



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CELA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARTA RICARDO DOS SANTOS

PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O ARTIGO DE OPINIÃO COMO UM GÊNERO DISCURSIVO

RIO BRANCO

2015

MARTA RICARDO DOS SANTOS

PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O ARTIGO DE OPINIÃO COMO UM GÊNERO DISCURSIVO

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade Federal
do Acre, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiane Castro
dos Santos

RIO BRANCO

2015

MARTA RICARDO DOS SANTOS

PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O ARTIGO DE OPINIÃO COMO UM GÊNERO DISCURSIVO

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade Federal
do Acre, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Tatiane Castro dos Santos

Orientadora - Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

Membro interno - Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof^a. Dr^a. Nara Caetano Rodrigues

Membro externo - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Rio Branco, 20 de Agosto de 2015

Para meus filhos, Uilame e Emily Santos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Tatiane Castro dos Santos.

Aos professores do PROFLETRAS, nesta desafiante caminhada: Alexandre Melo de Sousa, João Carlos de Souza Ribeiro, Margarete Edul Prado de Souza Lopes, Márcia Verônica Ramos de Macêdo, Gisela de Lima e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves.

Ao Prof. Dr. Mauro Uchôa.

Aos meus pais, Osvaldo Miguel e Carmelita Ricardo.

Às minhas irmãs, Antônia e Antonieta Ricardo.

E todos que incentivaram a realização deste estudo.

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal”.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Este estudo apresenta uma discussão teórica acerca das concepções de língua/linguagem, texto, contexto, discurso e o estudo dos gêneros como instrumentos de ensino, e apresenta, com base nessa discussão, uma proposta de intervenção a ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. No contexto atual, a busca pelo profissionalismo e qualidade de ensino vem tomando novos direcionamentos. Muitas pesquisas voltadas ao campo e profissionais das áreas de língua estão sendo realizadas com o objetivo de fortalecer esse ensino. O estudo que ora propomos apresenta uma discussão ancorada na visão da linguagem como espaço de interação, com vistas a uma abordagem de ensino e aprendizagem condizentes com tal concepção. Nesse contexto e na intenção de contribuir com a qualidade da educação e ensino de língua portuguesa, este estudo se materializa com uma proposta de atividades com vistas à produção e avaliação de textos, apresentada por meio de uma sequência didática, ancorada nos pressupostos teóricos de Schneuwly e Dolz (2004), uma vez que desenvolver nos alunos as habilidades da leitura e escrita são objetivos prioritários do ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, a estratégia de ensino que aqui propomos apresenta objetivos coerentes com a necessidade de aprendizagem dos usuários da língua e contribuições com um ensino/aprendizagem coerente com as demandas de uso das práticas de linguagem atuais nos diversos campos da atividade humana. O gênero apresentado para estudo é o artigo de opinião, destinado aos alunos do ensino fundamental. Com essa proposta, vislumbramos contribuir com a prática docente dos professores de língua

portuguesa. As atividades apresentadas estão distribuídas em etapas, o que facilita a sua aplicabilidade e a tentativa de cumprimento de todas, desde o primeiro momento que é o da preparação, até a etapa final, momento de reescrita dos textos pelos alunos. Integram o diálogo, ao longo do estudo, os autores Antunes (2003, 2009, 2010), Bakhtin (2006), Cavalcante (2013), Val (2006), Geraldi (2011), Karwoski (2011), Kato (1999, 2002), Kleiman (1995, 1997), Koch (2011, 2013), Marcuschi (2007, 2008, 2010, 2012), Possenti (2011), Ruiz (2013), Santos (2013), Solé (1998), Schneuwly e Dolz (2004) Travaglia (2009), e outros. Apoiamo-nos, também, nas propostas referenciadas pelos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2001). Acreditamos que o estudo aqui realizado e a proposta de intervenção podem trazer contribuições ao aprimoramento e gosto pela leitura e escrita de textos nas séries finais do ensino fundamental II, como também, subsidiar o trabalho dos professores que, a partir desta sequência de atividades, podem elaborar outras que favoreçam o letramento dos alunos.

Palavras – chaves: Produção textual. Avaliação. Gênero textual. Artigo de opinião.

ABSTRACT

This study presents a theoretical discussion of the conceptions of language / speech, text, context, discourse and the study of genres as teaching tools and features, based on this discussion, an intervention proposal being developed in the Portuguese language classes 9th grade of elementary school. In the current context, the search for professionalism and quality of education is taking new directions. Many researches focused on the field of language and professional areas are being carried out with the objective of strengthening this education. The study now propose presents a discussion anchored in the view of language as interaction space, with a view to a consistent approach to teaching and learning with such a design. In this context and in order to contribute to the quality of education and English language teaching, this study is materialized with a proposal for activities aimed at production and evaluation of texts presented through a didactic sequence, anchored in the theoretical assumptions of Schneuwly and Dolz (2004), since the students develop the reading and writing skills are priority objectives of the Portuguese language teaching. In this sense, the teaching strategy that we propose has objectives consistent with the need for learning the language users and contributions with a teaching / learning consistent with the use demands of the current language practices in various fields of human activity. The genre presented for study is the opinion piece, intended for elementary school students II. With this proposal, we glimpse contribute to the teaching practice of English language teachers. The activities presented are divided into steps, which facilitates its applicability and attempting to compliance with all, from the first moment is the

preparation, until the final stage, when rewriting the texts by students. Integrating the dialogue over study, the authors Antunes (2003, 2009, 2010), Bakhtin (2006), Cavalcante (2013), Val (2006), Geraldi (2011), Karwoski (2011), Kato (1999, 2002), Kleiman (1995, 1997), Koch (2011, 2013), Marcuschi (2007, 2008, 2010, 2012), Possenti (2011), Ruiz (2013), Santos (2013), Solé (1998), Schneuwly and Dolz (2004) Travaglia (2009), and others. We support also the proposals referenced by the PCN (BRAZIL, 1997, 1998, 2001). We believe that the study held here and the intervention of the proposal can bring contributions to the improvement and taste for reading and writing texts in the final grades of elementary school, but also support the work of teachers who, from this sequence of activities, may compile other favoring the literacy of students.

