida da mãe. Porém, o caminho mais coerente seria incentivar a prevenção, ao invés de se alimentar a prática de um crime na mais aceitável significação da palavra.

Vivemos em um mundo rodeado de informações, e as campanhas promovidas pelos órgãos de saúde competentes, se não são ideais, também não permitem alegar-se a falta de conhecimento a respeito do assunto. Por ano, são distribuídos milhões de camisetas e outros mecanismos capazes de evitar que o indesejado (quase sempre inesperado) aconteça. Se, mesmo assim, o índice de adolescentes que dão a luz cresce assustadoramente a cada ano, com a possibilidade de o aborto tornar-se legal, isso aumentaria numa velocidade ainda maior.

Não sendo bem-sucedidas como deveriam, as estratégias de conscientização para se prevenir a gravidez, como em qualquer outra campanha, devem evoluir; outros meios devem ser criados. Podemos citar que algumas doenças foram erradicadas no passado, por terem sido combatidas veementemente. Desriminalizar o aborto, além de constituir uma motivação para o descompromisso com a vida, atesta a incapacidade do Estado para resolver questões sérias e urgentes.

A atitude mais sensata é sempre eliminar o problema em sua origem, em qualquer que seja a situação. Não podemos mais conceber, a essa altura, a recorrência a mecanismos imediatistas para sanar algo que poderia ter sido suprimido no passado.

Os exemplos do insucesso estão em toda a parte: por não investirmos em educação é que corremos atrás de bandido, vivemos inúmeras epidemias e, para completar, ainda queremos permitir a castração de uma vida, antes mesmo de ser concretizada.

Roteiro para análise

Atividade oral

- Leitura do texto em voz alta. (Um aluno lê e os demais acompanham);
- Discussão sobre a temática abordada pelo autor do texto e se esta temática merece discussão no nosso contexto.

Atenção:

Instigue a discussão para que os alunos relacionem a temática discutida com o nosso dia-a-dia de modo a refletir sobre o assunto discutido no texto e sobre seu próprio comportamento

Atividade escrita

- Leia o primeiro parágrafo do texto. Podemos afirmar que o autor já se posiciona a respeito do assunto discutido, logo no primeiro parágrafo? Justifique sua conclusão?
- O posicionamento do autor é contra ou a favor do aborto?
- Ao construir o segundo período do primeiro parágrafo, o autor emprega o conectivo “porém”: “Porém, o caminho mais coerente seria incentivar a prevenção, ao invés de se alimentar a prática de um crime na mais aceitável significação da palavra”. Discuta se essa construção pode ser considerada uma estratégia do autor para convencer o leitor a compactuar com seu posicionamento a respeito do assunto.
- Busque outras estratégias argumentativas utilizadas pelo autor na construção do texto e comente sobre elas.
- Ao construir o texto, o autor faz uso da palavra do outro. Mencione um trecho onde fica evidente essa afirmativa e comente: essa iniciativa dá mais credibilidade ao discurso dele?

- Analise as escolhas linguísticas e textuais feitas pelo autor: verbos (tempo, pessoa), pronomes, linguagem, tipos de frases e comente o peso dessas escolhas e de outras escolhas textuais, para cumprir com propósito do gênero texto de opinião e alcançar o interlocutor.

No final, o professor deverá discutir com a turma as conclusões dos alunos.

A escolha deste texto se justifica pelo fato de ser comum, no contexto da pesquisa, gravidez na adolescência e, em consequência disso, a prática do aborto.

Professor,

permita que o aluno seja o mais autônomo possível na realização dessa atividade. Durante a realização das atividades, faça intervenções somente em situações em que os alunos não conseguirem, sozinhos, chegar a conclusões coerentes.

Depois dessa atividade, propor, ao aluno, a formulação de um conceito de texto de opinião.

Enunciado: Com base nas leituras e nas pesquisas que você fez e nos estudos em sala de aula, escreva um conceito para texto de opinião.

O professor deverá permitir que os alunos compartilhem com demais colegas de classe as definições construídas.

Depois do compartilhamento, entregar, aos alunos, o conceito de texto de opinião, escrito por Brâkling (2000) para que eles possam avaliar a sua construção.

Quadro 2 - Conceito de texto de opinião

É um gênero no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição e de refutação de possíveis opiniões divergentes.

É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações, realizada por meio da apresentação de dados consistentes. (BRÄKLING, 2000, p. 226-227).

Fonte: (BRÄKLING 2000, p. 226-227)

No final da aula, comunicar, aos alunos, que eles deverão pesquisar em diferentes fontes como internet, jornais, revistas sobre a temática da primeira produção –“ namoro sem compromisso ficar” - e anotarem, no caderno, as conclusões da leitura.

Quarta etapa: produção final (3 aulas)

Objetivo: Produzir um texto de opinião, garantido os conhecimentos acerca do gênero.

Nesta etapa, cabe ao professor discutir a temática “namoro sem compromisso – ficar” com base na pesquisa sugerida na aula anterior e, em seguida, entregar, aos alunos, a primeira produção construída por eles e a proposta de análise.

Proposta de análise: Leia o texto que você construiu como primeira produção e, mediante o que você estudou sobre o gênero texto de opinião, verifique se a temática foi abordada de modo satisfatório; se você se posicionou de modo favorável ou desfavorável em relação ao tema discutido; se você utilizou estratégias argumentativas consistentes, ou seja, se suas estratégias sustentam sua posição com relação à temática abordada, de modo a convencer o interlocutor; se suas escolhas linguísticas e textuais sustentam seu discurso; se você trouxe outras vozes para o seu texto, a fim de ganhar credibilidade; se a linguagem utilizada foi apropriada.

Depois da análise, propor a construção da produção final.

Produto final: intercâmbio entre alunos do mesmo ano escolar (1 aula)

Objetivo: Permitir que o aluno colaborador aprecie a avaliação do texto dele, feita por outro aluno do mesmo ano escolar.

O professor deverá promover um intercâmbio entre os alunos colaborados da pesquisa e alunos de outra turma do mesmo ano escolar. Será necessário a parceria com o(a)

professor(a) de outra turma de 9º ano, tanto para o trabalho com o gênero texto de opinião com essa turma, quanto para o intercâmbio entre os alunos.

Os textos deverão ser entregues à professora da outra turma de 9º ano da mesma escola, para que ela repasse aos alunos.

É preciso que o professor combine com o (a) professor (a) parceiro (a) para que ele(a) oriente os alunos a lerem os textos dos alunos colaboradores e a escreverem uma carta pessoal para o colega colocando suas impressões acerca das leituras, comentando sobre o que estão estudando no momento e dando sugestões, caso julguem necessário, para o aperfeiçoamento dos textos lidos.

Cada aluno da outra turma de 9º ano receberá, da professora, um texto de um aluno da turma de alunos colaboradores para ler. É importante que seja combinado com a professora da outra turma a não interferência no conteúdo da carta.

Sugerimos não corrigir os textos antes da atividade de intercâmbio para não apresentar, aos alunos leitores, textos prontos, distantes do nível de produção deles e também para permitir a eles fazerem interferências nas questões gramaticais e ortográficas.

Na última aula de aplicação da proposta:

- Entregar as cartas aos alunos.
- Reservar um tempo para a leitura das cartas.
- Promover uma discussão a fim de que o aluno exponha suas impressões sobre o conteúdo da carta.
- Fazer uma avaliação oral do trabalho desenvolvido.
- Depois dessa etapa final, o professor deverá corrigir as produções e expor no mural da escola.

Avaliação

Sugerimos não determinar um momento ou atividade específica para avaliação. Os alunos serão avaliados durante todo o processo de construção do conhecimento acerca do gênero texto de opinião.

CAPÍTULO III

DO MÉTODO E DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, discutimos brevemente sobre a pesquisa-ação, método de investigação adotado neste estudo, e apresentamos o percurso de pesquisa e o contexto da pesquisa.

3.1 A pesquisa-ação como método de pesquisa

O método de pesquisa escolhido para o desenvolvimento deste trabalho é de caráter qualitativo, a chamada pesquisa-ação. A escolha dessa método justifica-se pela relevância de sua aplicabilidade no campo da educação, uma vez que ela trabalha dialogicamente com a prática rotineira do ensino e da teoria. Na área de educação, a pesquisa-ação se configura como uma estratégia para que professores-pesquisadores utilizem suas pesquisas em função do aprimoramento do ensino, e em benefício do aprendizado de seus alunos. Para discutir sobre o método de pesquisa, adotamos como referencial teórico, Thiollent (1986).

Thiollent (1986) define pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Esse autor afirma que toda pesquisa-ação é do tipo participativo, o que nos leva ao entendimento de que a participação das pessoas envolvidas nos problemas investigativos é absolutamente necessária. Nesse método de pesquisa, há realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no problema que está sendo observado, e é preciso que a ação seja problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. Por assim ser, os pesquisadores desempenham um papel ativo na sistematização dos problemas encontrados, bem como no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

Todavia, conforme afirma THIOLLENT (1986, p. 15), “a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada.” A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação do tipo participativo entre pesquisadores e pessoas implicadas na investigação.

Esse método se confirma quando os pesquisadores não limitam suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos. Ao contrário, querem pesquisas nas quais as pessoas envolvidas tenham algo a *dizer* e a *fazer* e nas quais eles, os pesquisadores, desempenhem um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Esse posicionamento do pesquisador é uma característica que distingue a pesquisa-ação dos demais métodos.

Nessa perspectiva, Thiolent (1986) afirma que é preciso definir qual ação, quais agentes, quais objetivos e obstáculos e qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os participantes da situação.

Para se estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação, entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas na situação investigativa, e no envolvimento destes com a realidade, é preciso interação entre os envolvidos na pesquisa, e esta interação não se limita, simplesmente, a uma forma de ação, mas pretende aumentar o conhecimento ou o nível de consciência tanto dos pesquisadores quanto das pessoas e dos grupos participantes do processo, bem como também contribuir para a discussão e para o avanço no debate acerca de questões abordadas (THIOLLENT, 1986).

Uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos: o prático e o de conhecimento. Thiolent (1986) assim os define:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nossos conhecimentos de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.). (THIOLLENT, 1986, p. 18).

A elucidação dos objetivos e a relação existente entre os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação são condições necessárias na fase de definição da pesquisa-ação. Thiolent (1986) discute a importância da relação entre os dois objetivos mencionados, destacando que, embora, essa relação seja variável, um maior conhecimento ajuda a conduzir uma melhor ação. Portanto, deve ser mantido um equilíbrio entre as duas ordens de preocupação.

Com base nas discussões de Thiolent (1986), podemos dizer que a pesquisa-ação trata de um método ou de uma estratégia de pesquisa que agrupa várias métodos ou várias técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, ativa e participativa ao nível da apreensão de informação. Sendo assim, no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores buscam métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e

interativa da investigação e buscam, também, técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados.

Na perspectiva de Thiolent (1986), em uma pesquisa há sempre necessidade de pensar, de buscar ou comparar informações, de articular conceitos, de avaliar ou discutir resultados. Todos esses aspectos constituem uma estrutura de raciocínio subjacente à pesquisa e essa estrutura possui momentos de raciocínio de tipo inferencial e é moldada por processos de argumentação entre vários interlocutores.

No contexto da pesquisa-ação, a argumentação indica diversas formas de raciocínio que não são compatíveis com as regras da lógica convencional e que implicam em um relacionamento entre dois ou mais interlocutores, em que um deles tenta convencer o(s) outro(s) ou refutar seus argumentos Thiolent (1986, p. 29) afirma que “esta discussão adquire uma forma de diálogo, que pode ser de caráter construtivo quando os interlocutores buscam conjuntamente as soluções.”

Nesse método de pesquisa, os aspectos argumentativos encontram-se na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes; nas explicações ou soluções apresentadas pelos pesquisadores e colocadas em discussão entre os participantes; nas decisões relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados e nas avaliações dos resultados da pesquisa. Esses aspectos argumentativos, presentes na forma de raciocínio, são articulados sob a forma de discussão entre pesquisadores e participantes.

Com relação à hipótese, trata-se de definir problemas de conhecimento ou de ação em que, de início, as possíveis soluções são consideradas como suposições, e só depois, em um segundo momento, são consideradas objetos de verificação, de discriminação e de comprovação, mediante as situações constatadas. A formulação da hipótese permite ao pesquisador organizar o raciocínio, determinando ligações entre ideias gerais e comprovações mediante a observação concreta.

Entendemos que uma boa pesquisa exige um aprofundamento de procedimentos teórico-metodológicos, incluindo levantamento de questões e proposições originais a serem investigadas. Segundo Gondim e Lima (2006), a originalidade não significa abordar algo totalmente novo ou desconhecido, mas fazer uso de novas abordagens na análise do problema, sugerir questões inovadoras, e apontar elementos que não foram considerados em outras teorias.

Considerando, então, que em uma pesquisa-ação devemos elaborar um planejamento que defina a solução que será investigada, as ações que serão realizadas, os dados que serão coletados e como será feita a análise desses dados, apresentamos, na seção seguinte, esse planejamento

3.2 Percurso da pesquisa, instrumentos de coleta e participantes

Para o alcance dos objetivos propostos, buscamos, primeiramente, a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Após a aprovação do projeto pelo comitê, solicitamos, da diretora da escola em que pretendíamos aplicar a pesquisa, a permissão para a atuação em campo. Essa solicitação deu-se por meio de um documento que exigiu dela a aceitação e a assinatura. Antes que o documento fosse entregue para análise e assinatura, apresentamos a ela a pesquisa em desenvolvimento, mais especificamente nossos objetivos e nossa proposta de trabalho a serem desenvolvidos em sala de aula. Esclarecemos que nosso objetivo era, além de promover ao aluno o aprendizado do gênero texto de opinião, mostrar que o trabalho com os gêneros, desenvolvido a partir de uma sequência didática, pode representar uma metodologia produtiva de trabalho, e que a pesquisa divulgada seria suporte teórico para docentes da área.

Mediante a aprovação da diretora da unidade escolar, convidamos os pais ou responsáveis pelos alunos, os quais pretendíamos envolver na pesquisa, e os alunos, e apresentamos a eles a pesquisa de modo geral e a proposta de trabalho – sequência didática – de forma detalhada, de modo a possibilitar a compreensão e despertar o interesse deles pela participação direta, no caso dos alunos, e indireta, no caso dos pais. Na oportunidade, discutimos os objetivos, a metodologia, o cronograma, os benefícios, enfim, a razão de aplicação da pesquisa e os motivos de escolha da turma. Durante a reunião, tivemos a oportunidade de esclarecer que a pesquisa não apresenta riscos, pois o único risco possível seria a identificação dos participantes. Para a tranquilidade deles, garantimos o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, tanto durante a aplicação da pesquisa quanto na publicação dos resultados do trabalho.