Keywords: textual production. Evaluation. Genre. Opinion article.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução das Redes Sociais	61
Figura 2 – Influência das Redes Sociais na Vida das Pessoas	62
Figura 3 – Liberdade de Escolha.....	63
Figura 4 – Nem Tudo que se Posta ou Divulga nas Redes Sociais é Verdadeiro.....	63
Figura 5 - Uso indevido da tecnologia afasta e destrói as famílias	64
Figura 6 – Facebook	65
Figura 7 - Mulher sofre acidente após postar no Facebook dirigindo	65
Figura 8 - Não, meu filho, você não foi baixado pela internet. Você nasceu!.....	66
Figura 9 - Diagnóstico–Câncer de agressividade média. Redes sociais de agressividade alta!	66
Figura 10 - Eu vos declaro marido e mulher! Podem atualizar seus status no Facebook!	67
Figura 11 – Correção Indicativa I	76
Figura 12 - Correção Indicativa II	77
Figura 13 - Estratégias Indicativas na Margem do Texto I.....	77
Figura 14 - Estratégias Indicativas na Margem do Texto II.....	78
Figura 15 - Estratégias Indicativas na Margem do Texto III.....	78
Figura 16 - A Correção Resolutiva – Estratégias Resolutivas no Corpo do Texto	79
Figura 17 - Estratégia de Substituição	79
Figura 18 - Estratégia de Deslocamento	80
Figura 19 - Estratégia de Supressão	80

Figura 20 - Estratégias Resolutivas na Margem do Texto	81
Figura 21 - Estratégias Resolutivas no “pós-texto”	81
Figura 22 - A Correção Classificatória	82
Figura 23 - A Correção Textual-Interativa I	83
Figura 24 - A Correção Textual-Interativa II	84
Figura 25 - A Correção Textual-Interativa III	84
Figura 26 - A Correção Textual-Interativa IV	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Avaliação e Reescrita do Texto.....	53
Quadro 2 – Definição do Projeto de Comunicação.....	55
Quadro 3 – Primeira Produção.....	55
Quadro 4 - Critérios de Correção do Gênero Artigo de Opinião – com adaptações.	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	23
1.1 Conceções de Língua / Linguagem	23
1.2 Práticas de Linguagem na Perspectiva Sócio Discursiva.....	26
1.3 Conceção de Texto, Contexto e Discurso: A Noção de Gêneros	34
1.4 Gêneros do Discurso Como um Instrumento de Ensino.....	39
1.5 A Avaliação do Texto Escrito e as Conceções de Ensino e Aprendizagem	42
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	45
2.1 O Caminho Percorrido	45
2.2 O Trabalho Com os Gêneros Textuais a Partir das Sequências Didáticas.....	46
2.3 Um Olhar Sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção e Avaliação de Textos.....	47
2.3.1 O lugar do Livro Didático na Escola	47
2.3.2 Os Livros Didáticos Analisados e as Propostas de Produção e Avaliação de Textos.....	49
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PRODUZINDO E AVALIANDO TEXTOS	58
3.1 Dados de Identificação	58
3.2 Apresentação	58
3.3 Objetivos.....	59
3.4 Conteúdos	59
3.5 Tempo Previsto	60
3.6 Recursos Didáticos.....	60
3.7 Orientações Para o Desenvolvimento das Atividades	60
3.8 Procedimentos Metodológicos / Etapas a Percorrer	60

3.8.1 Etapa 1: Explorando os Conhecimentos Prévios dos Alunos	60
3.8.2 Etapa 2: Compartilhando Conhecimento	68
3.8.3 Etapa 3: Expondo Sua Opinião	69
3.8.4 Etapa 4: Argumentando ou Construindo Opiniões	70
3.8.5 Etapa 5: Conhecendo as Características do Artigo de Opinião	70
3.8.6 Etapa 6: Praticando a Escrita do Artigo de Opinião	71
3.8.7 Etapa 7: Revisão e Reescrita do Artigo de Opinião	72
3.8.8 Etapa 8: Avaliando um Artigo de Opinião	72
3.8.9 Etapa 9: Corrigindo um Artigo de Opinião	74
3.9 A Correção Indicativa – Estratégias Indicativas no Corpo do Texto	76
3.9.1 Exemplo 1	76
3.9.2 Exemplo 2	77
3.9.3 Exemplo 3	77
3.9.4 Exemplo 4	78
3.9.4 Exemplo 5	78
3.9.6 Exemplo 6	79
3.9.7 Exemplo 7	79
3.9.8 Exemplo 8	80
3.9.9 Exemplo 9	80
3.9.10 Exemplo 10	81
3.9.11 Exemplo 11	81
3.9.12 Exemplo 12	83
3.9.13 Exemplo 13	84
3.9.14 Exemplo 14A	84
3.10 Orientações Finais	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
6 REFERÊNCIAS PARA AMPLIAÇÃO DA LEITURA.....	95
ANEXOS.....	96

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa tem variado em seus propósitos, conteúdos e, conseqüentemente, em suas formas de avaliação, nas últimas décadas. Contudo, se já podemos observar algumas mudanças, muitas ainda são as permanências, manifestas na tradição de um ensino predominantemente pautado no estudo da gramática normativa, com conteúdos voltados para o exercício e a apropriação da variante eleita como “erudita” e “cultura” da língua, esquecendo-se, muitas vezes, das especificidades que devem compor seu objeto de estudo.

Isso ocorre, principalmente, devido às dificuldades vivenciadas na formação inicial dos professores de língua materna, na qual não é adequadamente esclarecido o papel das diversas correntes teóricas sobre linguagem, atreladas às diferentes concepções de ensino/aprendizagem que emergiram ao longo da história e as implicações pedagógicas que delas decorrem.

A ênfase apenas numa dessas concepções teóricas pode ser a explicação para a existente apropriação de estratégias de ensino tão enraizadas em modelos ou práticas já superadas no campo das didáticas de língua. Somente uma visão de linguagem como espaço de interação e uma abordagem de ensino/aprendizagem condizente com tal concepção podem contribuir com uma proposta didática apropriada aos contextos específicos de ensino, fazendo frente ao que está posto como regra, modelo, prática cristalizada, como o que ainda se vê no ensino da Língua Portuguesa. Tal prática cristalizada impera na maioria das escolas atuais, pautada nas

estruturas linguísticas e sem relação com o contexto de produção e interação inerentes aos textos.

Compreendendo que os professores devem orientar teoricamente sua prática docente, adicionando-se a isso suas crenças e vivências constituídas no seu contexto local de atuação, esta dissertação discorre a respeito de uma abordagem/concepção de linguagem e uma visão de ensino/aprendizagem contemporâneos que se configuram como elementos primordiais e norteadores do fazer pedagógico, bem como sobre as implicações metodológicas que tal concepção traz para a prática de produção e avaliação de textos nas aulas de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, o professor em formação inicial poderá desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem coerentes com as demandas da sociedade atual, fazendo frente às práticas docentes que estão enraizadas no âmbito da sala de aula, pautadas pela repetição de atividades descontextualizadas, dependentes de um modelo prático/teórico que não dão mais conta de prover uma formação condizente com as demandas da vida moderna.

O interesse pelo tema Produção e avaliação de textos nas séries finais do ensino fundamental: o artigo de opinião como um gênero discursivo surge da minha experiência como professora de Língua Portuguesa. Durante os mais de vinte anos de docência sempre me depararei com práticas de avaliação das produções dos alunos das quais discordava e que faziam pensar no cuidado que deveria ter para não incorrer nesses mesmos erros que, costumeiramente, presenciava nas escolas, cometidos pelos profissionais de mesma área e formação. Por isso, senti-me provocada a desenvolver um estudo, cujos aportes teórico e metodológico pudessem contribuir não só com meu aperfeiçoamento docente, como também, colaborar com a ampliação do conhecimento dos professores de Língua Portuguesa no que se refere às práticas avaliativas de produção de textos, o que pode trazer contribuições significativas para o desenvolvimento dos nossos alunos.