Discutimos também os benefícios da pesquisa para os alunos e para os professores. No que se refere aos primeiros, afirmamos que a proposta aplicada em sala de aula poderia contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a competência escritora, além de os conduzir à autonomia para avançarem no processo de produção de texto de opinião e na produção de textos de outros gêneros. No que toca aos segundos, entendemos que a divulgação da pesquisa pode ser útil a eles, uma vez que serve de suporte teórico para a melhoria da prática docente, e, ainda, pode desencadear novas sugestões de trabalho com gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, em qualquer ano escolar. E, por fim, justificamos aos alunos e aos pais a escolha da turma, que se deu pelo fato de sermos professoras efetivas da turma e, também, pelo fato de essa ser uma exigência do programa ao qual estamos vinculadas – PROFLETRAS

– realizar a intervenção pedagógica em uma sala de aula com a qual trabalhamos. Esclarecemos, também, que o gênero selecionado para esta proposta de trabalho está no referencial curricular do ano escolar em que atuam os alunos envolvidos, e que todas as atividades seriam desenvolvidas no período de aula destinado à Língua Portuguesa. Portanto, a aplicação da pesquisa não representaria comprometimento para o cumprimento do referencial curricular de Língua Portuguesa, tampouco para o referencial de outras disciplinas, e como o texto de opinião é proposta de trabalho para o 9º ano do Ensino Fundamental, todos os alunos participariam das atividades e somente coletaríamos dados para análise dos alunos que concordassem em participar da pesquisa e que tivessem a aprovação dos pais.

Nessa mesma reunião, apresentamos aos alunos o documento de adesão à participação na pesquisa – Termo de Esclarecimento para o Menor – e, aos pais ou responsáveis, o termo de autorização – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se encontram no anexo A. Nesse processo, nós, pesquisadoras, nos dispusemos a tirar eventuais dúvidas a respeito do documento, e apenas depois desse procedimento foi solicitada a assinatura dos alunos que aderiram à pesquisa e aos pais ou responsáveis que autorizaram a participação do sujeito-aluno na pesquisa de campo. Dos 35 (trinta e cinco) alunos matriculados na turma selecionada para a pesquisa, 29 (vinte e nove) deles participaram do estudo.

Concluído esse processo, iniciamos a aplicação de nossa pesquisa em uma sala de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública estadual do estado de Goiás. O percurso de aplicação da pesquisa compreendeu um mês de trabalho. Iniciamos a pesquisa no dia 02 de abril do ano de 2015⁶ e finalizamos no dia 28 de abril do mesmo ano. A sequência didática, planejada para o gênero texto de opinião, foi desenvolvida no intervalo de 17 (dezessete) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada.

Com o propósito de não comprometer o planejamento da rotina escolar, propusemos desenvolver a pesquisa dentro do intervalo de tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa, disciplina da qual somos professoras efetivas, conforme já dissemos. O propósito é aplicar a pesquisa de forma ininterrupta, o que significa que as cinco aulas semanais, destinadas à disciplina de Língua Portuguesa, serão ocupadas com a aplicação da pesquisa. As cinco aulas semanais serão, então, planejadas para serem ministradas em dois dias da semana, o que

⁶ A data (mês e ano) de aplicação da pesquisa que foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU foi alterada. Essa alteração ocorreu por motivos relacionados à instituição escolar na qual a pesquisa foi aplicada. Os projetos pedagógicos, que envolveram toda a comunidade escolar, ocuparam parte do tempo que estava destinado à aplicação da pesquisa.

corresponde a duas aulas reservadas para um dia da semana e outras três para outro dia da mesma semana.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, julgamos importante registrar cada momento de aplicação da pesquisa em campo. Em decorrência desse entendimento, adotamos o diário de campo ou diário de bordo para registrar o que vimos em campo, como forma de assegurar todos os dados necessários para a análise. Esses registros, com certeza, nos auxiliaram na análise que propomos: verificação do processo de aprendizado dos alunos na produção de texto de opinião, a partir do procedimento metodológico apresentado por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) – a sequência didática. Para a análise dos dados, partimos das primeiras produções textuais dos alunos em busca das dificuldades apresentadas por eles, perpassamos os módulos para verificação da validade das atividades propostas em cada etapa e, por fim, analisamos última produção, a produção final, a partir da qual foi possível verificar até que ponto a sequência didática contribui para o desenvolvimento dos alunos no que concerne à produção de texto de opinião.

Do total de 17 (dezessete) aulas, 1 (uma) foi reservada para a apresentação da situação inicial; 2 (duas) para a primeira produção; 10 (dez) para os módulos; 3 (três) para a produção final e 1(uma) para o fechamento, momento em que houve o intercâmbio de leitura entre os alunos da turma do 9^a ano da mesma escola e a exposição dos textos no mural da escola.

Para o desenvolvimento desta proposta de trabalho, utilizamos os seguintes recursos didático-pedagógicos: datashow, computador, material impresso (jornais, revistas, textos produzidos pelos alunos) quadro-giz, pincel, materiais escolares diversos como caderno, canetas marcadores de texto, entre outros.

Para conhecimento do contexto de aplicação da pesquisa, apresentamos, na seção seguinte, as características físicas da instituição escolar escolhida, bem como os objetivos e metas traçados. Nesta mesma seção, abordaremos também a missão, os valores e a visão de futuro contidos na proposta pedagógica da instituição onde a pesquisa foi realizada.

3.3 O contexto da pesquisa

A escola onde realizamos a pesquisa é mantida pela rede pública estadual de ensino do estado de Goiás e atende a um grupo de 462 (quatrocentos e sessenta e dois) alunos, todos matriculados no curso do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Do total de alunos da escola, 316 (trezentos e dezesseis), estudam no diurno e estão subdivididos nos turnos matutino e vespertino. Desses, 162 (cento e sessenta e dois) cumprem

a jornada escolar no turno matutino e o restante, 149 (cento e quarenta e nove) no turno vespertino. Os demais alunos, no total de 146 (cento e quarenta e seis) compõem o turno noturno.

No turno matutino, os alunos da escola estão distribuídos em 05 (cinco) salas. Uma das quais está reservada aos alunos que participam do programa *Mais Educação*, que é definido, no portal do MEC, Ministério da Educação e Cultura, como um programa estratégico do Governo Federal, que tem por objetivo induzir o alargamento do período de tempo escolar e a organização curricular, rumo à Educação Integral. As demais salas comportam os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cada sala comporta alunos que cursam um dos anos do Ensino Fundamental, 6º (sexto) ano, 7º (sétimo) ano, 8º (oitavo) ano, 9º (nono) ano, preenchendo, assim, quatro salas. No turno vespertino, as salas são ocupadas de igual maneira. Já no período noturno, quatro das salas de aula são ocupadas com alunos que cursam a EJA, Educação de Jovens e Adultos.

A estrutura física da escola é composta por 09 salas. Dessas, 05 são utilizadas como salas de aula, 01 como diretoria, 01 como secretaria, 01 como sala de coordenação e 01 como sala de professores. Compõem, ainda, a estrutura da escola 04 banheiros, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 cozinha.

Quanto à estrutura pedagógica, a instituição escolar preocupa-se em desenvolver o Projeto Político Pedagógico (PPP) em função da realidade e das necessidades da Unidade de Ensino. Para elaboração desse documento, participam o Grupo Gestor, Professores, Funcionários, Pais e Alunos que, juntos, discutem as atividades desenvolvidas na escola, elaboraram as metas e planejam novas ações para serem efetivadas durante o ano letivo. Segundo consta do PPP desta instituição, as ações pedagógicas são norteadas pelos princípios de responsabilidade e de seriedade propostos pela Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/96 e pelos PCN. Diante disso, tem-se como proposta a reavaliação das atividades, sempre que necessário, por meio da **reflexão-ação**, em busca de soluções para os possíveis problemas e dificuldades apresentados pelos docentes e discentes da Unidade Escolar, com vistas à garantia de qualidade do ensino, ao zelo pela ética profissional e pelo trabalho em equipe, à garantia de participação dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, de envolvimento da comunidade, e a garantia de sucesso e permanência do aluno na Escola.

Com base no dizer do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, quando afirma que a Educação atinge os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais e, ainda, no dizer do artigo 2º, que diz ser a educação dever da família e do Estado, a

instituição escolar propõe desenvolver um ensino que contribua para o processo de construção do conhecimento de seus alunos, para a formação de valores, de cidadania e para a valorização da cultura e para a mudança de comportamento, bem como para a atuação social crítica e consciente. Consta também no PPP que, para que isso seja possível, é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida, direta ou indiretamente, na construção coletiva do conhecimento, de forma responsável e democrática.

Para o cumprimento das metas almejadas, a escola apresenta como principal objetivo: oferecer um ensino de qualidade para formar cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, e que sejam capazes de construir uma nação democrática. São ainda objetivos da escola: i) Estimular a curiosidade e o interesse do aluno, a fim de que ele explore novas ideias e descubra novos caminhos na solução de um problema; ii) conduzir o aluno à compreensão da cidadania como participação social e política, assim como exercício de direito e deveres políticos, civis e sociais; iii) desenvolver a capacidade de reconhecimento, compreensão e reflexão do aluno no que diz respeito ao domínio da cultura e da Língua Portuguesa.

Para o alcance desses objetivos, são apresentados no PPP desta instituição escolar os desafios a serem vencidos. O primeiro consiste em envolver os pais e a comunidade nas atividades desenvolvidas pela Escola; o segundo consiste em suscitar nos alunos a vontade de aprender, estudar por prazer; e, por fim, o terceiro diz respeito ao envolvimento de todos os professores no desenvolvimento da metodologia de trabalho.

Com relação à metodologia de ensino adotada pela escola, os conhecimentos prévios dos alunos são considerados, ou seja, a proposta é a de que, para a apreensão de novos conhecimentos, as experiências e o contexto cultural do aluno sejam levados em conta. O mediador de cada componente curricular adota sua metodologia própria, de acordo com sua especialidade, tendo em vista aprimorar a capacidade do aluno de investigar, criar, inventar, brincar, ler, pintar, opinar, divulgar, experimentar, identificar, observar, comparar, desenhar, problematizar, interagir, discernir, reescrever, organizar, fazer suposições ou previsões, confrontar dados, propor e resolver problemas. Além da metodologia particularmente utilizada pelo professor, a escola desenvolve projetos separados por área de atuação, realizando eventos culturais e pedagógicos, propiciando a interdisciplinaridade e a interação entre discentes, docentes e comunidade. Com esse modelo metodológico, a escola objetiva promover interação entre os próprios alunos, entre os alunos e o professor, entre os alunos e os demais funcionários da instituição, a fim de facilitar a evolução dos conceitos espontâneos que os alunos

desenvolvem na convivência social para o nível dos conceitos científicos. Nesse sentido, o educador assume o papel de orientador e mediador na formação do conhecimento.

O fato de essa escola localizar-se no entorno da capital brasileira e de a clientela, embora residente nas proximidades da capital, revelar traços culturais, econômicos e sociais típicos de cidade subdesenvolvida, instigou-nos à pesquisa. Outro ponto e, por certo, o mais forte, que nos levou à escolha da escola e da turma apresentadas, foram os diferentes níveis de aprendizagem em que se encontram os alunos. No último ano do Ensino Fundamental, muitos alunos ainda demonstram dificuldades, senão desconhecimento, acerca da prática de escrita de textos de opinião.

Considerando as discussões acerca do método de pesquisa adotado, e considerando, ainda, o contexto da pesquisa, representado principalmente pelos participantes, apresentamos, no capítulo a seguir, a análise dos dados coletados a partir da atuação em campo.

CAPÍTULO IV

DA APLICAÇÃO E DA ANÁLISE DA PROPOSTA DE TRABALHO

Neste capítulo relatamos como foi a aplicação da sequência didática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e apresentamos a análise e a discussão dos dados construídos durante a atuação em campo.

4.1 O relato de aplicação

02/04/2015 – Apresentação da situação inicial

No primeiro dia de aplicação da pesquisa discutimos, oralmente, com os alunos, questões como a importância da escrita para ele; onde e quando ele costuma expor sua opinião de forma oral; quando e por que ele faz isso; se costuma escrever textos que exijam a exposição da opinião dele; sobre quais temas o aluno gosta de escrever; por que ele prefere tais temas; onde ele encontra textos de opinião para ler. Em seguida falamos que iríamos trabalhar com o texto de opinião e explicamos como seria desenvolvido o trabalho. Falamos sobre os módulos, sobre as produções escritas e esclarecemos que os textos deles seriam lidos por outros colegas que atuam no mesmo ano escolar que eles (alunos do 9º ano B, período matutino) e que também seriam expostos no mural da escola.

07/04/2015 – primeira produção

Neste dia, entregamos a eles a proposta de construção da primeira produção e os orientamos sobre a importância de falar sobre o assunto de modo a deixar claro a opinião deles e de justificarem seus pontos de vista. Depois que recolhemos as primeiras produções, anotamos no quadro a proposta de tarefa de casa que era a de buscar em jornais, revistas, internet um texto de opinião, lê-lo e trazê-lo para a sala de aula. Nesta mesma aula, esclarecemos que os três primeiros módulos seriam trabalhados com base nos textos selecionados por eles.

09/04/2015 – Módulo 1

Pedimos aos alunos, que levaram o texto de opinião para a sala de aula, que o lessem em voz alta para que nós professoras e os outros alunos da sala conhecêssemos a temática da qual se tratava o texto e, em seguida, agrupamos os alunos, pois nem todos trouxeram textos. Ocupamos o restante da aula com a discussão oral a respeito da temática dos textos e da condição de produção do gênero texto de opinião: o critério para escolha do texto; a temática dos textos; se há mais de um assunto discutido no texto; se os textos analisados tratam do mesmo assunto; como é possível perceber a temática do texto; a pertinência da temática abordada, e por que a escolha da temática; a relevância dos assuntos abordados para o nosso dia a dia; onde os textos foram encontrados; quem, geralmente, escreve esses textos; quando os textos foram escritos; se o assunto discutido é atual à época de produção.

14/04/2015 – Módulo 2

Neste dia retomamos algumas questões discutidas no módulo anterior, como, por exemplo, a temática do texto e sua relevância e, em seguida, discutimos sobre a(s) informação(ões) trazida(s) pelo texto; a intenção de formar opinião; as justificativas que sustentam a opinião do autor; a presença de outras vozes; a direção argumentativa da voz do autor e de outras vozes; as estratégias argumentativas do autor do texto; a coerência entre título e texto; a autoria.

16/04/2015 – Módulo 3

Neste módulo, exploramos a intenção do autor e a construção de sentido do texto, reveladas pelas opções linguísticas e textuais: a estrutura sintática, a subordinação, o poder das vozes, o peso das informações. Propomos, também, a discussão sobre as construções em parágrafos e as construções de nível frasal, ou seja, se há frases afirmativas, negativas, interrogativas e, ainda, se os textos foram escritos em 1^a ou 3^a pessoa; se os verbos foram empregados no presente ou no passado e se a linguagem é coloquial ou não, entre outras questões.