Sabemos da existência das muitas lacunas na vida escolar dos estudantes, e que essas lacunas estão intimamente ligadas às políticas públicas para a educação nacional. De certa forma, o rendimento escolar dos alunos está comprometido pelas vastas limitações relacionadas com o domínio da língua materna, mais precisamente, no que se refere à leitura e escrita. No entanto, algumas dessas lacunas poderiam ser

“preenchidas” por meio de uma intervenção pedagógica mais condizente com os reais objetivos de língua nas escolas.

Normalmente, o que costumamos presenciar nessas aulas são produções aleatórias, não planejadas, nas quais se privilegia a correção de erros ortográficos, desprezando o discurso e o conhecimento dos alunos em relação aos assuntos/temas propostos. Os professores “sangram” os textos dos alunos com muitos riscos de caneta vermelha, como se o que apenas os interessasse fosse a escrita correta das palavras. Com isso, os alunos que, muitas vezes, já são desestimulados, tendem a perder ainda mais o interesse pela produção e, conseqüentemente, pelo ensino de Língua Portuguesa.

Conforme Antunes (2003, p.158):

Restringindo-se às atividades de produção de textos, a avaliação atual das produções dos alunos não tem se afastado muito das práticas tradicionais de destacar (quase sempre de vermelho) os erros [...] cometidos, com o acréscimo da alternativa correta ao lado. O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve. (ANTUNES, 2003, p.158).

Conhecendo o contexto social em que esses alunos estão inseridos e também a metodologia utilizada pela grande maioria dos profissionais dessa área, percebemos a necessidade de apresentar propostas de produção e avaliação da produção textual que venham contribuir com a prática de outros professores da mesma área, vislumbrando, assim, um melhor aprendizado pelos discentes, como também a elevação de sua autoestima e o prazer pelo estudo da Língua Portuguesa.

Nas palavras de Antunes (2009):

Para ser capazes de alfabetizar, fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas, relativas aos usos literários ou não das línguas, os professores...

- precisam estar conscientes das amplas funções desempenhadas pelo uso das línguas na construção das identidades nacionais e na participação dos indivíduos nas mais diferentes formas de promover o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais;
- precisam saber mais sobre as questões textuais – coesão, coerência, grau de informatividade de um texto – sobre os vazios linguística e pragmaticamente autorizados pelos contextos da interação;
- precisam conhecer melhor as implicações lexicais, gramaticais e discursivas da diversidade de tipos e de gêneros de texto;
- precisam saber como se pode dar um tratamento textual às unidades da gramática;
- precisam conhecer mais sobre a intertextualidade e seu peso na atividade de ler e elaborar textos, sobretudo aqueles mais complexos;

- precisam saber mais sobre as grandes funções da leitura e da escrita; na verdade, precisam saber como promover a gradativa inserção do indivíduo no mundo da escrita, ou melhor, no mundo da cultura letrada;
- precisam saber como articular ensino e avaliação, avaliação e ensino.

Diante do exposto, percebemos que são muitos os conhecimentos que nós, professores, precisamos ter para que possamos oferecer um ensino/aprendizagem de qualidade para os alunos, já nos primeiros anos escolares, para que ao chegarem aos anos finais possam possuir as habilidades e competências necessárias para tal série. Porém, há uma defasagem/déficit de conhecimento também por nossa parte, enquanto profissionais dessa área, assim como das outras áreas de conhecimento, mas nos reportaremos, aqui, apenas aos professores de português, aos quais se direciona nosso estudo.

Sabemos que a qualificação profissional advinda da formação inicial apenas não nos garante uma boa atuação, sendo necessário, portanto, que nos seja garantida a formação continuada para oferecermos aos alunos um ensino de qualidade, evitando, assim, que cheguem às séries finais do ensino fundamental, bem como ao ensino médio com lacunas quase imperdoáveis, como por exemplo, não grafar corretamente o seu próprio nome, casos muito comuns encontrados no cotidiano da sala de aula.

Portanto, o estudo aqui desenvolvido objetiva trazer contribuições teóricas e metodológicas que levem os professores a refletir sobre suas práticas no que se refere ao ensino da língua materna e, especialmente, à avaliação dos textos dos alunos.

Podemos, ainda, trazer para esse estudo, alguns dos objetivos propostos pelos PCN ao ensino de Língua Portuguesa, fazendo-nos refletir ainda mais sobre nossa atuação em sala de aula e nosso compromisso de contribuir positivamente com a educação do país. Quais sejam:

[...] ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los; utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar; produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados. [...] (BRASIL, 1997, 79-80).

Formar leitores e escritores competentes é, como vimos, um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, conforme preceituam os PCN e papel do professor, principalmente, dessa área. Portanto, cabe-nos, enquanto profissionais, proporcionar

aos alunos um ensino de qualidade, com métodos adequados para que possam aprender e que percebam o significado de cada conhecimento para sua prática social.

O trabalho com gêneros em sala de aula demanda muita dedicação e tempo por parte dos professores, por isso muitos acabam deixando para segundo plano ou mesmo nem sabem como desenvolver um trabalho com essa proposta. Apesar dos estudos nos encontros e formações continuadas preconizarem que um dos papéis da escola é formar leitores e escritores críticos e competentes, as atividades realizadas em sala de aula se distanciam desses fins.

As escolhas dos gêneros a serem trabalhados se dão de forma desarticulada, intuitivamente, e a critério de cada escola. Não existe uma proposta com sequências lógicas de estudos e quando existem, muitas vezes, as mesmas não são seguidas. Também, por essas atitudes da escola a inquietude enquanto professora e pesquisadora do tema. Como direcionar nosso trabalho docente e formar leitores e escritores competentes se o acompanhamento com os alunos não acontece de maneira sequenciada? Se a cada ano escolar os alunos se deparam com metodologias que não atendem a necessidade do gênero, quebra ou não cumprimento de todas as etapas de produção quando na verdade esses precisariam ser trabalhados de forma a cumprir todas as etapas e de maneira progressiva, conforme preconizam Schneuwly e Dolz (2004) e colaboradores de gêneros orais e escritos nas escolas?

Seria interessante que as propostas de estudo dos gêneros acontecessem em forma de progressão/espiral, (Schneuwly e Dolz, 2004) estabelecendo um agrupamento gradativo dos gêneros, em que os alunos tivessem o contato, a cada ano escolar, com gêneros novos, em que os já trabalhados se entrelaçariam, atuando conjuntamente, favorecendo a ampliação da competência comunicativa.

Por sabermos que o estudo dos gêneros não acontece de maneira progressiva e, ainda, que a avaliação dos textos dos alunos acontece aleatoriamente e de maneira desarticulada, neste trabalho, o produto final se materializa com uma proposta de intervenção com vistas a avaliar a produção de texto, a qual será apresentada por meio de uma sequência didática.