Combinamos com os alunos que, durante a discussão, eles deveriam apontar trechos do texto que sustentassem as afirmações feitas por eles. Encerramos a aula, esclarecendo que as escolhas textuais e linguísticas são pensadas pelo autor em função não apenas do gênero, mas

também em função do seu interlocutor, pois o objetivo do produtor é fazer com que ele seja seu parceiro.

20/04/2015 – Módulo 4

Neste dia, entregamos a cada aluno uma cópia impressa do texto “Prevenir ou Remediаr”, de autoria de Cassildo de Souza e a proposta para leitura e para análise. Orientamos os alunos a registrarem as conclusões de leitura e de análise no caderno. Em seguida, discutimos oralmente sobre o que eles haviam anotado.

Ainda neste dia, os alunos construíram um conceito para texto de opinião e compartilharam com os demais colegas de classe. Por fim, apresentamos o conceito de texto de opinião escrito por Bräkling (2000), para que os alunos pudessem avaliar a sua construção e os informamos que eles deveriam pesquisar em diferentes fontes como internet, jornais, revistas sobre a temática da primeira produção – “namoro sem compromisso - ficar” – e anotar, no caderno, as conclusões da leitura.

23/04/2015 – Produção final

Iniciamos a aula discutindo sobre a temática “namoro sem compromisso – ficar”, com base na pesquisa nas anotações de pesquisa, feitas pelos alunos. Depois entregamos a eles a primeira produção construída por eles e a proposta de análise impressa. Em seguida à análise e à socialização das conclusões, pedimos aos alunos que construíssem a produção final.

Entregamos os textos à professora da outra turma de 9º ano para que ela os entregasse aos alunos e os orientasse quanto à escrita da carta.

28/04/2015 – Produto final

Nesta aula, entregamos as cartas aos alunos, deixamos que eles as lessem e depois discutimos sobre o que os outros alunos acharam do trabalho desenvolvido com o texto de opinião.

Finalizamos a pesquisa com a correção dos textos e com a exposição deles no mural da escola.

Avaliação: Avaliamos o processo de construção de conhecimento do aluno. Para isso, registramos, no diário de campo o que desenvolvemos em cada módulo e a participação dos alunos, ou seja, cada fala que demonstrava o crescimento ou não dos colaboradores da pesquisa.

4.2 A análise dos dados construídos

Nesta seção apresentamos a análise e a discussão dos dados obtidos durante a aplicação da pesquisa. Participaram da pesquisa 29 (vinte e nove) alunos que, para garantia do anonimato, foram nomeados como A1, A2, A3, e assim sucessivamente. Conforme previsto na metodologia - capítulo III - a proposta aplicada compreendeu o período de 02 (dois) a 28 (vinte e oito) do mês de abril do ano de 2015 (dois mil e quinze) e ocupou um tempo de 17 (dezessete) aulas de cinquenta minutos cada, distribuídas em cinco aulas semanais. Desse número de aulas previstas para a semana, duas foram ministradas em um dia da semana e três foram ministradas em outro dia da mesma semana. Da aplicação da pesquisa, selecionamos o *corpus* para análise, que compreendeu 87 (oitenta e sete) textos. Desses, 29 (vinte e nove) textos correspondem à produção inicial; 29 (vinte e nove) correspondem ao conceito de texto de opinião, elaborado pelos alunos, e os demais, que correspondem à produção final, somam, também, o total de 29 (vinte e nove) textos.

A quantidade numérica do *corpus* se justifica pelo total de alunos que participou da pesquisa. Dos 35 (trinta e cinco) alunos matriculados na turma de 9º ano do Ensino Fundamental, selecionada para a pesquisa, 29 (vinte e nove) se comprometeram a participar e tiveram a autorização dos pais ou responsáveis. O comprometimento e a autorização para participação na pesquisa se confirmaram mediante a assinatura dos documentos “Termo de Esclarecimento para o Menor” e “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Os dados coletados apontaram que o trabalho com o texto de opinião, a partir do procedimento metodológico sequência didática, apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que pressupõe um trabalho sistemático com gêneros, refletiu de forma positiva no aprendizado dos alunos. Todavia, pontos negativos também foram observados. Ainda que concordemos com a afirmação dos autores acima mencionados, de que os gêneros trabalhados são sempre uma variação do gênero de referência, planejado numa dinâmica de ensino e aprendizagem para funcionar na escola e que, pelo fato de o gênero funcionar em outro lugar social que não aquele em que foi originado, ele sofre transformação, cabe considerar que lidamos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e, por isso, entendemos a necessidade de analisar os textos em consonância com o grau de maturidade e de conhecimento de seus

produtores, que são jovens entre 13 e 16 anos de idade. Ou seja, não esperamos que eles nos apresentassem a escrita do gênero texto de opinião compatível com produções de escritores profissionais ou mesmo de alunos que estão em anos escolares mais avançados.

Cabe ressaltar que, na nossa análise, não focamos somente no produto, mas, sim, e principalmente, no processo de construção de conhecimento do aluno. Isso implicou a observação do estágio inicial de conhecimento do aluno em relação ao gênero trabalhado, texto de opinião, e o progresso alcançado com o trabalho sistemático desenvolvido nos módulos. Esse progresso não pressupõe tão somente a produção do gênero texto de opinião dentro dos rigores teóricos, mas o avanço no aprendizado do aluno no intervalo da produção inicial até a produção final.

Podemos apontar como ponto positivo o envolvimento dos alunos na realização das atividades, principalmente naquelas que tinham como proposta a discussão oral. Mesmo diante de textos com temáticas variadas – drogas, gravidez na adolescência, violência doméstica, estupro, cigarro, contraste atual das chuvas, a responsabilidade pela conduta, tempos modernos, racismo, entre outros – foi possível manter os alunos envolvidos nas atividades previstas nos módulos. Ficamos satisfeitos com determinadas colocações dos alunos, como por exemplo quando, ao discutirmos as questões referentes ao conteúdo temático dos textos, módulo 1, o aluno A13 pediu a fala e disse: “estou observando que todas as temáticas dos textos que trouxemos são assuntos que são discutidos na televisão” (Diário de Campo, 09/04/2015). Entendemos, pela fala do aluno, que ele percebeu que o gênero texto de opinião traz como temática assuntos da atualidade. Isso representou entendimento em relação à discussão sobre gênero e, ao mesmo tempo, despertou nos outros alunos reflexão acerca das temáticas abordadas nos textos que eles pesquisaram e trouxeram para a sala de aula.

Por outro lado, mesmo tendo ciência de que trabalhar com os gêneros presume contemplar os três elementos deles constitutivos: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, conforme nos apresenta Bakhtin (1997), percebemos, com a aplicação da pesquisa, que esse trabalho demanda um tempo maior do que o previsto na nossa proposta de trabalho. O tempo destinado aos módulos – 10 (dez) aulas – não foi suficiente para que vários alunos alcançassem o conhecimento necessário para elaborar o texto proposto para a produção final com a qualidade esperada. Isso nos leva a afirmar que o trabalho com o texto de opinião, assim como com qualquer outro gênero, não pode ter um tempo pré-determinado, como se todos os alunos precisassem, exatamente, do mesmo tempo para lidar com ele. É necessário que retomemos nosso planejamento, que façamos adaptações, de modo a contemplar as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a execução do primeiro planejamento, e que não foram

sanadas. Essa conclusão está fundamentada nas ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quando os autores afirmam que é a criação de contextos de produção precisos e a efetividade de atividades ou exercícios múltiplos e variados que permitirão aos alunos se apropriarem das noções, das estratégias e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações interativas.

Outro ponto que apontamos como negativo está no número de alunos que participou das atividades. Conforme esclarecemos na metodologia, embora não tenhamos coletado dados de todos os alunos da turma, o número total matriculado e frequente, na turma, participou de todas as atividades desenvolvidas durante a pesquisa. Mesmo com o envolvimento da turma, acreditamos que essa realidade comprometeu, em parte, a execução das atividades. Afirmamos isso pelo fato de não ter sido possível organizar o espaço físico de modo adequado a uma discussão oral, por exemplo.

Mesmo diante desses pontos negativos, podemos afirmar que a sequência didática, tal qual nos apresentam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), representa uma pertinente ferramenta de trabalho com os gêneros. Embora, como já foi dito, muitos alunos não tenham produzido um texto à altura de um texto de opinião produzido por profissionais, consideramos que os nossos objetivos foram alcançados quase que em sua totalidade.

A seguir discutimos cada etapa do procedimento metodológico, sequência didática e apresentamos a transcrição das produções dos alunos. Cabe esclarecer que não foi possível apresentar neste trabalho todas as produções dos alunos. Assim, para que pudéssemos contemplar, na análise, todos os textos construídos, agrupamo-los, por critério de proximidade de dificuldades e de avanços e trouxemos para a nossa análise alguns textos de cada agrupamento.

4.2.1 Análise e discussão da primeira etapa da sequência didática: apresentação da situação inicial

Na primeira etapa de aplicação da pesquisa, ou seja, na apresentação inicial, foi possível perceber que a maioria dos alunos possui competência argumentativa. Na discussão, eles foram capazes de expressar a opinião de modo coerente e de sustentar os argumentos de modo a convencer os interlocutores, neste caso específico, as pesquisadoras. Podemos afirmar isso, mediante a resposta de A5 que, ao ser argumentado sobre “quando” e “por que” ele costuma expor sua opinião de forma oral, respondeu: “Eu sempre exponho minha opinião em casa, quando eu quero convencer meus pais de que eu já posso sair com os amigos e chegar em casa

na metade da noite. Para convencê-los, eu sempre falo que eles me ensinaram que quem cuida de mim sou eu mesmo porque eles não vão estar o tempo todo junto comigo. Daí digo que eles podem confiar em mim.” (Diário de Campo, 02/04/2015). Durante a mesma discussão, o aluno A11 disse que ele acha que nós expressamos nossa opinião em todos os lugares, porque estamos sempre tentando convencer o outro de que estamos certos do que pensamos, e que fazemos isso no grupo de amigos, em casa, na escola, mas que também somos convencidos pelos argumentos dos outros.

Nessa mesma etapa, ficou evidente que os alunos já tiveram contato com textos de opinião escritos, porém, quanto ao meio de circulação, apenas um aluno, o aluno A3, respondeu que esse gênero pode ser encontrado em jornais e revistas. Todos os demais alunos disseram que o gênero texto de opinião é encontrado em livros didáticos e na internet. Isso revela que a maior parte dos alunos não são leitores de revistas e jornais, o que confirma que o interlocutor do texto de opinião é quase sempre sujeito pertencente às classes economicamente mais favorecidas.

4.2.2 Análise e discussão da segunda etapa da sequência didática: primeira produção

Ao propormos a primeira produção, percebemos que havia, por grande parte dos alunos, uma certa resistência à produção de textos escritos. Comentários como: “Eu não sei escrever”; “Escrever não, professora, vamos só conversar”; “Eu não sei o que falar”; “Quantas linhas?” (Diário de Campo, 02/04/2015), entre outros, representaram o apontamento de dificuldades dos alunos, mesmo antes da realização da segunda etapa da sequência didática, a primeira produção. Nessa discussão, entendemos que seria necessário trabalhar o aluno para que ele se apoderasse do saber que já possuía sobre o gênero em discussão. Foi necessário estender a conversa por mais alguns minutos, a fim de assegurar, ao aluno, um ambiente em que ele se sentisse seguro e confortável para a primeira produção escrita do gênero em questão.

Tomando a primeira produção como diagnóstica, percebemos que os alunos tinham opinião formada sobre a temática proposta para a construção do gênero texto de opinião “Namoro sem compromisso: ficar”. No entanto, a maioria deles não sabia como construir o texto de opinião de modo a contemplar as três dimensões constitutivas desse gênero, que, segundo Bakhtin (1997), pressupõe a junção do que é dizível por meio do gênero, do modo como o gênero é organizado na sociedade e das escolhas de recursos linguísticos utilizadas pelo autor para alcançar adesão. Assim, a primeira produção construída pelos alunos nos permitiu elencar as reais dificuldades dos alunos.

No que se refere à dimensão constitutiva do gênero, conteúdo temático, podemos afirmar que os alunos pouco demonstraram, por meio da primeira produção, dificuldades em abordar o tema. Todos os alunos foram capazes de construir um texto em torno da temática proposta, o que consideramos como reconhecimento por parte dos alunos da relevância da proposta.

Quanto à estrutura composicional, observamos, pela leitura das primeiras produções, que a maior dificuldade da grande maioria dos alunos foi na construção de estratégias argumentativas que sustentassem o posicionamento deles em relação à temática abordada. Além disso, muitos deles não se preocuparam em apresentar, ao leitor, a temática discutida no início da produção.

Com relação ao estilo, observamos que muitos alunos apresentaram dificuldades, por exemplo, nas construções de parágrafos e até nas construções frasais. Alguns não se preocuparam com a linguagem empregada e fizeram uso da linguagem coloquial, de gírias e até de um vocabulário pejorativo.

Assim, para que pudéssemos contribuir para que os alunos fossem mais bem sucedidos com relação à tarefa de produzir textos de opinião, nós aplicamos as atividades propostas nos quatro módulos da sequência didática elaborada por nós. O fato de a própria produção do aluno, a produção nomeada pelos autores de produção inicial, ter orientado a nossa prática no período da aplicação da pesquisa, mais especificamente a partir dos módulos, permitiu que as dificuldades dos alunos, elencadas anteriormente, fossem contempladas nas atividades a serem realizadas nos módulos.

Essas, dentre outras dificuldades, nortearam a elaboração dos módulos. A partir delas, planejamos as atividades de análise do gênero texto de opinião, de modo a elevarmos o conhecimento do aluno em relação ao tripé conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Durante as discussões referentes a cada elemento constituinte do gênero já apresentados em nossa proposta, nós focamos mais nas questões em que os alunos demonstraram dificuldades ao produzir a primeira produção.

Um dado nos foi revelado na etapa produção inicial e que tomamos como relevante para o trabalho desenvolvido foi a heterogeneidade da turma. Concordamos com a afirmativa de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de que a heterogeneidade da turma constitui um enriquecimento para a aula. Enquanto parte dos alunos demonstrou dificuldade e insegurança para a escrita da primeira produção, outros demonstraram domínio tanto da língua quanto para a construção escrita de um texto de opinião. Portanto, a primeira produção é uma etapa que, conforme afirmam os autores citados, permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas

e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma.

Tomando como exemplo⁷ a produção do aluno A3, apresentada a seguir, podemos afirmar que o já domínio da linguagem escrita por parte de alguns alunos da turma, atrelada à oportunidade de discussão sobre a construção escrita do texto de opinião, foi fator decisivo para o avanço dos alunos que ainda não demonstravam o mesmo conhecimento. Somou-se a isso, a parceria que nós, pesquisadoras, tivemos na mediação das atividades realizadas durante a atuação em campo.

Quadro 3 - Ocorrência 01

Ocorrência 01 – (A3, Primeira produção, 02/04/2015)

Amor - d. Kora

Um dia! imagine a memória durar um dia, não que daria para desfrutar do romance, em apenas um dia? talvez se aquele romance não fosse o esperado, dure esse curto tempo.

Levar um romance nem compreender (ficar) é uma prática comum, em meio a uma sociedade tão desordenada e liberal, hoje em dia a iniquidade das pessoas em não saberem reconhecer a outra como diferente, acaba acarretando em limitações aquela gente e quando a estas se qual talvez elas não queiram falar, como fizerem com uma pessoa apenas pelo fato das pessoas só criticarem por ela ser FBV* (Boca virgem).

Na minha opinião ficar e progresso quando se tem limitações, pode ficar com um ou mais no mesmo dia? pode desde que se acha uma maneira de não ser tachada, como "amaretriz" ou "galinha".

Pois hoje em dia a sociedade é crítica e temos que aprender a lidar com nossas opiniões.

O amor pode acarretar um ideal de que o romance não existe pelo fato deles serem confusos.

é mais fácil ficar com um sem amor, do que registrar amor quem não te quer quer, para o amor é o limite do coração não é só encher o fôlego a fôlego, Amor - Amor - Amor... Dentro de mim...

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras.

⁷Nomeamos os exemplos apresentados e discutidos neste trabalho de: ocorrência 01, ocorrência 02, ocorrência 03, sucessivamente, e nomeamos os alunos colaboradores de A1, A2, A3...

O aluno A3, produtor do texto representado como ocorrência 01, demonstrou competência escritora⁸ quando conseguiu cumprir com os propósitos de um texto de opinião. O aluno foi capaz de analisar e responder a uma questão controversa através da argumentação, ao abordar, pertinentemente, a temática “namoro sem compromisso – ficar”. Aprofundando na análise da produção do aluno A3, verificamos a criatividade e a ousadia dele no ato da escrita, ao construir um jogo morfossemântico. O título do texto, “Amor-de-Mora”, além do tom poético que demonstra a criatividade do aluno, é extremamente coerente com a argumentação apresentada no corpo do texto. Podemos afirmar isso mediante o início da produção “Um dia! Imagine o namoro durar um dia, será que daria para desfrutar do romance, em apenas um dia? Talvez se aquele romance não for o ‘esperado’, dure esse curto tempo.”.

Nessa passagem, o aluno faz uma colocação que se contrapõe ao título e, ao mesmo tempo, já adianta o seu posicionamento em relação à temática, que é a de que o amor vale a pena quando demora, ou seja, amor-de-mora, e convida o leitor à reflexão. De fato, o tom poético, fruto da escolha vocabular, representado, por exemplo, pelo uso da expressão “Um dia!”, acompanhada do sinal de exclamação, que poderia criar no leitor a impressão de que ele está diante de um gênero tipologicamente marcado pela narração, não comprometeu a produção do aluno quanto aos propósitos do gênero texto de opinião. O aluno foi capaz de se posicionar a respeito do assunto, construir estratégias argumentativas para convencer o leitor de seu posicionamento. A passagem “quando se tem limitações”, por exemplo, representa uma estratégia argumentativa que o aluno utilizou para indicar que existem condições para que o namoro seja prazeroso.

Outra estratégia argumentativa utilizada por ele está no trecho “Pois hoje em dia a sociedade é crítica e temos que aprender a lidar com nossas opiniões.”. O conector “pois” introduz a justificativa dos argumentos apresentados no parágrafo anterior: “Na minha opinião ficar é prazeroso quando se tem limitações, pode desde que se ache uma maneira de não ser tachado de meretriz ou galinha.” Destacamos, também, nesse mesmo trecho, o uso do discurso em primeira pessoa do plural.

Podemos afirmar, então, que o aluno A3, ao optar pelo uso de verbos e dos pronomes na primeira pessoa do plural, como, por exemplo, a forma verbal “temos”, já possui

⁸ Competência escritora, neste trabalho, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir textos escritos, adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos no processo de produção.

conhecimento de que o uso do plural ou do singular pode interferir no grau de responsabilidade de autoria. Ao utilizar a primeira pessoa do plural, o aluno não assume uma opinião sozinho.

4.2.3 Análise e discussão da terceira etapa da sequência didática: os módulos

4.2.3.1 Módulo 1 – Conteúdo temático

Os alunos abordaram, já na produção inicial, a temática namoro sem compromisso – “Ficar”. Isso nos leva à conclusão de que eles se interessaram pela temática e, por assim ser, consideramos a temática de relevância para o público alvo que foram alunos do 9º ano do Ensino fundamental. Mesmo os alunos já tendo garantido, de modo considerável, esse elemento constituinte do gênero na primeira produção, nós debatemos sobre o conteúdo temático nos textos pesquisados por eles, afim de comprovarmos se eles realmente tinham conhecimento desse elemento constituinte do gênero e se eles eram capazes de perceber o que era dizível por meio dos textos pesquisados.

Durante a discussão, percebemos que, embora todos os alunos tivessem abordado a temática proposta para a construção da primeira produção, nem todos conseguiram perceber que o texto de opinião aborda apenas uma temática. Essa discussão foi polêmica e interessante, porque, diante do comentário da aluna A19, “O meu texto trata de mais de uma temática, porque fala de violência doméstica e de abuso sexual cometido por familiares da vítima.” (Diário de Campo, 09/04/2015), o aluno A07 pediu a palavra e disse: “Mas eu acho que não são dois assuntos porque abuso sexual cometido por familiares, dentro de casa, é violência doméstica.” (Diário de Campo, 09/04/2015), e o aluno A15 complementou, dizendo: “O autor deu um exemplo de violência doméstica, não foi isso professora?” (Diário de Campo, 09/04/2015).

A seguir, apresentamos algumas ocorrências que mostram que os alunos abordaram, na primeira produção, a temática proposta para a construção do texto de opinião.

Quadro 4 – Ocorrências de 02 a 04

Ocorrência 02 - (A2, Primeira produção, 02/04/2015)

Ocorrência 03 - (A16, Produção inicial, 02/04/2015)

Ocorrência 04 - (A9, Primeira produção, 02/04/2015)

Namoro com compromisso

Na minha opinião namoro com compromisso não é o que é pra namorar. Tem que ser namoro sério por que namorar se comprometendo não vai pra frente a pessoa. Não sente sentimentos iguais. Um namorado seria, muitas pessoas ficam com a outra só por ficar, muitas se apaixonam e volta um tanto mais sério ou começo a namorar. Eu via sentimentos mais fortes que pode sói casar com a pessoa, ficar é muito bom, mas tem um relacionamento sério é melhor ainda. Quando as duas pessoas se gosta de verdade elas tem sempre carinho com a outra, eu tenho um compromisso sério com uma menina, e não acho nenhuma dela por nada eu amo ela. Ela coração, não capaz de fazer tudo por ela por meus sentimentos por ela é muito grande.

Eu já fiquei com várias meninas diferentes, mas a que eu amo por ela eu nunca senti por nenhuma outra pessoa. Ela me completa em tudo. Por isso que é bom namorar com uma pessoa que você ama. Por assim você vir ser pessoas diferentes. Eu amo ela de coração. Então namoro é bem melhor do que namoro sem compromisso.

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras.

O fato de todos os alunos terem abordado a temática proposta para a construção da primeira produção facilitou a discussão e a compreensão de que, no texto de opinião, o autor aborda apenas uma temática controversa.

4.2.3.2 Módulo 2 – Estrutura composicional

Durante a aplicação deste módulo, observamos que os alunos demonstraram um crescimento considerável em relação à produção do texto de opinião. Ao analisarmos a primeira e a última produção dos alunos, observamos que, embora a muitos dos alunos deixasse clara a temática da qual se tratava o texto logo no início da produção, e embora consideremos que não há um modelo para se produzir esse gênero, verificamos que eles já iniciavam o texto com a opinião, e não com a apresentação da temática, conforme acontece na maioria das construções

de um texto de opinião. A seguir, apontamos algumas ocorrências que comprovam esse desconhecimento e, logo em seguida, o avanço dos alunos, comprovado na produção final.

Os exemplos a seguir correspondem à primeira produção do aluno e à produção final do mesmo aluno.

Quadro 5 – Ocorrências de 05 a 10

Ocorrência 05 - (A5, Primeira produção, 02/04/2015)

O namoro de hoje em dia.

Os jovens de hoje em dia não estão pensando muito em namorar, isso é principalmente os homens, por que hoje em dia homem é muito romântico ou casado com uma mulher, é considerado uma manéreadade como "homem frágil", na minha opinião isso é uma injustiça, por que manear é serio e conseguir usar só vale numa pessoa normal que você tem caraté e muita verdade, mas as vezes é bom não se apegar a pessoas por que as vezes você gosta muito de uma pessoa e ela nem liga muito para você. Os jovens procuram só ficar com uma pessoa por que essa é a mulher, manear é conhecer a pessoa melhor e não se apegar muito facilmente, para mim, uma minha opinião ficar é bem melhor que manear e por que eu não gosto muito de me apegar, por que no final a gente sofre e é muito ruim sofrer pelo amor de outra pessoa. Ficar é bom mais as vezes nem tanto por que, as vezes pode muito se repetir, na minha opinião final ficar é bom mais manear é melhor, por que é bom ter em outra pessoa que você ama.

Ocorrência 06 - (A5, Produção final, 23/04/2015)

Homens vêm com prêmios
"Ficar", ficar é como viver mais
viver outros familiares no relacionamento
e muitas vezes no país que é a ultima
idade. Os homens ficam por que
vive a vida dos outros no país. São
os que os outros submetem. Eu mesmo
acho que ficar é melhor porque
do que ficar com outras pessoas
e interagir é o que ficar para
a mesma pessoa viver. Liberdade
para ficar sozinho, muitas vezes os
homens vivem muito cultivo
e ficam colocando alegria na
vida dos outros.
Ficar é melhor que namorar
para muitas pessoas é alegria
para as pessoas porque elas
ficam sozinhas.
Ficar é como se fosse se
deixar uma menina viver
de se recuperar a vida por isso é
melhor por que elas vivem sua
velhice, mas ficam preferindo
o por sempre preferir por amor
a uma das pessoas das
de mundo pode perder a
pessoas amadas e vivem muita
tristeza.
Conclusão é que ficar é viver
viver mais que a vida é
viver a vida que é medida, é
que ficar é a gente viver desespero.
Homens na gente se aprecia.

Ocorrência 07 - (A2, Primeira produção, 02/04/2015)

my unho opinionis violencia

Ocorrência 08 - (A2, Produção final, 23/04/2015)

Y amos rum compromiso (fico)

Tirar significa manter um compromisso tipo tirar com uma pessoa mas não assumir para a família, a qualquer momento tirar com outra na sua moral até pagar ficar mais é manter tirar é uma prática comum, um meio a uma sociedade tão desordenada e ilegal, uma sociedade que prefere pôr tirar com uma a mais pode pôr mais falso verdade para mais ver chamado ou chamado de menino errado, Bando, galinho, piranha entre outros ...

Sign i tipo fix com uma com outro u na
se pendendo vro per puge pra falor que fo puge.
Namoro i um compromisso que adorme
e mamas para o pais.

Ocorrência 09 - (A21, Primeira produção, 02/04/2015)

Numero ulimi "reciprocamente"

Não concordo com esse termo "felic" e
muito menos nenhuma alegria -compatibilizá-la, porque
ela não é alegria, não é alegria nem compreende
ela nem a alegria de numerosas -em suas
próprias, elementais -em sua. Ela também tem
esse fetiche, muitos jenais variam. Concordo -em
ela e outros no mesmo dia e isso é só
sua sua alegria própria, porque pode dizer
que é uma alegria que é sua.

Se contiverem com essa razão: se mim
me vai dedicar por mim mesmo, e ela
mesma se dedicar por ele, vai nos dois
casos me ensinar vida, eles di-
cam por um mês e logo depois
ela parou de falar com ela, e isso foi
ridículo da parte dela.

é tambem muitas vezes que falam com outros ou com amigos, e depois que elas falam elas podem de vez falar a escuta a amizade, e muitas vezes mais vez falam por diversão e mais tambem escuta a amizade.

Se vemos rodeados de monedas que digan que vale somar e que numerares vale visitar, e no é só a somma já terminada que vale saber por que elas valem salvando mal um do outro, salvando que valem somar e fizer. Mas quando vê soma não vale a separar, salvando e salvando para somar alguém.

Ocorrência 10 - (A21, Produção final, 23/04/2015)

Por que, meninas, eu falar?

meninas adolescentes e jovens preferem fumar
ao fumar não é só para meninas porque
não querem se comprometer e querem fumar.
Fumar só é pra fumar da vida. Muitas meninas
nos jovens depois de fumar assumem um
comprimento maior e com a pressa e se
sentem assim um compromisso de fumar
com essa pessoa. só com ela.

As jovens são adolescentes não estão preparadas
para fumar, mas muitas
vezes se fuma ilusões, quando tem alguma situação
que não pode fumar e tem vontade de fumar, mas
jovens não estão preparadas para a fumaça.

Muitas meninas falam fumando cigarros finos
e românticos pra fumar e os cigarros
ao vapor nem pra fumar, fumar, aquela menina
não fuma cigarros de cigarro, mas
fuma e fuma fuma ilusões e se fuma
é mais droga quando se fuma ide
sentimento, ela não fuma cigarro de fuma ilusão
pra fumar.

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras.

Embora existam várias possibilidades de se estruturar o texto de opinião, a maior parte dos textos analisados pelos alunos trazia a contextualização e/ou apresentação do assunto que está sendo discutido logo no início do texto, conforme demonstramos nas ocorrências apresentadas anteriormente. Esse fato torna evidente o avanço dos alunos no processo ensino/aprendizagem de produção escrita do gênero texto de opinião, se comparada a primeira produção com a produção final. Isso torna evidente a afirmação dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de que, na última etapa da sequência didática, ou seja, na produção final, os alunos podem pôr em prática os conhecimentos adquiridos e medir os progressos alcançados. Vimos, por exemplo, que o aluno A21, ocorrência 10, se preocupou em situar o leitor, definindo o termo ficar antes de expor a opinião, apresentar e justificar os argumentos.

Quanto à presença de outras vozes no texto de opinião, constatamos que não foram muitos os alunos que conseguiram dialogar, explicitamente, na produção final, com outras vozes, tampouco trazer exemplos que sustentassem seus argumentos, mas houve os que se esforçaram para garantir essa presença no texto. O aluno A12, ocorrência 12, apontada a seguir, por exemplo, comentou a reportagem que ouviu na televisão e deu sua opinião sobre o assunto.