Comumente, nas práticas de avaliação dos textos escolares, avalia-se ortografia, pontuação, coerência, coesão e, tantos outros elementos linguísticos e discursivos presentes nos textos, ou seja, o trabalho não é focado em torno dos

gêneros e as condições de produção não são analisadas, tornando a avaliação incompleta e limitando-se à estruturação, conteúdos e recursos gramaticais. Desconsidera-se, portanto, a avaliação somativa dos gêneros discursivos, a proposta de gênero em que vai ser formulado, as finalidades, os interlocutores previstos, o espaço cultural e o suporte em que o texto vai circular, entre outros. Uma proposta de estudo dos gêneros textuais através de sequências didáticas, conforme defendem Schneuwly e Dolz (2004), contribui para o ensino de Língua Portuguesa e, por isso, compõem este estudo, a qual será apresentada no terceiro capítulo deste trabalho.

Nessa visão, na qual nos subscrevemos, os estudos gramaticais ganham nova “roupagem”, ou seja, são ressignificados, passam a ser vistos como instrumento facilitador para a aquisição de conhecimentos linguísticos, os quais o usuário poderá utilizar para os seus propósitos comunicativos de maneira mais consciente. Essa visão vai além: procura compreender como os textos são produzidos para promover significação, e se preocupa com as estratégias de avaliação que o professor contemporâneo precisa desenvolver para promover o ensino da Língua Portuguesa como atividade social e como instrumento real de comunicação.

Atualmente, para o ensino básico, recentes pesquisas e orientações didáticas sugerem um ensino da Língua Portuguesa ancorado na abordagem dos gêneros discursivos que circulam no contexto dos aprendizes. A partir dessa visão de linguagem e de ensino/aprendizagem, surge uma concepção de ensino da língua como prática social, pelo qual o aluno participa do processo de construção do seu próprio conhecimento e os procedimentos de avaliação são condizentes com as reais situações comunicativas.

Nesse sentido, para propormos uma estratégia de ensino/aprendizagem coerente com as necessidades dos aprendizes, faz-se necessário dialogar com pressupostos teóricos que compreendem as práticas de linguagem como atividade social e em constante estado de fluxo, esclarecendo, logo de partida, nossa concepção de linguagem e/ou língua, texto/discurso e ensino. Faz-se necessário ainda, compreender como ensinar essa atividade social no contexto do ensino básico, nosso principal foco de atuação, para o qual pretendemos contribuir com um ensino/aprendizagem coerente com as demandas de uso das práticas de linguagem atuais, nos diversos campos da atividade humana.

Sabemos que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, (doravante PCN), os professores de língua portuguesa estabeleceram delimitações ao objeto de ensino na área, embora alguns impasses tenham permanecido. Segundo Borgatto (2012, p. 16), “O estudo de texto como unidade de ensino e o papel dos gêneros na formação do leitor mais proficiente, bem como do produtor de textos mais consciente das escolhas de linguagem para realizar seus objetivos comunicacionais”, foram os eixos centralizadores de consolidação da ação pedagógica. Porém, existe um distanciamento continental entre o que é proposto no campo da teoria e o que realmente é praticado no âmbito da sala de aula, no ambiente de atuação do professor do ensino básico.

Nesse sentido, nossa proposta didática considera não apenas abordagens teóricas que compreendem o ensino do texto como prática social, mas reconhece que as demais concepções teóricas devem ser evidenciadas durante a formação inicial para que o professor, no seu campo de atuação, não venha a repetir ou constituir práticas de ensino cristalizadas, sem propósitos comunicacionais e sem procedimentos de ensino explícitos. Dessa maneira, estaremos contribuindo com a proposição de uma estratégia de ensino no campo das práticas de linguagem que considera as demandas sociais dos sujeitos no seu dia-a-dia.

Faz-se necessário considerar as práticas discursivas tendo na linguagem um eixo norteador entre as atividades sociais e práticas significativas inerentes ao trabalho dos professores pesquisadores e reflexivos. É possível que esses profissionais do campo das linguagens tragam para o ensino não somente um novo universo de alternativas de compreensão e produção textual, como também, novas formas de avaliação desse procedimento sistemático e contextualizado. Nessa perspectiva, lidar com o texto como prática social de comunicação passou a ser visto sob novos olhares, e, provavelmente, hoje não há professores que não aceitem sua consolidação como evento inerente às estratégias de interação e comportamento nos diversos contextos.

Com base nessas discussões, este estudo traz, em seu primeiro capítulo, uma discussão teórica, acompanhada de um cotejamento sobre algumas concepções presentes no documento oficial para o ensino de língua portuguesa. Na sequência, um capítulo metodológico no qual apresentamos os caminhos trilhados para alcançarmos nossos objetivos e fazemos uma breve análise de livros didáticos, a fim

de verificar como se apresentam nesses manuais as propostas de produção e avaliação de textos.

No capítulo 3, apresentamos uma proposta de intervenção com vistas à produção e avaliação de texto dos alunos do ensino fundamental, ancorada nos estudos dos gêneros discursivos através de sequências didáticas, nos pressupostos teórico-metodológicos conforme a visão de linguagem e de ensino e aprendizagem adotadas neste estudo, e nas reflexões acerca da análise dos manuais didáticos.

Assim sendo, este estudo se inscreve, ainda, como uma proposta que busca compreender o ensino da Língua Portuguesa como uma prática social, de uso da linguagem como interação e que atende a propósitos específicos conforme as demandas de comunicação dos sujeitos.

Para isso, iniciamos apresentando nossa concepção de linguagem e/ou língua, texto/discurso para, em seguida, refletir sobre estratégias de ensino. Concordamos, aqui, com as concepções de Bakhtin (2006) no que se refere às atividades humanas ligadas aos usos da língua, seja de forma oral ou escrita, contudo, não podendo negar a interdependência da realidade social dos gêneros do discurso à sua relação com essas atividades.

A reflexão acerca dessas terminologias na prática docente demonstrou a necessidade de discutir o ensino de língua segundo a concepção embasada na produção de gêneros orais ou escritos. Haja vista, os impasses e dúvidas vivenciados nas salas de aula na hora de avaliar o conhecimento dos alunos no que se refere à produção de textos. Portanto, encontrar uma metodologia que possa contribuir com essa prática na hora de avaliar as produções dos alunos é um dos anseios desse estudo.

Com esse intuito, o estudo aqui realizado pretende subsidiar profissionais do ensino de línguas a incorporar ideias reflexivas no fazer pedagógico ao avaliar o processo de produção textual e colaborar com o ensino/aprendizagem de língua materna. Para isso, estabelecemos diálogo com autores, como: Antunes (2003, 2009, 2010), Bakhtin (2006), Cavalcante (2013), Val (2006), Geraldi (2011), Karwoski (2011), Kato (1999, 2002), Kleiman (1995, 1997), Koch (2011, 2013), Marcuschi (2007, 2008, 2010, 2012), Possenti (2011), Ruiz (2013), Santos (2013), Solé (1998), Schneuwly e Dolz (2004) Travaglia (2009), e outros. Apoiamo-nos, também, nas propostas referenciadas pelos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2001).