Consideramos esse fato um avanço na construção da aprendizagem do elemento constituinte estrutura composicional, já que na produção inicial o aluno ele não se preocupou com essa questão.

Quadro 06 – Ocorrências 11 e 12

Ocorrência 11 – (A12, Primeira produção, 02/04/2015).

0 namoro

0 namoro é como se o ten que ter
compreensão entre as duas pessoas e os familiares,
os amigos que estão mencionados na lição de
que se gostar de verdade.

Em um relacionamento tem que ter vários
cursos amiz, compreensão, carinho, paciência... As duas
tem que se entender, aceitar os defeitos do outro
pelo mínimo se perde todo mundo tem
seus defeitos.

nos relacionamentos tem brigas isso é comum,
as pessoas de hoje em dia não querem mundo novo.
Querem mesmo é curtir a vida mas pelo mundo
tem que fazer alguma, principalmente os pais
nos pais se eles pedem pra ficar com alguém
mais menino e ela não quer ele vai ser
avaliado pelos amigos.

Namoro não é qualquer coisa só é a
união de duas pessoas que se gostam por algo
ela dei amigos que se conheceram e muito tem
se incomodar a gente de outro, isso é muito
comum de se acontecer ai conseguem um re-
lacionamento com seu ser o defeito cada
dia se aparece mais e querem como essa
mais novo deles de cores com juntas querem
corar, ter filhos, formar sua família.

Defeito que se aparecem e mais difícil de
esquecer aquele tal pessoa, por mais que no
lo brigas, pessoas falando coisas ruim mais pra
pessoa, finalmente regulava... mas o amor é
o tudo.

Ocorrência 12 - (A12, Produção final, 23/04/2015)

‘Dançar’ - Dicas

‘Dançar’ é vontade ter uma coisa nova com alguém. “Ficar” é uma coisa com compreensão. O termo ficar é muito utilizado pelos adolescentes que falam a mesma língua. Muitos adolescentes de hoje em dia não querem sair à noite se querem ficar na minha opinião ficar é “pegar”, uma pessoa pega o mês com os braços, braços... e depois sair pra... São pessoas reportagens que falam no TV, que vestem uma vestido onde houver... e mulheres se relacionam. As pessoas que tem braços... entre outras... braços... ansiados... e querem ficar nova com novas intenções de falar pessoas dançar para não querem ter aquela tal dança. Tais pessoas nessa foto devo só dizer que querem curtir ficar e pegar.

“Ficar” é uma palavra que significa: não querer sair, não querer ficar, não sair com pessoas. Nesses adolescentes não é de se relacionar, não querem sair, não usam os preservativos que se devem usar se curtar... Algumas delas não estão nem ai para a saudade, não querem sair se a pessoa tem dança ou não, não querem se divertir. Mas, isso é comum, é comum não se querer sair, não usar estes métodos, não querer se querer se prender com a saudade, e nem estar. Não comunicar, não querer, muitas não tem experiência, não saem se for necessário, não saem, não saem para depois que vai, só com a fama, só com os amigos e também quem fala que não querer se impulsionar das coisas não é muito fácil, que não é muito fácil, que não é muito fácil, preocupar com tudo que não acontece depois.

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras.

Considerando que, na concepção bakhtiniana, o enunciado é sempre carregado de reações respostas a outros enunciados numa dada esfera comunicativa, e que a atitude do interlocutor é sempre responsável, mesmo que ela não se traduza em nenhum ato ou discurso imediatos, notamos que os alunos, ao lerem e discutirem o gênero texto de opinião, interagiram com ele, reagiram a ele e tiveram, portanto, uma atitude responsável.

Além desses pontos que apresentamos, percebemos, também, avanços quanto à formulação de estratégias argumentativas. Embora muitos alunos demonstraram dificuldades nessa questão, ainda na produção final, algum deles conseguiram evidenciar um crescimento significativo, se compararmos a construção da produção inicial à produção final. As ocorrências que apresentamos a seguir, correspondem aos textos produzidos pelo aluno A28 na proposta da primeira produção e na proposta de produção final e nos revela o crescimento desse aluno não apenas nos aspectos que foram trabalhados nesse módulo, como também nos outros módulos da proposta, principalmente no módulo estilo.

Quadro 07 - Ocorrências 13 e 14

Ocorrência 13 – (A28, Primeira produção, 02/04/2015)

"Minha opinião"

Minha opinião já fiquei só que não gosto por que é engraçado eu gosto de comprometer serio por que ele acha engraçado por que eu me pergunto assim onde ele colocou essa boca? que talvez me juntas ele já beijou? Quando conheci meu namorado primeiro perguntei tudo isso porque eu achava ficar nessa fase já não era eu gosto de casar só é lógico que eu não casar eu acho engraçado o gosto da meu tipo todo dia ele tem uma diferente ele é muito engraçado eu senti nojo dele, todo dia de passa a boca por uma, duas, três, cara ele tem que beijar vergonha na cara dele é casar uma mulher que preste é da valor é casar logo do que ficar com essa putaria com esse monte de puta. Essa é minha opinião se gostam bem se não gostam amem e cada se não me importa de que você acha só isso que eu acho.

Além de você ficar com prata gente você ainda gosta a faminha de ser sedado então não gosto nunca gostar é isso ai só assim agora temos que ficar aqui escorrendo.

Ocorrência 14 - (A28, Produção final, 23/04/2015)

Porque ficam assim namorando?

Muitas adolescentes hoje em dia, não uso mais o termo namorar, pra elas, namorar é se comprometer a dizer respeito em uma responsabilidade tremenda, onde se encontra entre o fidelidade, respeito, e compromisso.

Na verdade sólido além de apenas um compromisso só de você ou cada pessoa ter um pensamento muito amplo sobre o assunto.

They em dia pessoas preferem o termo paixão, pois é mais desfrutante e mais aplicado a pessoas que não querem compromissos. Tais pessoas tem responsabilidades dentro de uma relação para se comprometerem com a paixão.

Por que paixão, qual essa necessidade, apenas ter um interesse maior, na hora do relacionamento, ou apenas achar que seu parceiro para exprimir seus sentimentos necessariamente é preciso isto em seu interâncio para entendermos o sentimento de cada um...

Uai se cada pessoa interage mais ou menos de modo as outras, por que hoje em dia só de alharras é uma prata ou uma garota só a julgaras com conhecimento sólido da maneira de agir ou de se vestir.

Temos que nos respeitar e não só por ai ficando com quem não conhecemos

Familiarmente sólido mas temos respeito a algumas dessas pessoas.

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras.

As produções do aluno A28 deixaram transparecer um crescimento notável, se considerarmos o percurso da primeira produção até a produção final. Durante todas as discussões, esse aluno se manteve atento e participou bastante. Uma colocação interessante feita por ele foi com relação à linguagem utilizada no artigo de opinião - as escolhas sintáticas, as marcas linguísticas, as construções de nível frasal: “Professora, quer dizer que para cada gênero eu devo organizar as palavras de modo diferente. Nos textos que nós estamos analisando, os autores falam tudo como se fosse verdade e a gente acredita. É por isso que eles não fazem pergunta. Pra gente acreditar?” (Diário de Campo, 14/04/2015). Entendemos com essa fala que, de certo modo, ele já estava refletindo sobre sua primeira produção e, com certeza, sobre a elaboração da produção final.

No que tange à utilização de estratégias argumentativas para convencer o leitor de seu posicionamento, percebemos que houve crescimento quando o aluno constrói, por exemplo, a passagem “Na verdade vai além de apenas um compromisso vai de você ou cada pessoa ter um pensamento mais amplo sobre o assunto.”, produção final (ocorrência 14), vemos que a expressão “Na verdade” representa uma estratégia argumentativa que o aluno utilizou para reforçar o que ele define como namorar, já que no decorrer do texto, percebemos que ele se posiciona de modo desfavorável à prática do ficar. Outra passagem em que o aluno A28 deixa fortes marcas de seu posicionamento pode ser constatada no seguinte trecho “Para que ficar, qual sua necessidade apenas para ter um extase maior na hora do relacionamento ou apenas fluir seus desejos para expandir seus prazeres.” O emprego da palavra *apenas*, nos dois contextos, foi uma estratégia argumentativa que o aluno, autor do texto, utilizou para persuadir o leitor a acreditar que as sensações que o ato de ficar proporciona não trazem realização amorosa.

Destacamos, também, na produção final desse aluno, o uso do discurso em primeira pessoa do plural. Podemos afirmar, então, que o aluno A28, assimilou a discussão sobre o emprego dos pronomes e da pessoa gramatical em textos de opinião, quando, na discussão, alertamos para a importância de se observar que o uso do plural ou do singular pode interferir no grau de responsabilidade de autoria.

Vejamos alguns exemplos: i) “por que hoje em dia só de olharmos um garoto ou uma garota já o julgamos sem conhecer, apenas pela maneira de agir ou de se vestir.” ii) “Temos que nos respeitar e não sair por aí ficando com quem não conhecemos. Não nos temos respeito e agimos sem pensar.” Ao optar pelo uso de verbos na primeira pessoa do plural, como por exemplo as formas verbais, “julgamos”, “temos”, “agimos” e do pronome “nos”, esse aluno, assim como o aluno A3, ocorrência 01, não assume uma opinião sozinho.

Além dos pressupostos, o aluno abriu mão do vocabulário utilizado na produção inicial que não condiz com a exigência de construção do gênero em estudo e apropriou-se de um vocabulário mais apropriado. Palavras como “foda-se”, “putaria”, “puta” não apareceram na produção final.

4.2.3.3 Módulo 3 – Estilo

Ao trabalharmos, no módulo 3, o estilo, caracterizado por Bakhtin (1997) como a escolha de recursos linguísticos que o autor faz com a intenção de atingir o leitor e alcançar interação, notamos uma certa dificuldade do aluno, o que exigiria um período maior do que o previsto para esse módulo. Em apenas duas aulas não foi possível conduzir a maioria dos alunos ao aprendizado necessário para se produzir um texto articulado, de modo a torná-lo coerente. No que se refere à escolha das frases, do tempo verbal, da pessoa gramatical empregados pelos autores dos textos discutidos, foi possível fazer uma considerável discussão. Mas, no que se refere à estruturação sintática, por exemplo, nós sentimos dificuldade em discutir, pois para que o debate fluísse, seria necessário que os alunos dominassem, por exemplo, a subordinação, e o fato de a maioria da turma se manter calada durante a discussão nos levou à percepção de que eles não tinham pré-requisitos para essa compreensão. Portanto, não conseguimos interação com toda a turma, como nas discussões anteriores. Ainda assim, conseguimos dialogar com alguns alunos da turma. O aluno A14, por exemplo, teve um crescimento considerável em relação ao elemento constituinte estilo que foi refletido na produção final.

A seguir, transcrevemos a primeira produção desse aluno e a produção final e, em seguida, apontamos alguns avanços constatados em suas produções.

Quadro 08 – Ocorrências 15 e 16

Ocorrência 15 - (A14, Primeira produção, 02/04/2015)

Ocorrência 16 - (A14, Produção final, 23/04/2015)

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras.

Pela primeira produção do aluno A14, ocorrência 15, já é possível perceber certa competência escritora, pois, para persuadir o leitor a compactuar com sua tese desfavorável ao namoro sem compromisso - ficar, ele lança mão de estratégias argumentativas, utilizando-se de marcas linguísticas que são características do gênero texto de opinião. Tomamos, como exemplo, a passagem “Além disso induz muitas meninas consideradas como crianças a uma certa maturidade que seu corpo e sua mente ainda não estão preparados.” A expressão destacada confere a noção de acréscimo à ideia “Namoro sem compromisso não existe você namora ou não, e esse ficar afi no meu conceito só acaba mais ainda com a reputação da mulher brasileira.”, defendida no período anterior.

Outro exemplo está no segundo parágrafo. O emprego da conjunção “mas”, na passagem “Mas esse ficar pode ocasionar além de uma má reputação varias doenças.”, representa uma estratégia argumentativa, utilizada pelo aluno para alertar o interlocutor para o fato de que, apesar de o “ficar” ser uma prática comum entre os jovens e adolescentes, ela pode trazer consequências indesejadas, ou seja, a presença desse operador argumentativo cria uma expectativa no leitor, que verá uma ideia oposta àquilo dito anteriormente.

Outra passagem que confirma o emprego de estratégias argumentativas por meio de marcas linguísticas está no emprego da palavra “também”, no terceiro parágrafo: “No meu conceito ficar é 'também' uma forma de pular certas etapas em relação ao relacionamento hoje há vários tipos de doenças transmissíveis pelo beijo como o mau hálito e ...”. O emprego do elemento “também” dá ideia de acréscimo de um novo conceito para o termo “ficar”.

Embora o aluno já apresentasse determinada competência escritora, conforme afirmamos anteriormente, reconhecemos o crescimento desse aluno com o trabalho realizado nos módulos. Observamos que, ao produzir o segundo texto, proposta da produção final, houve, por parte do aluno autor, preocupação com o vocabulário. Foi retirada a expressão *afi* e o emprego das palavras “cachorros” e “cafajestes”, por exemplo, foram marcadas com caneta de outra cor. Entendemos, com isso, que o aluno tomou ciência de que, ao utilizar vocabulário que não condiz com a linguagem formal culta, é necessário mostrar ao leitor, por meio de um marcador, que o emprego foi intencional.

Além do crescimento no elemento constituinte estilo, percebemos outros avanços no texto desse aluno. Um desses avanços localiza-se nos parágrafos iniciais. Percebemos as ideias expressadas nesses parágrafos como bem fundamentadas nas discussões realizadas em sala de aula durante as atividades planejadas para os módulos, ou seja, houve preocupação em apresentar, definir o tema discutido. Outro fator que cabe ser discutido refere-se ao final do texto, quando, nos dois últimos parágrafos, além de o aluno retirar o tom poético dado na

primeira produção, ele se dirige aos pais e aos próprios adolescentes como interlocutores, na tentativa de suscitar uma reflexão. Isso revela um crescimento em relação ao elemento constituinte do gênero conteúdo temático, uma vez que ele considerou tanto o contexto de produção quanto os seus interlocutores, já que os textos referentes à produção final foram encaminhados para alunos de outra turma de 9º ano e também expostos no mural da escola, para que toda a comunidade escolar pudesse ler.

Mais uma vez evidenciamos a contribuição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para um ensino coerente e, consequentemente, a contribuição para um aprendizado significativo, pois a sequência didática conduziu os alunos e outros alunos à construção progressiva dos conhecimentos sobre o gênero e à aquisição de um vocabulário e uma linguagem específica desse gênero que, como vimos, foi comum a vários alunos envolvidos nas atividades. Esse conhecimento adquirido permitiu ao aluno A14 e ao aluno A28, por exemplo, falar sobre a linguagem e demonstrar uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento.