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Concepções de Língua / Linguagem

Autores do campo da Linguística Aplicada sugerem que a formação inicial do professor deve ser centrada na produção de conhecimento linguístico e de conhecimentos pedagógicos (CELANI, 2010; VIAN JR., 2011). Nesse processo, a concepção de linguagem é uma escolha a ser feita conforme as reais necessidades do contexto de ensino. Sabemos que, no decorrer dos estudos da linguagem, diversas concepções emergiram procurando compreender como o ser humano processa e utiliza a linguagem como mecanismo de comunicação. Ao refletir a respeito das práticas de linguagem, Travaglia (2009, p. 21-23), apresenta-nos sua visão englobando três concepções, a saber: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação e linguagem como forma ou processo de interação.

Ao se referir à linguagem como expressão do pensamento, o autor assim a sintetiza:

Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. [...] As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais

que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional*. (TRAVAGLIA, 2009, p.21 -23).

Nessa concepção, o sujeito expressa seu pensamento através da linguagem. É como se o sujeito externalizasse o que produz no interior de sua mente através da linguagem, sendo, portanto, um ato individual, que não é influenciado pelo outro, nem pelas circunstâncias em que ocorre.

Na concepção compreendida nos termos da linguagem como instrumento de comunicação, como objetivo para a comunicação, temos a seguinte visão, conforme explica Travaglia:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, [...], é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22)

Nessa visão, a linguagem se dá por meio de códigos que são combinados através de regras para atingir o produto final, garantindo o estabelecimento da comunicação entre os interlocutores. Nesse sentido, a comunicação acontece através de uma mensagem estabelecida por um código que se dá entre um falante e um ouvinte. Com relação à concepção que compreende a linguagem como forma ou processo de interação:

Segundo esta concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2009, p.23)

Concordamos com o autor mediante a posição tomada em relação a essa concepção. E é, também, nessa concepção que os PCN (BRASIL, 1997) orientam seus princípios: o de ensinar a língua a partir do seu uso social, como ela acontece no dia a dia com os seus falantes, estabelecendo a interação entre os mesmos e levando-os à ampliação de sua competência comunicativa no falar, ler e escrever textos fluentes adequados a cada situação comunicativa.

Ancorada nessa última perspectiva de estudos da linguagem, esta dissertação lança luz sobre os princípios norteadores dessa concepção, apresentando,

inicialmente, a base teórica que a orienta para, em seguida, apresentar uma proposta de aplicabilidade desta no contexto de ensino da Língua Portuguesa, que tome como base a prática social, os usos reais da língua nas interações cotidianas.

No Brasil, os estudos sobre a linguagem como prática social ganharam fôlego a partir dos pressupostos cunhados por Mikhail Bakhtin. Para fundamentar sua concepção de linguagem, tida como marxista, o teórico russo descarta tanto o subjetivismo individualista como o objetivismo abstrato, para adotar a noção de atividade e de dialogicidade ou interação. Na sua compreensão, a linguagem só opera na e pela relação entre sujeitos, ou seja, na interação de um eu para um tu. Nessa troca social a linguagem medeia as relações interativas. Assim, a linguagem é de natureza sócio ideológica. Dessa forma, entre linguagem e sociedade existem relações dinâmicas e complexas que se materializam nos discursos, ou melhor, nos gêneros do discurso, pois estes são organizadores que orientam nossas atividades do dia a dia. (BAZERMAN, 2006).

Este estudo está ancorado também na concepção de linguagem como interação, conforme concebe Bakhtin (ano). Brait (2006) nos faz lembrar que as ideias desse autor foram difundidas no contexto brasileiro de ensino, principalmente, a partir de estudiosos que se debruçaram sobre os pressupostos teóricos oriundos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, Voloshinov, Medvedev, dentre outros). Os autores brasileiros filiados a essa concepção teórica da linguagem fornecem uma releitura das práticas de linguagem não apenas como expressão do pensamento, mas como atividade constituída socialmente para suprir demandas de comunicação necessárias às relações sociais que são estabelecidas no campo das ideologias difundidas pelas linguagens. (BRAIT, 2006; FIORIN, 2006; ANTUNES, 2009; GERALDI 1984; TRAVAGLIA, 2009).

Considerando a contribuição dos pensadores brasileiros a respeito da releitura da obra bakhtiniana, procuraremos dialogar com esses autores, objetivando fundamentar nossa proposta didática a ser delineada no terceiro capítulo dessa dissertação. Para tanto, oportunamente, trazemos para o debate as contribuições do próprio Bakhtin (1939, 1976), de seguidores do Círculo de Bakhtin no Brasil, tais como: Brait (2005; 2006), Gregolin, (2006); Grillo, (2006), Fiorin (2006) e também de Geraldi (2010; 2011).

Esses pesquisadores entendem a linguagem verbal como constitutiva dos sujeitos e como elemento intermediador das interações praticadas no mundo real. Não obstante, outros autores como Roth (2005), Marcuschi (2008) e Antunes (2009), além das orientações presentes nos documentos prefigurativos sugeridos pelo Ministério da Educação sobre o ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998; 2001), serão revisitados para abstrairmos orientações teóricas pertinentes a nossa proposta didática. Essa escolha teórica, que converge para a concepção de linguagem do Círculo, nos permitirá lançar luzes sobre o uso e ensino da Língua Portuguesa como prática social, um processo constituído na interação com o outro. Além do mais, todas essas contribuições serão aliadas à concepção de ensino da linguagem defendidas por Schneuwly e Dolz (2004), pensadas para o contexto francês de didáticas de língua.

1.2 Práticas de Linguagem na Perspectiva Sócio Discursiva

A principal contribuição do Círculo de Bakhtin para compreensão da operacionalização da linguagem está no rompimento com a compreensão de língua que foi cunhada por Saussure. Para este último, a língua é um sistema muito bem engendrado e que não cabe aos sujeitos falantes, a sua modificação, mas sim a sua internalização como algo previamente estabelecido, arbitrário e convencional.

Com a visão marxista dialógica de linguagem como interação proposta por Bakhtin, os reais falantes da língua são considerados sujeitos capazes de constituírem práticas de linguagem, ou seja, pelas ideologias dominantes, os falantes, na sua relação dialógica com os usuários de uma língua, são capazes de modificar o signo linguístico, trazendo para suas produções textuais, por exemplo, marcas da oralidade e características de estilo, com uso de signos linguísticos, muito peculiares do seu contexto próprio de atuação, ao seu campo de domínio. Nas palavras do autor:

Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra, em relação, a qualquer função ideológica específica. Pode preencher

qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN, [1929]2008, p. 37).