4.2.3.4 Módulo 4: Análise de texto

Neste módulo tivemos que fazer intervenções por várias vezes. O fato de a proposta de análise ter contemplado as três dimensões constitutivas do gênero, observamos que ao aluno se perdeu, por vezes, na elaboração e na transcrição do pensamento. Todavia, consideramos que a atividade de revisão do que foi trabalhado nos módulos anteriores muito contribuiu para que a maioria dos alunos, tanto construíssem uma definição para texto de opinião quanto produzissem o texto final.

Quanto à formulação de um conceito para texto de opinião, proposta do módulo 4, observamos que parte dos alunos conseguiu, ao modo deles, elaborar um conceito que se aproximasse da definição apresentada por Dolz e Schneuwly (2004) e Bräkling (2000). No entanto, como era esperado, alguns demonstraram dificuldade em organizar e expressar o pensamento. Nessa etapa, constatamos que, apesar de acreditarmos que trabalhar com gêneros, seguindo os preceitos de Bakhtin (1997), ou seja, contemplar os três elementos constitutivos do gênero seja fundamental, percebemos que este trabalho demanda um tempo maior do que o previsto na nossa sequência. Alguns alunos conseguiram elaborar um conceito bastante pertinente para o texto de opinião, se considerarmos que a pesquisa foi aplicada em uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental. Fazemos essa afirmação, porque consideramos que, nessa etapa escolar, os alunos ainda estão em processo de aprendizagem ou em busca de

segurança para a construção de texto escrito. Foi o que as atitudes, as falas, as produções dos alunos nos revelaram. As ocorrências a seguir justificam nossa análise.

Quadro 09 - Ocorrências de 17 a 20

Ocorrência 17 - (A9, conceito de texto de opinião 16/04/2015).

Texto de opinião

Texto de opinião é quando a pessoa impresa sua opinião no texto, livros, revistas, jornais, ...
A onde tanta convencer a leitor a pensar
como o autor pensar. I texto de opinião não
utiliza muitas interrogações, pois o autor tem
que convencer o leitor I não causar dúvida.

Ocorrência 18 - (A12, conceito de texto de opinião 16/04/2015).

Texto de opinião

Texto de opinião é um texto onde uma
pessoa expressa seu próprio opinião, podemos consultar a
opinião de outro pessoa pelo quanto, mas argumentos o texto
fica melhor.

Ele é feito para um aberto e é escrito em
linguagem formal.

Ocorrência 19 - (A13, conceito de texto de opinião 16/04/2015).

Texto de opinião é aquele que o autor expõe sua opinião, usa a linguagem jornal, e tempo que é sempre. Sóta representante é gramática. O texto de opinião deve ser breve, pelo menos 4 parágrafos, divididos em introdução, informação, opinião. O autor usa opinião sempre em fato na atualidade.

Ocorrência 20 - (A16, conceito de texto de opinião 16/04/2015).

de opinião.

Texto de opinião é: um gênero textual que o autor usa o poder "persuasão" para convencer o leitor que a informação que ele está salvando é a mais certa. Podemos falar, obv, sua opinião vai valer e sempre no sociedade não tem que ter uma opinião.

O autor sempre vai pegar um "Fato" e centrar sua opinião sobre ele, sempre expressando uma opinião, se importante para centrar uma opinião e sempre você vai te que valer sempre que assunto citado, e sempre usou de frases polêmicas e sobre uso de a gramática da língua portuguesa.

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras.

Por outro lado, embora esses alunos tenham conseguido atender de modo satisfatório essa etapa da pesquisa e isso tenha nos levado à percepção de que houve aprendizagem com as discussões e com as atividades previstas nos módulos, alguns alunos da sala não conseguiram elaborar um conceito coerente. Isso nos leva à conclusão de que as atividades referentes aos

elementos constituintes do gênero – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo –, planejadas para os módulos, exigiram o entendimento e a apreensão de muitos conhecimentos, em um prazo curto. Esse fato tornou os textos, muitas vezes, incoerentes. Foi necessário, então, recorrermos às anotações do Diário de Campo, a fim de buscar o grau de compreensão dos alunos durante a realização das atividades, para fazer inferências e dar credibilidade ou validar sua produção. A seguir, apresentamos duas ocorrências que comprovam nossas conclusões.

Quadro 10 – Ocorrências 21 e 22

Ocorrência 21 - (A9, conceito de texto de opinião 16/04/2015)

Texto de opinião

Texto de opinião é quando a pessoa expõe sua opinião na tinta, livros, revistas, jornais, ...
 Ainda tinta convencer a leitor a pensar como o autor pensar. O texto de opinião não utiliza muitas interrogações, pois o autor tem que convencer o leitor. Não causar dúvida.

Ocorrência 22 - (A17, conceito de texto de opinião 14/04/2015)

Texto de opinião é um texto usado para discutir e mostrar sua opinião sobre um assunto pesquisado pelo autor. Geralmente com 4 parágrafos no, presente sobre assuntos que interessam a maioria de todos mundo.

Consideramos que os conceitos formulados pelos alunos A9 e A17 correspondem ao trabalho desenvolvido na sequência didática. Quanto à ocorrência 20 (vinte), aluno A17: “geralmente com quatro parágrafos no presente sobre assuntos que merecem atenção de todo mundo”. Embora o pensamento do aluno não tenha sido expressado de modo completo, podemos entender que ele interagiu bem com as atividades desenvolvidas. Consultando o nosso Diário de Campo, vimos que esse aluno teve uma boa participação durante a análise e discussão dos textos pesquisados por eles. Ele indagou sobre a quantidade de parágrafos, já que os textos em discussão traziam números variados de parágrafos. Na oportunidade, comentamos que seria interessante construir um texto de opinião com quatro parágrafos, no mínimo, e justificamos fazendo jogo com a matemática, o que significa que 25% do texto correspondem à introdução; 50% total correspondem ao desenvolvimento e os 25% restante correspondem à conclusão, o que, somando, corresponde a um total de 100%.

Em seguida, lançamos o desafio: agora transformem a porcentagem em parágrafos e vejam o resultado. Esse mesmo aluno fez a seguinte pergunta: “Professora, os verbos são utilizados no tempo presente porque o assunto do texto é uma coisa que todo mundo tá falando sobre ele e o autor quer mostrar isso para o leitor?” (Diário de Campo, 14/05/2015). Ao analisarmos as colocações do aluno no trecho acima apresentado e a definição dada por ele ao gênero texto de opinião, percebemos que, além de comentar sobre o que discutimos no módulo 3 (estilo), ele também fez menção ao que foi discutido no módulo 1 (conteúdo temático). Tomamos como exemplo a passagem “sobre assuntos que merecem atenção de todo mundo”, que nos leva à conclusão de que o aluno objetivou dizer que as temáticas abordadas em um texto de opinião são relevantes no nosso dia a dia.

Cabe comentarmos a ocorrência 19 (dezenove), produzida pelo aluno A9, uma vez que ao analisarmos o enunciado “O texto de opinião é quando a pessoa expressa sua opinião no texto, livros e revistas, jornais...”, verificamos que o aluno comentava sobre a esfera de circulação, ou seja, onde o artigo de opinião é encontrado, assunto discutido no módulo 1 (conteúdo temático). Quanto à passagem “O texto de opinião não utiliza muitas interrogações, pois o autor tem que convencer o leitor e não causar dúvidas.”, vimos que o aluno esteve atento também à discussão do módulo 3, quando discutimos sobre o estilo. Durante a realização das atividades desse módulo, o aluno A14 comentou: “Eu acho que os textos de opinião têm frases afirmativas porque o autor tem que convencer o leitor e não deixar dúvidas.” (Diário de Campo, 16/05/2015). Esse comentário levou vários alunos a observarem o texto que estavam analisando, a fim de confirmarem a fala do aluno.

4.2.4 Análise e discussão da quarta etapa da sequência didática: produção final

Mediante a análise das produções finais dos alunos, podemos dizer que a etapa final da sequência didática, a produção final, permitiu, a muitos dos alunos colaboradores, avaliar seu próprio texto e, em consequência, tomar ciência do que ele aprendeu no percurso de realização das atividades propostas nos módulos. Nas seções anteriores, mostramos algumas dessas evidências.

Conforme já dissemos em seções anteriores, os alunos mostraram pertinência nas discussões orais. A grande maioria fez colocações que demonstraram organização de pensamento e exposição coerente de opinião. No entanto, no ato da escrita, alguns ainda se mostraram inseguros. Essa insegurança foi mais visível na realização da primeira produção. Mas ainda na produção final, alguns alunos não se sentiram seguros para a produção do texto de opinião e se limitaram a parafraser o texto sobre a temática “Namoro sem compromisso – ficar”, que eles pesquisaram e trouxeram para a sala, como proposta de discussão.

As ocorrências a seguir confirmam a escrita como uma quase fiel cópia do texto “Pegar” “Ficar” ou “Namorar”? de Aline Ferreira, que foi discutido em sala de aula. Esse texto se encontra no anexo B.

Quadro 11 – Ocorrências 23 e 24

Ocorrência 23 - (A1, Produção final, 23/04/2015)

Namoro Sem Compromisso “Fica”

Fica pegar ou namorar é um ato que é principalmente entre os jovens e adolescentes. Pega e Fica possui uma relação distante entre o compromisso do “namorar”. Pega pra ir a um ato, esportivas, que não requer dedicação, sem compromisso. Tanto o interesse Físico, e pela beleza e o corpo. Já Fica é caracterizado pelo relacionamento, onde jovens ~~se~~ e adolescentes vivem intensamente e paixão, quando não existe, envolvimento familiar, e de certa forma, não tem compromisso. e a “inovação” é o ato de da continuidade ao Fica. A liberdade de se relacionar com outras pessoas já não é explícito e muitas costumam de mudar, esquecendo o relacionamento com a Família e o grupo social. Com essa Fica e pega é completamente diferente de namorar por que pega é só vez vez e Fica ~~querer~~ é mais de vez vez mais. Esse compromisso sócio e já namorar e um compromisso sócio que envolve a Família.

Ocorrência 24 - (A11, Produção final, 23/04/2015)

"Ficar"

1) Ficar é caracterizada pelo relacionamento entre os amigos por um intuito de proximidade, proximidade existe envolvimento familiar e de certa forma, não requer compromisso serio. O significado do "ficar" possui uma relação distinta da amizade com compromisso.

"Ficar" com outra pessoa é depois ficar com a outra é só mais é mais tem porque ficar mal é falar na boca de outras pessoas é uma má opinião um compromisso seria tem que ter amor entre as duas pessoas, pra isso que "ficar" mais é um compromisso serio.

2) amizade tem compromisso é que todos concordam com "ficar" e um ato que a amizade das pessoas é que é só um dia.

3) Ficar tem como conclusão terceiro tipos de pessoas fico mal faltado, os pais desabrem.

4) pessoas que amizade moralmente querem um futuro melhor

5) termo ficar pertence a pessoas para algumas, outras para outras adolescentes por que é só se apoiarem e outras de que ficar é depois finge que não conhecem

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras.

O que observamos com relação à insegurança desses alunos é que esse sentimento não é fruto de incapacidade, pois a primeira produção do aluno A11 revelou que ele tem competência escritora, mas não se apoderou disso. A ocorrência a seguir refere-se à primeira produção desse aluno.

Quadro 12 - Ocorrência 25

Ocorrência 25 - (A11, Primeira produção, 02/04/2015)

O momento sem compromisso

O momento sem compromisso que nós conhecemos, como "ficar" é um ato que a maioria dos jovens fazem principalmente os mesmos que querem se ficar por ficar muitas vezes para ganhar tempo de pego entre os amigos.

"ficar" (fazer) todos nós ficamos um dia, na minha opinião um compromisso seria preciso ter raízes, por isso que não é um compromisso.

Tem gente que prefere ficar do que tirar um compromisso seria porque pedi ficar com muitas pessoas querer demais tempo

ficar com uma pessoa não é muito bom porque fica um pouco sozinha na hora das outras colegas e se preocupa com a polvorosa ditar.

O momento sem compromisso é só querer ficar com a pessoa e não assumir a pessoa como apresentar para família.

O momento sem a pessoa fazer (fazer) acontecimento ficar que é só a pessoa para vida longa e amar a respeito estar juntos juntos até que a morte os separe.

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras.

A produção inicial do aluno evidenciou que ele se encontra em um nível avançado em relação a alguns outros alunos da turma, pois, sem o estudo sistemático do gênero texto de opinião, ele já conseguiu apresentar, na introdução, a temática do texto, e se arriscou a discutir o assunto, posteriormente.

4.2.5 Análise e discussão do produto final

A culminância da pesquisa, o intercâmbio entre os alunos participantes da pesquisa e os alunos de outra turma de 9º ano e a exposição dos textos no mural da escola, foi uma escolha

relevante para atingir os propósitos da pesquisa. Nessa etapa, os alunos tiveram seus textos lidos por estudantes de outra turma de 9º ano do Ensino Fundamental da mesma escola. A proposta foi a de que os alunos lessem os textos de opinião dos alunos participantes da pesquisa e escrevessem a eles uma carta pessoal, comentando sobre o assunto do texto, colocando suas impressões sobre o que foi lido e dando sugestões, caso julgassem necessário. Nessa atividade, contamos com a parceria da professora da outra turma, que conduziu a atividade sem interferir na escrita dos alunos, conforme combinamos. A última aula de atuação em campo foi reservada para a entrega das cartas aos alunos, bem como para discussão sobre elas e sobre a participação na pesquisa de modo geral.

O fato de os alunos terem produzido os textos propostos na última etapa da sequência didática, a produção final, para interlocutores reais muito contribuiu para que eles se envolvessem nas atividades e se dedicassem à escrita do texto de opinião. O trabalho com o gênero texto de opinião, a partir da sequência didática, tornou possível aos alunos tomarem a escrita como diálogo e interação, permitindo-lhes expressarem parte do que são e criarem uma ponte para o universo de outros alunos da mesma comunidade escolar e de outras pessoas, como os docentes e os pais, por exemplo. Ao receberem a carta de outro colega com as impressões sobre o seu texto, os alunos se mostraram eufóricos. Comentários como “Eu nunca recebi uma carta”; “Eu amei a minha cartinha.”; “Meu colega concorda comigo.”; “Eu vou guardar de lembrança.”; “O meu pai vai gostar de ver meu texto no mural.” surgiram durante o debate sobre o conteúdo das cartas e sobre o trabalho desenvolvido. Nesse mesmo momento, vários alunos disseram que a participação na pesquisa valeu a pena e que eles cresceram enquanto escritores.