Seguindo essa visão sócio discursiva, o ensino de estruturas linguísticas, conforme preceituam os estruturalistas, deixou de ser o foco principal nos estudos da língua, pois esta tendência não leva em consideração o caráter vivo e social que a língua possui, modificada constantemente pelas ideologias que são materializadas nas linguagens. Os signos não são compreendidos como algo estático, sólido. Eles não possuem apenas uma representação ideológica. Podem significar concepções de vida diferentes a partir de um único signo. Assim, a escola não pode ficar atrelada a uma compreensão de mundo que um signo é capaz de formular. É preciso garantir a construção de sentido que a interação com o outro é capaz de oportunizar.

Foi a partir sentidos atribuídos aos estudos bakhtinianos, que, no campo das didáticas de língua, o aprendiz passou a ser compreendido como sujeito que apreende e constrói a realidade, dando sentido ao viver, a partir do contato social com o outro, e isso se dá permeado pela linguagem que materializa diferentes ideologias que se imbricam umas com as outras, em um mesmo ambiente social. Portanto, o social é elemento primordial na construção das práticas de linguagem, necessárias na construção do conhecimento do homem.

Bakhtin (1981) entende a linguagem como um aspecto construtivo do ser humano. E a língua como um fenômeno social. A língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Para o autor, a língua na sua totalidade e sua efetivação se dá através da comunicação verbal. Para Brait (2006, p.09), “não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana”.

A concepção bakhtiniana da linguagem se fundamenta através do interacionismo, ou seja, através do contato que o homem tem com o outro, por meio de relações sociais expressas numa situação de comunicação. “[...] o nosso pensamento se origina e se forma no processo de interação e luta com pensamentos alheios, o qual não pode deixar de refletir-se na forma de expressão verbal do nosso”. (BAKHTIN, 1985, apud SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 09).

Assim sendo, o homem manifesta-se através da linguagem de diferentes formas, seja por meio de ações verbais ou não verbais: dentre as quais podemos

destacar a dança, a pintura, os tipos de vestimentas, os gestos, pensamentos, sentimentos, olhares e outros, representam modos de interação e comunicação.

Trazendo esse pensamento para a situação real da educação, podemos dizer que o que o aluno traz para a escola depende da sua vivência, do meio social em que ele está inserido, portanto seu comportamento discente dependerá dessa vivência.

Nesse sentido, a escola, ao invés de desprezar os conhecimentos que o aluno adquiriu no seu grupo social, pelo contrário, partirá desse conhecimento para inserir novos saberes, estabelecendo não uma ruptura, mas sim, uma continuidade, levando o aluno a novos domínios. Para Brait (2006):

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discurso se dá [...] herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever, e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. (BRAIT, 2006, p. 13)

É função da escola explicar e analisar o funcionamento da língua, explicitando a sua incompletude por ser funcional e interativa. Essa abordagem de ensino se configura no processo de interação abordado nos estudos bakhtinianos. Assim sendo, não é possível construir conhecimento, a partir do texto, sem ter como referencial o outro, os meios de produção dos mesmos e, mais ainda, sem levar o aluno a reconhecer as marcas linguísticas que caracterizam um determinado gênero discursivo, materializados linguisticamente em textos escritos ou orais.

Marcuschi (2008) também traz contribuições a esse campo. Para o autor, o ensino de língua fundamenta-se através de textos falados ou escritos, tomando-se os devidos cuidados para não incorrer em erros antes já cometidos por diversos profissionais, ao utilizar o texto apenas como pretexto, não modificando suas formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Nesse sentido, os textos escolares, principalmente os das séries iniciais, podem aparecer com problemas de organização linguística e informacional, com presença de frases soltas, muitas repetições de palavras, acarretando conseqüentemente um baixo rendimento escolar. Com os mesmos problemas e/ou lacunas, esses mesmos alunos avançam em seus estudos acarretando uma vida escolar fracassada, com baixo nível informacional e índices desastrosos em pesquisas educacionais a nível nacional. Vale ressaltar que o fracasso escolar está relacionado também a outros fatores como o social, uma vez que com a democratização do acesso à escola, muitas crianças advindas de lugares e realidades

distintas ingressam na escola trazendo sérias deficiências culturais e linguísticas que se manifestam no aprendizado. Problemas na oralidade, por exemplo, são uma dessas manifestações que influenciam diretamente na escrita, visto que no próprio ambiente familiar não vivenciaram, nem tão pouco foram motivados ao aprendizado da escrita, como também não tiveram acesso ao conhecimento do código.

Conforme Cavalcante (2013):

Para compreender e produzir qualquer texto, é necessário conhecimentos não apenas linguísticos, mas também todos os conhecimentos adquiridos com a convivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana. (CAVALCANTE, 2013, p.18)

Koch (2011) amplia o conceito de texto, alinhando-se a conceitos relacionados às concepções de linguagem, apresentados por Bakhtin (2006) e por Schneuwly e Dolz (2004):

Vivendo à luz de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos. [...] a produção da linguagem como uma atividade interativa altamente complexa, em que a construção de sentidos se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos selecionados pelos enunciadores e na sua forma de organização, mas que requer, por parte destes, não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica, de todo o contexto, enfim, como também – e sobretudo – a sua reconstrução no momento da interação. (KOCH, 2011, p. 10).

Essa concepção recai sobre um dos objetivos do ensino de língua portuguesa preconizados nos PCN (BRASIL, 1997), quando nos coloca que o sujeito deve:

Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os, quando necessário. (BRASIL, 1997, p. 42).

Enfim: como avaliar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno – falar, ler, ouvir e escrever em situações diversas? (BORGATTO, 2012, p. 16-17). Esses e outros questionamentos complexos dominam o cenário de encontros ou grupos de estudos voltados para a prática de ensino de Língua Portuguesa e constituem-se em nosso objeto de estudo. Eis o que nos afirma Both (2011):

[...] ser professor competente (ter o domínio de conhecimentos em diferentes áreas), capaz (saber relacionar, comparar e aplicar os diferentes conhecimentos) e hábil (aplicar de forma criativa os conhecimentos que domina) é exigência em todos os níveis escolares, passando pelo ensino fundamental e médio, e desembocando nos ensino de graduação e pós-graduação. Competência, capacidade e habilidade são variáveis permanentes na docência. (BOTH, 2011, p. 109 - 110).

Porém, não é isso o que a maioria das instituições de ensino apresentam na prática. O que vemos nos bancos escolares dos cursos universitários são teorias e

mais teorias repassadas aos professores, sem mostrar-lhes, de fato, como aplicá-las. Vemos professores com formação em determinada área, atuando em outras totalmente distanciadas da sua. Nas próprias instituições de ensino superior, na graduação, os estudantes veem essas teorias, sem metodologias de como aplicá-las. Portanto, concordamos com Both (2011, p. 109), quando nos coloca que “competência, capacidade e habilidade são variáveis permanentes na docência”.

Contudo, acreditamos que os professores de língua portuguesa, sob os quais “pesam” grande responsabilidade no aprendizado dos alunos, precisam ter o conhecimento de algumas concepções, que nortearão o seu trabalho na sala de aula. Inicialmente, se faz necessário, uma compreensão da noção de linguagem, língua e ensino.

As concepções apresentadas nos PCN em relação à linguagem também estão em consonância com as teorias bakhtinianas, visto que “[...] Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura”. (BRASIL, 2001, p. 19). No documento oficial, consta ainda a assunção da seguinte concepção:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1997, p. 23).

Dessa forma, se produz linguagem através de práticas sociais diversas, tanto na forma oral quanto escrita, seja entre amigos numa roda de conversa ou na produção de um comunicado, uma lista de compras ou qualquer outra forma verbal. Enfim, no documento, assume-se que:

Pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (BRASIL, 2001, p. 20).

Nesse sentido, as práticas de linguagem materializam ideologias. Sendo a língua uma manifestação social por natureza, ela é carregada de manifestações ideológicas. A escola precisa atentar para as nuances da ideologia que as práticas docentes retratam, ou até mesmo os discursos dominantes que estão enraizados em todas as manifestações de linguagem em uso, sendo papel da escola elucidar essas manifestações históricas e socioculturais.

Trazendo o pensamento dos autores arrolados anteriormente e, ainda, as indicações presentes nos PCN, para a situação real da educação, mais especificamente para o ensino de Língua Portuguesa, podemos dizer que o que o aluno traz para a escola depende da sua vivência e do meio social em que ele está inserido. Portanto, o processo de interação e de construção do conhecimento é social e operacionalizado pelas linguagens que, por sua vez, também são práticas sociais.

Nesse sentido, é preciso que a escola se compreenda como um espaço de criação e de convivência de diferentes manifestações ideológicas. Que ela se compreenda como um oceano profícuo para disseminação de novas ondas. Antunes (2009, p. 31), dialogando com essa concepção de linguagem, chama atenção para o fato de que:

Vale a pena sonhar com o dia em que a escola saiba despertar nos alunos a paixão pela língua portuguesa; inclusive pela língua portuguesa falada no Brasil. Saiba fazer ver que a metrópole da qual os mares atlânticos nos separam, não pode constituir a única referência de nossa identidade linguística. A língua portuguesa falada no Brasil precisa ter como foco da sua legitimidade as manifestações da plural e mestiçada cultura brasileira. (ANTUNES, 2009, p 31)

Faz-se necessário a escola levar o aluno a perceber que esses conhecimentos se configuram como algo inacabado, em contínuo processo de construção, no qual o sujeito estabelece com o meio uma reciprocidade do conhecimento, ou seja, aquilo que ele aprende também devolve ao meio em que está inserido. Brait (2006), ao defender uma análise/teoria dialógica do discurso, esclarece que:

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá [...] herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever, e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. (BRAIT, 2006, p. 13)

Essa abordagem de análise de discurso que pode ser adaptada para o ensino está ancorada no processo de interação abordado nos estudos bakhtinianos. Assim sendo, não é possível construir conhecimento, a partir do texto, sem ter como referencial o outro, os meios de produção dos mesmos, e mais ainda, sem levar o aluno a reconhecer as marcas linguísticas que caracterizam um determinado gênero discursivo, materializados linguisticamente em textos escritos ou orais.

É importante esclarecer ao leitor, a noção de língua aqui compreendida. A língua precisa ser entendida como um conjunto de falares que rege um determinado

grupo, sendo, portanto, heterogênea, já que não existe uma única língua e que esta está a serviço de seu povo. Nesses termos, linguagem e língua passam a ser compreendidas como sinônimos. A língua apresenta variações de acordo com cada cultura e região, apresentando propriedades específicas de cada espécie humana, sendo manifestações de linguagem que atendem a propósitos comunicativos conforme a demanda social. Para Bechara (2010, p.14): “Cada língua funcional tem sua própria correção, já que se trata de um modo de falar que existe historicamente”. Ainda, conforme Bechara:

Uma língua que apresenta só um estilo já não é uma língua viva; a que apresenta um ou poucos estilos é uma língua morta e funciona como veículo de comunicação para comunidades determinadas que têm sua própria língua[...]. (BÉCHARA, 2009, p.38)

Durante muitos anos houve a preocupação do que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa. Porém, somente a partir do surgimento dos PCN, emergiu uma tentativa de se propor não mais apenas programas fechados, mas o que poderíamos chamar de diretrizes ou parâmetros, os quais continham como base filosófica, grandes orientações, diretrizes e fundamentações do que poderia ser o ensino e assim novas propostas surgiram para o ensino de língua portuguesa. Uma dessas orientações teóricas é a que delineamos anteriormente, de base bakhtiniana.

A partir dos PCN, houve também, na área do ensino de português, uma tentativa de elucidar o dilema do “ensinar ou não ensinar” gramática. O que na verdade é inquestionável, pois somos sabedores que se faz necessário ensinar a língua. Mesmo esse questionamento parecendo desnecessário sabe-se que ainda é motivo de dúvidas de vários profissionais da área. Para Antunes:

A escola e, em geral, o consenso da sociedade ainda se ressentem das heranças deixadas por uma perspectiva do estudo do fenômeno linguístico cujo objeto de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isoladas. [...] o foco das atenções se restringia ao domínio da morfossintaxe, com ênfase no rol das classificações e de suas respectivas nomenclaturas. [...] Consequentemente, os fatos da interação verbal se reduziam à simples condição de material linguístico, de itens gramaticais, cujo estudo, por sua vez, se exauria na simples análise dos componentes imanentes a cada um dos estratos que compõem a língua. Não foi por acaso que a exploração das classes de palavras, com todas as suas divisões e subdivisões, constituiu o eixo dos programas de português. (ANTUNES, 2009, p.20)

A nossa dívida social é imensa com a população brasileira porque nós, professores de português, não ensinamos a língua, e sim, ficamos, muitas vezes, preocupados em ensinar apenas as classes gramaticais, as funções da linguagem, os termos da oração e tantos outros assuntos do gênero e deixamos de ensinar sua

funcionalidade, a língua viva, na interação, nas atividades socioculturais, deixando um vazio nessa questão.

Para Antunes (2009, p. 230), uma língua, situada, contextualizada, definida pelas circunstâncias, atentas aos usos já feitos e àqueles outros possíveis, representa a posse de um inestimável recurso para viver todas as condições humanas. Por isso, essa necessidade do estudo contextualizado, através dos gêneros textuais, que se materializam numa infinita diversidade de práticas sociais e atendem aos contextos comunicativos. Com isso, surgiu a partir dos PCN, a proposta de estudo através dos gêneros textuais, assunto que será abordado nos próximos tópicos ou seções.