Nas cartas, os interlocutores deixaram claro o interesse pela temática do texto lido e se posicionaram, também, diante dela. Para isso, eles concordaram ou discordaram do posicionamento dos alunos colaboradores e fizeram comentários, dizendo terem gostado do trabalho de intercâmbio.

Assim, a validade do trabalho com gêneros, pautado nas teorias de Bakhtin (1997) e de Dolz e Schneuwly (2004), foi comprovada com a aplicação da pesquisa, apesar dos pontos negativos apontados anteriormente. Acreditamos que, ao tomar os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem da língua, estamos considerando o caráter sócio-histórico-ideológico que essas entidades possuem. Portanto, a proposta de produção de texto de opinião aplicada garantiu aos alunos que escrevessem para interlocutores reais, o que significou conduzir esses alunos ao uso real da língua, portanto, social. A troca de textos e a exposição dos textos no

mural da escola, por exemplo, implicou uma atividade que uniu o exercício escolar à realidade fora dos muros da escola.

Considerando que o meio de circulação dos textos de opinião, produzidos pelos alunos, foi o próprio ambiente escolar, podemos afirmar que a escolha do conteúdo temático “Namoro sem compromisso – ficar”, selecionado para a primeira produção e para a produção final, foi coerente, pois, o fato de esta ser uma temática bem próxima da realidade dos estudantes contribuiu para que eles participassem mais efetivamente da produção do gênero em foco.

Os resultados alcançados nos permitem defender a sequência didática como uma coerente ferramenta para se trabalhar com o gênero texto de opinião. Por ser o texto de opinião um gênero que analisa, avalia e responde a uma questão controversa através da argumentação, ou seja, pelo fato de esse gênero pertencer à ordem do argumentar, conforme afirmam Dolz e Schneuwly (2004), acreditamos que o trabalho realizado com esse gênero, na sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, pode contribuir significativamente para que os alunos se conscientizassem da necessidade de argumentarem, de se posicionarem, de usarem sua voz para interagirem pela linguagem. Isso valida a proposta de trabalho, pois o desenvolvimento dessas competências imprime no aprendiz a liberdade de ser e de se tornar sujeito do seu próprio discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por compreendermos que utilizamos, na sociedade, diversos e distintos gêneros, sem os quais, segundo defende Bakhtin (1997), a comunicação seria impossível, optamos por desenvolver esta pesquisa em torno de uma sequência didática, tomando o gênero como ferramenta, e a aplicamos em sala de aula de 9º ano do ensino Fundamental. Para isso, utilizamos da argumentação construída na escola de Genebra, representada, neste trabalho, por Dolz e Schnewly (2004) e pelo percurso das leituras bakhtinianas.

Nosso objetivo foi, dentre outros, contribuir para que os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental fossem mais bem sucedidos com relação à tarefa de produção escrita do gênero texto de opinião, pois, na nossa prática docente, percebemos que, embora os alunos tivessem capacidade argumentativa, muitas vezes revelada nas práticas discursivas orais, grande parte deles demonstrava dificuldade em fazer uso da argumentação em práticas de escrita. Para a realização da pesquisa, contamos com um grupo de 29 (vinte e nove alunos) alunos da rede pública estadual de Goiás, que tiveram participação efetiva nas atividades.

Para que pudéssemos cumprir nosso objetivo, construímos a nossa proposta metodológica de trabalho com o gênero texto de opinião, contemplando as etapas da sequência didática, sugeridas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) (apresentação da situação inicial, primeira produção, os módulos e a produção final). Para que se tornasse efetivo o trabalho com o gênero, seguimos os pressupostos de Bakhtin (1997) e elaboramos as atividades a serem realizadas em torno das três dimensões constitutivas do gênero – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

A atuação em campo, bem como a análise dos dados coletados, conduziu-nos à conclusão de que o investimento em pesquisas com enfoque na produção de textos ainda é necessário, mesmo com os avanços pós década de 1980, período em que a democratização do ensino começa a ser considerada. Reconhecemos a proposta de trabalho com gêneros, apresentada pelo PCNLP, por exemplo, como um suporte para o trabalho com os gêneros. No entanto, mediante a nossa experiência como docente, e mediante o resultado da pesquisa em campo, afirmamos que o investimento na vida acadêmica, de modo a interagir com as várias perspectivas que consideram o trabalho com gêneros, e a opção pelo Interacionismo Socio-Discursivo (ISD) foram uma escolha relevante para a pesquisa. O fato de o ISD ser influenciado pela teoria de Bakhtin sobre gêneros faz dessa perspectiva uma coerente ancoragem teórica para o trabalho com essas entidades.

A nossa experiência com a aplicação da pesquisa para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental levou-nos a reconhecer que a proposta de trabalho com o gênero selecionado, tal qual planejada, pode ser trabalhada em qualquer ano escolar, seja do Ensino Fundamental, segunda fase, seja do Ensino Médio. No entanto, cada ano escolar e cada realidade de sala de aula requerem uma metodologia que atenda as suas peculiaridades.

Salientamos o fato de que não focamos nossa análise na visão de que construir aprendizado seja tão somente apreender, na íntegra, o assunto discutido. Nosso enfoque esteve no processo de construção de conhecimento do aluno durante o percurso da primeira à última etapa de realização das atividades previstas na sequência didática. Os resultados apontaram que a construção do aprendizado do aluno, em torno do gênero texto de opinião, se deu entre a apresentação da situação inicial e a produção final. Isso significa considerar cada etapa desse procedimento metodológico como única e imprescindível para o trabalho com gêneros e, ao mesmo tempo, como parte indissociável das demais etapas. Na etapa inicial, que é apresentação da situação, constatamos o interesse dos alunos pela ferramenta de ensino. As discussões iniciais sobre o gênero texto de opinião tornaram possível contextualizar os alunos, de modo a levá-los ao conhecimento do que seria trabalhado.

No mesmo grau de importância, a segunda etapa, nomeada de produção inicial, representou o norte para o planejamento das atividades a serem realizadas nos módulos. As primeiras produções dos alunos nos orientaram para a sistematização do conhecimento sobre o gênero texto de opinião de modo a contemplar os elementos constituintes desse gênero – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo –, que não devem ser dissociados no trabalho com gêneros.

Durante a realização das atividades planejadas nos quatro módulos, os alunos tiveram a oportunidades de refletir sobre os aspectos linguísticos e discursivos que compõem o texto de opinião e construir, gradativamente, aprendizado. Muitos alunos construíram boas estratégias argumentativas para a defesa de seu(s) ponto(s) de vista. Por outro lado, alguns alunos demonstraram dificuldade na produção do gênero, ainda na produção final, última etapa da sequência didática. Mesmo diante das dificuldades apresentadas por esses alunos, observamos, no percurso de aplicação da pesquisa, que houve crescimento, fato que justifica nosso enfoque de análise, não no produto, mas no processo de construção do conhecimento.

Considerando que o acesso à informação, a defesa de pontos de vista, a construção de visões se dá por meio da língua, reconhecemos que nossa proposta, ou seja, a sequência didática em torno do gênero texto de opinião, representou uma coerente oportunidade de conduzir o aluno à percepção de que esse gênero possui características peculiares e que essas

características são necessárias para que se cumpra sua função social, que é a de convencer o interlocutor acerca da posição do autor diante de determinado assunto.

Além disso, por entendermos que levar o outro a concordar com nossas opiniões sobre o mundo exige muita reflexão e competente articulação discursiva, temos convicção de que a sequência didática, tal qual planejada, proporcionou um ensino de gêneros de forma que levou o aprendiz ao desenvolvimento da competência escritora. Somou-se a isso a oportunidade de atuação nas diversas práticas sociais que exijam dele a argumentação, de forma crítica, autônoma e consciente.

Assim, temos a clareza de que contribuímos para que o aluno se conscientizasse da necessidade de argumentar, de posicionar-se, de trazer sua voz para interagir pela linguagem. O desenvolvimento dessas competências imprime no aprendiz a liberdade de ser e de ser e de se tornar sujeito do seu próprio discurso.

Cabe ressaltar que a nossa proposta de trabalho com o texto de opinião, pautada na proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não representa a apresentação de um percurso de trabalho totalmente definido a priori, ou seja, não se trata de um “modelo” ou de uma “receita” (fórmula) aos quais basta tanto alunos quanto professores obedecerem, para que o gênero em questão seja produzido. Ao contrário, ela representa o ponto de partida para o trabalho com os vários e diversificados gêneros, já que os dados apresentados e analisados anteriormente confirmam que trabalhar com o texto de opinião, tal qual planejado, pode conduzir o aluno à compreensão da língua como algo que permeia o nosso cotidiano e que nos permite interagir com o outro.

Não tivemos, portanto, o intuito de esgotar as possibilidades de trabalho com o gênero em questão. Ao contrário, procuramos desencadear futuras e pertinentes discussões sobre o ensino de um, dentre vários outros gêneros existentes em nossa sociedade. Ao apresentarmos a sequência didática como proposta pedagógica para se trabalhar com o texto de opinião, tivemos, além dos objetivos apresentados, a pretensão de instigar outros docentes a adotarem concepções que desencadeiem uma prática pedagógica reflexiva. Isso significa priorizar atividades de linguagem voltadas para a interação verbal, ou seja, para situações reais de uso da língua, tal qual o fizemos em nossa proposta.

Ademais, reconhecemos que a proposta do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, de vincular a teoria à prática muito contribuiu para que esta pesquisa não se limitasse a um estudo teórico apenas, tampouco à apresentação de uma sugestão de trabalho com o gênero texto de opinião não aplicada em campo e analisada. A atuação em campo nos permitiu vivenciar os sucessos e insucessos da nossa proposta de trabalho. Isso significa afirmar

que, embora estejamos convictas de que a nossa escolha teórica foi suficiente para sustentar os propósitos de construção, aplicação e análise de nossa proposta, temos, também, a mesma convicção de que atrelar a teoria à prática requer "jogo de cintura".

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Denise Lino de. **PCN de língua portuguesa**: há mudanças de paradigma no ensino de língua <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl23Art14.pdf>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997a.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- _____. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2000.
- _____. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 102-144).
- _____. **Secretaria de Assuntos Estratégicos**. Governo define que A classe média tem renda entre R\$ 291 a R\$ 1.019. <Disponível em <http://www.sae.gov.br/site/?p=17351>>. Acesso em 12 de setembro de 2014.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. MACHADO, A.R.; CUNHA, P. (trad.). São Paulo: EDUC, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral para a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

- _____, SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagens aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61- 78.
- GONDIM, M. P.; LIMA, J. C. **A pesquisa como artesanato intelectual**: considerações sobre método e bom senso. São Carlos: EdUFSCar, 2006.
- FERREIRA, A. **Pegar, ficar ou namorar?** Ensino médio diálogo. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/node/3077>>. Acesso em: 20 de maio de 2014.
- GUIMARÃES. A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO. A. (org.). **O interacinismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e sociológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATENCIO. M. de L. Textualização, ação e atividade. In: GUIMARÃES. A. M. de M.; MACHADO A. R.; COUTINHO. A. (org.). **O interacinismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e sociológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 51-63.
- MESQUITA, E. M. de C. O texto técnico: aspectos textuais- discursivos. In FINOTTI, L. H. B. MESQUITA; E. M. de C.; TRAVAGLIA, L. C. B. (org.) **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 135-158
- OHUSCHI, M. C. G.; BARBOSA, F. de S. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 303-314, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13383/13383>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.
- ROJO. R. H. R. Tema 2: De virada comunicativa ou pragmática (dos anos 60 aos anos 90). **Conteúdo AVA da disciplina LP001 – História da Língua Portuguesa no Brasil**. Campinas, SP: REDEFOR-LP/UNICAMP. 2011. Disponível em: <<https://snt150.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgunQLwD6t5BGVa9idZ1x5MA2&folderid=flinbox&attindex=0&cp=-1&attdepth=0&n=33669722>> acesso em 01/11/2014.
- _____. BARBOSA. J. P. **Hipermodadlidade, Multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO. M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.
- _____. **Letramento**: um tema de três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1986. DENISE, L. de A. PCN de Língua Portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua? **Revista de Letras** - n. 23 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2001.

Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl23Art14>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

UBER, T. de J. B. **Sequência didática** – artigo de opinião. 2007/2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

ANEXOS

Anexo A – Documentação

TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada *A Produção de Texto de Opinião nas Aulas de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho* sob a responsabilidade da pesquisadora Francisca Borges Barbosa e sob orientação da Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita.

Nesta pesquisa nós estamos buscando trabalhar com os gêneros discursivos, especificamente com o gênero texto de opinião, desenvolvendo uma sequência didática. Na sua participação você realizará atividades relacionadas ao gênero texto de opinião, procurando detectar a função social dele, identificando elementos discursivos e textuais. As atividades realizadas em sala de aula farão parte farão parte da análise dos dados da pesquisa, podendo ser recolhidas e arquivadas para análise. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro pela participação na pesquisa.

Os riscos de participação sua na pesquisa consistem na não participação das atividades, caso o (a) responsável legal por você não autorize. Os benefícios serão a apropriação da linguagem utilizada na construção do gênero, bem como o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de textos.

Mesmo o seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não está obrigado a participar, caso não deseje. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Francisca Borges Barbosa (professora responsável) no colégio Estadual Santo Antônio do Descoberto, na cidade de Santo Antônio do Descoberto – Goiás; fone (61) 3626 1001 e Elisete Maria de Carvalho Mesquita (orientadora) – Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica; fone: (34) 3231 8519. Você poderá também entrar em contato com o comitê de Ética na Pesquisa com recursos humanos - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone (34) 3239 4131.

Uberlândia, _____ de _____ de 2015.

Assinatura das pesquisadoras

Menor participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) senhor (a), o (a) menor pelo (a) qual o (a) senhor(a) é responsável está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada *A Produção de Texto de Opinião nas Aulas de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho*, sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Especialista Francisca Borges Barbosa e sob orientação da profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita.

Nesta pesquisa nós estamos buscando trabalhar com os gêneros discursivos, especificamente como texto de opinião, desenvolvendo uma sequência didática. O termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Francisca Borges Barbosa, em sala de aula, enviado pelo menor.

Na participação do (a) menor, ele (a) realizará atividades relacionadas ao gênero Texto de opinião, procurando detectar a função social dele, identificando elementos discursivos e textuais. As atividades realizadas em sala de aula farão parte da análise dos dados da pesquisa, podendo ser recolhidas e arquivadas para análise. Em nenhum momento o (a) menor será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a identidade do menor será preservada.

O (a) menor não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro pela participação na pesquisa. Os riscos de participação do (a) menor na pesquisa consistem na não participação das atividades, caso os (as) senhores (as) não autorizem. Os benefícios serão a apropriação da linguagem utilizada na construção do gênero, bem como o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de textos. O (a) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficará com o (a) senhor (a), responsável legal pelo (a) menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com: Francisca Borges Barbosa (professora responsável) no colégio Estadual Santo Antônio do Descoberto, na cidade de Santo Antônio do Descoberto – Goiás e Elisete Maria de Carvalho Mesquita (orientadora) – Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica. O (a)senhor (a) poderá também entrar em contato com o comitê de Ética na Pesquisa com recursos humanos - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100.

Uberlândia, _____ de _____ de 2015

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo (a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo (a) menor participante

Anexo B - Texto “Pegar, Ficar ou namorar?”**PEGAR, FICAR OU NAMORAR?**

Aline Ferreira

Observamos um certo conflito, entre os jovens, na relação atração, liberdade e afetividade. O significado do "pegar" e "ficar" possui uma relação distante entre o compromisso do "namorar". O pegar: um ato espontâneo, que não requer repetições. Sem compromisso sério, o interesse físico predomina, quer pela beleza ou pela sensualidade.

O ficar: é caracterizado pelo relacionamento onde os jovens possuem intimidade e proximidade, porém não existe envolvimento familiar e de certa forma, não requer compromisso sério.

O namorar: ato de dar continuidade ao "ficar". A liberdade de se relacionar com outras pessoas já não é explícita e ganha contornos de maior compromisso e relacionamento com a família e o grupo social.

Desse modo, é possível perceber que a "liberdade" é um padrão para classificar relacionamentos.

Essas concepções variam, porque as pessoas têm vivências diferenciadas.

Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/node/3077>>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

Anexo C – Textos analisados

Brasil sem educação

Carlos Henrique de Freitas

Quero chamar a atenção não para o Brasil sem escolaridade, mas sim, para o Brasil sem educação. No nosso cotidiano medíocre e bucólico, vemos quanto somos sem educação, seja como pedestres, ciclistas ou motoristas, seja como, consumidores, vendedores, empresários ou políticos.

Somos reféns não da marginalidade, mas sim da impunidade, dos desmandos, da corrupção, da malandragem, da nossa falta de educação. Nos preocupamos em salvar o mundo, para que? Se continuarmos vivendo como predadores de nós mesmos, não precisaremos deste mundo para vivermos.

Estamos em guerra civil, os noticiários só estampam crimes e mortes. As crianças e jovens só pensam em jogos violentos, reproduzem no ambiente escolar e crescem com ódio um dos outros. MMA – Mixede Martial Arts – não é um esporte, é uma rinha de galos de briga, pagos pela máquina global, incentivando a violência, onde o todo poderoso do esporte, fala com maestria sobre golpes de seus lutadores favoritos.

Enquanto, a miséria humana for o alimento dos inescrupulosos, estaremos fadados ao fracasso humano. A popularização e a manifestação da desgraça alheia é o que move este moinho de flagelos humanos.

As drogas, a saúde, a educação e segurança não são assuntos nas pautas ministeriais. O que vimos e o que vendemos é que: iremos sediar a copa e as olimpíadas e que devemos ser receptivos aos yanks e gringos, como foram nossos irmãos africanos..

E nossa miséria continuará norteando estes acontecimentos. Somente quando todo e qualquer brasileiro for digno de seus atos, teremos um povo educado e uma nação verdadeiramente forte. Meus Sentimentos.

www.yumpu.com/pt/document/view/14672601/9-ano-caderno-educacional-de-lingua-portuguesa-desafios-da-77. Acesso em 04/04/2015

Cigarro, um inimigo silencioso

Larriany Giglio

Segundo dados da OMS (Organização Mundial da Saúde) o tabagismo já matou mais de 100 milhões de pessoas em todo o mundo. Número superior à soma das mortes provocadas por HIV, pelos acidentes de trânsito, pelo consumo de álcool, cocaína, heroína e pelo suicídio, sendo responsável por um em cada dez óbitos em adultos. Só no Brasil, morrem cerca de 200 mil pessoas por ano em decorrência de doenças relacionadas ao tabaco.

Diferente de drogas como álcool, morfina e crack, o vício do cigarro é rápido e provoca dependência física tão grave quanto à heroína. O fumante entra num quadro de ansiedade crescente que só passa com uma tragada, uma vez que as crises de abstinência da nicotina se sucedem em intervalos de minutos enquanto as demais drogas dão trégua de dias, ou pelo menos de horas.

Mulheres podem enfrentar barreiras diferentes das encontradas pelos homens para a cessação do tabagismo devido questões ligadas ao ciclo menstrual, o estresse da dupla jornada de trabalho, medo de ganhar peso, maior probabilidade de apresentar sintomas de depressão e ansiedade, que muitas vezes são mascarados pela nicotina.

Hoje, o tratamento do tabagismo tem uma média de 70% de êxito, com base em pacientes que atingem pelo menos três meses de abstinência. Considerado doença pela OMS, o fumo é considerado um problema de saúde pública no Brasil. A expectativa de vida de uma pessoa que fuma é 25% menor que a de uma não fumante. Dentre as 25 doenças relacionadas ao hábito de fumar, todas são causas de morte: doenças cardiovasculares (43%); câncer (36%); doenças respiratórias (20%); outras (1%).

A lei 12.546, passada pelo Congresso em 2011, que proíbe a propaganda de cigarros nos pontos de vendas mesmo com a exposição de produtos, deve ser regulamentada o quanto antes para ser aplicada, fiscalizada e não ceder à pressão da indústria fumageira nas decisões do Governo Federal. Assim como não admitimos comerciais de maconha, crack ou heroína, por que aceitar o marketing do tabaco?

<http://www.institutonovomundo.com.br/blog/?p=27>. Acesso em: 05/04/2015.

Gravidez na adolescência

Gilmaci Santos

A gravidez precoce é uma das situações mais preocupantes no país. Ainda que os números tenham melhorado, o assunto merece cuidado e é uma de minhas prioridades. Sabendo que a informação é uma das armas mais efetivas no combate a esse problema, em 2008 apresentei o Projeto de Lei 790, que institui a Campanha de Prevenção da Gravidez Precoce nas escolas públicas do Estado.

Esse tipo de gestação costuma gerar riscos para a vida da mãe e da criança. Além disso, a adolescência é o momento de investir em projetos pessoais e profissionais; é uma fase de amadurecimento que merece ser respeitada. No Brasil, 25% das meninas que engravidam abandonam a escola. Nesse tipo de situação, geralmente, a adolescente só tem três caminhos para escolher: aborto, casamento por conveniência ou ser mãe solteira. Só que nenhuma delas é a escolha ideal.

A prevalência da gravidez na adolescência na população continua concentrada nas classes mais pobres: 44,2% das meninas de 15 a 19 anos com filhos pertencem à faixa de renda familiar per capita de até meio salário mínimo. Outro dado preocupante é a relação com o grau de instrução. Segundo o IBGE, no país como um todo, as mulheres com até sete anos de estudo tinham, em média, 3,19 filhos, quase o dobro do número daquelas com oito anos ou mais de estudo (1,68), que tinham, ao menos, o ensino fundamental completo. Além de ter menos filhos, a mulher com mais instrução era mãe um pouco mais tarde.

Estudos do IBGE mostram que ocorrem 600 mil partos de adolescentes por ano. Se somarmos esses números às estimativas de abortos - por volta de 500 mil por ano -, chegamos a 1 milhão de gestações entre adolescentes. A gravidez nessa fase subtrai da mãe a chance de passar cada fase da vida de maneira natural, tirando dela a oportunidade de amadurecer. Além disso, é uma espécie de círculo vicioso da miséria, pois nem sempre a adolescente tem condições financeiras para cuidar da criança.

Muitas questões precisam ser discutidas para que se entenda a raiz desse problema. Uma delas é a importância da informação. Muitos pais têm dificuldade em falar sobre a sexualidade com os filhos, por isso é fundamental que a escola exponha o assunto. Esse tipo de informação é imprescindível, pois os jovens têm iniciado a atividade sexual precocemente.

São muitos os riscos de uma gravidez precipitada. É dessa situação que vem o abandono da escola e dos amigos, o empobrecimento do núcleo familiar e a exclusão da adolescente do mercado de trabalho. Em alguns casos, jovens se arriscam a fazer abortos em clínicas totalmente despreparadas. Os riscos para a vida da mãe também são muitos: antes dos 14 anos, o sistema reprodutor ainda não está amadurecido e, por isso, pode ocorrer maior incidência de doenças hipertensivas, partos prematuros e até a desnutrição do bebê e da mãe.

Felizmente, o Estado de São Paulo registrou queda de 36,2% no número de adolescentes grávidas em 2008, em comparação com o ano de 1998. Foram 94.461 jovens de até 19 anos grávidas em 2008, contra 148.018 casos em 1998. Os dados fazem parte de levantamento da Secretaria de Estado da Saúde em parceria com a Fundação Seade.

As políticas públicas voltadas para a gravidez na adolescência que existem hoje no Brasil ainda têm pouco alcance. O planejamento familiar é outro assunto raramente discutido. Há muita limitação na oferta de anticoncepcionais e são poucos os programas que visam instruir esses jovens. Vamos lutar para que essas meninas não tenham mais a infância e adolescência roubadas por um momento de imaturidade.

<http://artigodeopiniaoagradeznaadolescencia.blogspot.com.br/2012/09/artigo-de-opiniao-sobre-gravidez-na.html>. Acesso em: 08/04/2015

Violência Doméstica

Jussara de Barros

Na atualidade, em razão de vários fatos ocorridos no Brasil, temos presenciado um sensacionalismo muito grande por parte dos meios de comunicação, principalmente os televisivos. Porém, esse assunto existe há milhares de anos. A violência doméstica acontece contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos, sendo que os agressores são os próprios familiares das vítimas.

Um dos grandes fatores que favorecem a violência física, como os espancamentos, é a personalidade desestruturada para um convívio familiar do agressor, que não sabe lidar com pequenas frustrações que essas relações causam no decorrer do cotidiano.

O perfil do agressor é caracterizado por autoritarismo, falta de paciência, irritabilidade, grosserias e xingamentos constantes, ou acompanhados de alcoolismo e uso de outras drogas.

As violências domésticas se dividem por espancamentos, tendo maior número de vítimas as crianças de até cinco anos; abusos sexuais, acontecendo em maior quantidade entre meninas de sete a dez anos de idade; e por danos morais, em adolescentes e mulheres. É bom lembrar que os idosos tem tido grande participação na violência doméstica, mas aqueles que necessitam de cuidados especiais, sofrendo as agressões por pessoas contatadas pela família.

Outro destaque para as vítimas das agressões são as crianças portadoras de necessidades especiais. Normalmente as mães são as maiores agressoras das mesmas, por exigirem cuidados excessivos como higiene pessoal, alimentação, locomoção, onde estas se sentem sobrecarregadas e por não receberem apoio dos pais da criança ou uma estrutura advinda de órgãos governamentais.

As mães também são as grandes espancadoras quando, por algum motivo, acontece uma quebra na vinculação afetiva entre ela e o filho, seja por doença, hospitalização ou mesmo por não ter aceitado a gravidez. Essas crianças apresentam grande dificuldade em ganhar peso nos primeiros meses de vida e, no período escolar, não conseguem estabelecer uma vinculação positiva com a professora nem tampouco com o aprendizado, levando-as a tirarem várias notas baixas.

Se observarmos o comportamento infantil dentro das escolas, podemos notar que as crianças são o espelho daquilo que recebem dentro de casa, se convivem com

situações de agressividade podem apresentar-se da mesma forma com os colegas e professora ou partindo para o extremo, tornando-se apática às relações sociais, se excluindo do grupo. Já as crianças que convivem num ambiente familiar saudável, de amizade, amor e respeito conseguem estabelecer vínculo positivo com quase todo o grupo, sem dificuldades.

A violência aparece também de forma psíquica, onde se destrói a moral e a auto-estima do sujeito, sem marcas visíveis ao corpo da vítima que normalmente são adolescentes e mulheres. As marcas nesse caso são internas, psicológicas, através de humilhações, xingamentos, podendo chegar a injúrias e ameaças contra a vida.

O importante é que, ao se tomar conhecimento dessas formas de violência, sejam feitas denúncias aos órgãos especializados, a fim de ajudar as vítimas, tentar tirá-las desse convívio de tanto sofrimento e mostrar ao agressor que ele não é tão poderoso quanto imagina, mas sim covarde por só ter coragem de manifestar sua agressividade dentro de casa, contra pessoas indefesas e sem exposição pública.

<http://educador.brasilescola.com/sugestoes-pais-professores/violencia-domestica.htm>. Acesso em 08/04/2015,

Racismo

Felipe Cândido da Silva

Todos sabemos que no mundo há grandes diferenças entre pessoas e que, por estupidez e ignorância, cria-se o preconceito, que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente. Porém, onde estão os Direitos Humanos que dizem que todos são iguais, se há tanta desigualdade no mundo?

Manchetes de jornais relatam: “Homem negro sofre racismo em loja”; “Mulheres recebem salários mais baixos que os homens”; “Rapaz homossexual é espancando na rua”; “Jovens de classe alta colocam fogo em mendigo”; “Hospitais públicos em condições precárias não conseguem atender pacientes”; “Ônibus não param para idosos”. “Escola em mau estado é interditada e alunos ficam sem aula”; e muitas outras barbaridades. Isso mostra que os governantes não estão fazendo a sua parte.

Mas pequenos gestos do dia a dia – como preferir descer do ônibus quando um negro entra nele; sentar no lugar de idosos, gestantes e deficientes físicos, humilhar uma pessoa por sua religião, opção sexual ou por terem profissões mais humildes – mostram que também precisamos mudar.

A questão da etnia vem sendo discutida no mundo todo, inclusive no Brasil, que é um país mestiço, onde ocorre a mistura, principalmente, de negros, brancos e índios. Por mais que se diga que todas as pessoas são iguais, independentemente da cor de sua pele, o racismo continua existindo. Músicas, brincadeiras, piadas e outras formas são usadas para discriminar os negros. Até mesmo a violência se faz presente, sem nenhum motivo lógico.

As escolas fazem sua parte criando disciplinas que mostram a importância que cada cultura tem para a cultura geral do país. E educando as crianças para que não cometam os mesmos erros dos mais velhos, pois preconceito se aprende, ninguém nasce com ele.

Enfim, cada pessoa pode fazer a sua parte, acabando com qualquer tipo de discriminação que existe, com qualquer tipo de preconceito que sente, percebendo que todos nós somos iguais, independente de raça, credo, idade, condição social ou opção sexual. Esse é o primeiro passo para que cada um respeite os direitos dos outros. O direito de um acaba quando começa o do outro. E com a população conhecendo seus direitos e praticando seus deveres ela fica mais unida. E a voz que grita para que os direitos humanos sejam exercidos soará bem mais alta, pois já diz o ditado: “A união faz a força”.

<http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-anteriores-historias-do-artur/estudante-e-premiado-por-texto-sobre-racismo>. Acesso em: 04/04/2015