Ainda, falando sobre o ensino da língua, segundo Marcuschi (2006):

[...] a língua não é um conjunto de etiquetas, uma espécie de dicionário com verbetes de significados fixos e transparentes a nossa disposição. A língua é opaca, indeterminada e com ela criamos sentidos e operamos com eles, por meio de diferentes textos. Entendida como atividade, o estudo da língua deve se ocupar prioritariamente da produção de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, tomando como unidade de análise a função social que a língua exerce em contextos de uso. (MARCUSCHI, 2006, p.64)

Temos, nesse sentido, a função sociointerativa da língua, em que são levados em conta tanto as formas linguísticas como também todos os aspectos envolvidos em seu funcionamento. Cereja & Magalhães (2003, p. 16) acrescenta-nos que: “Língua é um tipo de código formado por palavras e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem entre si”. Conforme já mencionamos, até pouco tempo, o estudo da língua portuguesa era feito de maneira mais estruturalista com ênfase em frases ou palavras soltas e quando se trabalhava com textos, estes tinham apenas como objetivo a leitura, o que dificultava muito o aprendizado.

Atualmente esse enfoque mudou, essa realidade vem se transformando e a proposta de se trabalhar o estudo da língua portuguesa numa visão mais funcionalista precisa ser melhor entendida e divulgada por esses estudiosos da língua. Porém, para seguir nessa esteira, faz-se necessário, no âmbito da compreensão sobre a concepção de linguagem, entender o que é um texto, contexto e discurso a discutirmos na próxima seção.

1.3 Concepção de Texto, Contexto e Discurso: A Noção de Gêneros

Após a discussão sobre linguagem/língua, para o efetivo ensino da Língua Portuguesa, faz-se necessários compreender outros conceitos chaves que estão intimamente ligados por esta perspectiva teórica que são texto/discurso, para em seguida explicitarmos a concepção de gênero do discurso¹ levado a cabo neste estudo.

É relevante ressaltar que os discursos são construções ideológicas que se materializam pelas linguagens. O texto escrito no papel ou oral é a materialidade linguística das estruturas da língua. “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Assim sendo, o texto está no plano concreto da linguagem. No plano abstrato, bem assim como as ideologias, temos os gêneros do discurso que perfazem um determinado contexto de cultura, que circulam nas determinadas esferas da vida. Portanto, “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

No tocante ao ensino, por muito tempo imperou no campo de atuação dos professores de língua portuguesa a ideia que o texto deve ser entendido como material concreto sobre o qual deve exercer um conjunto de domínios de aprendizagem, sobretudo na leitura e produção textual no ensino fundamental. Concepção diferente da ideia atual de gênero que é algo mais complexo. Sabe-se que o gênero é um norteador de práticas interativas. Nos últimos anos, essa ideia vem sendo afirmada por diversas propostas curriculares, bem como programas e obras referenciando-se às didáticas de línguas.

Essa mudança de paradigma ocorre progressivamente no ambiente escolar, pois, em muitos contextos, ainda prevalece a concepção de ensino que toma o texto como pretexto para ensino das estruturas linguísticas, sem evidenciar as demais capacidades de linguagem. Como já mencionamos, ao longo dos anos, o ensino através de textos foi tomando novas dimensões, Schneuwly e Dolz (2004), assim exemplifica:

[...] primeiramente como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística. [...] Mais

¹ Termo adotado por Bakhtin para se referir aos tipos relativamente estáveis de enunciados.

tardiamente, começa-se a tomar o texto como suporte para desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação. [...] Finalmente, uma última crítica que se faz à abordagem textual [...] é a de que, nas práticas ligadas ao uso, à produção e a circulação dos textos, faz-se a abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 8-9).

Na busca da melhor forma do uso e trabalho com textos em sala de aula, muitas pesquisas foram se consolidando. Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p.10), “[...] nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCN de língua portuguesa [...]”. O estudo dos gêneros ganharam maior destaque e, conseqüentemente, as escolas, na tentativa de melhoramento do ensino, adotaram o estudo da língua por meio dos gêneros.

Nessa proposta, convoca-se a noção de gêneros discursivos e textuais² e não de tipos, como sendo o melhor instrumento para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos orais e escritos na escola. Porém, precisamos deixar claro que mesmo sendo uma proposta lançada em nível nacional, nem tudo o que se propõe deve ser entendido como “verdade absoluta”, mas sim, uma tentativa de mudanças com contribuições de vários teóricos, inclusive os do Círculo de Bakhtin, que os denomina não como gêneros textuais, mas sim, como gêneros do discurso. Bakhtin em seus estudos não propunha o trabalho com carta, bilhetes, convites, poemas, contos, crônicas, etc., e sim com os gêneros que circulam nas diversas esferas sociais. Precisamos esclarecer ainda, que muitas dúvidas emergiram juntamente a essa abordagem indicada nos PCN.

Schneuwly e Dolz (2004), assim o justificam:

Bastante solidários e largamente inspirados nas ideias dos autores [...], as orientações e os referenciais novos que os PCN puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores – à medida que, como referenciais que são não apresentam propostas operacionalizadas – geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-los de maneira satisfatória: dúvidas sobre o *modo de pensar e o modo de fazer esse ensino de novos objetos*. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.11).

Muito se discute sobre o ensino de língua materna nas escolas brasileiras, com ênfase na produção de textos, mas, apesar dos vários debates sobre o assunto, ainda se observa aulas sem propósitos delineados. Muitas vezes, ainda recaindo

² A escolha quanto ao uso da terminologia se dá em decorrência do estudo feito por Bakhtin ao se referir aos diversos gêneros orais e escritos que circulam nas diversas esferas sociais.

sobre o ensino gramaticalizado. Percebemos que na contemporaneidade, estão na moda os estudos a partir dos gêneros textuais ou discursivos, estes gêneros circulam nas mais diversas modalidades de ensino, a saber: ensino infantil, fundamental, médio e universidades. Porém, apesar do vasto trabalho que vem sendo realizado, precisam-se ficar atentos aos conflitos decorrentes à distinção de terminologias, quando, por exemplo, se confunde tipo com gênero textual.

Vários autores, estudiosos de áreas diversas, teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, analistas do discurso e professores de língua estão interessados nos estudos sobre os gêneros. Contudo, algumas dúvidas permeiam a nomenclatura.

Marsuschy (2008) tenta desfazer os conflitos que são realizados entre tipo e gênero. Para o autor:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica [...] definida pela natureza linguística de sua composição. [...] caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2008, p.154).

O autor afirma, ainda, que a categoria dos tipos textuais é limitada e sem tendência a aumentar. Para esse mesmo autor, o gênero textual é assim definido:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, [...] bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

O gênero representa, portanto, a situação socio comunicativa em que os falantes se encontram e dependendo da necessidade de comunicação pode haver mudança desse gênero. Para tanto, lançaremos mãos sobre os estudos dos gêneros do discurso propostos por Schneuwly e Dolz (2004), que desenvolvem pesquisas em didática de línguas relacionadas ao ensino/aprendizagem da produção dos gêneros textuais orais e escritos e de outros autores que também abordam o mesmo tema, ou seja, compreendem os textos como práticas de linguagem.

Schneuwly e Dolz (2004) trazem sua contribuição em relação às práticas de linguagem que convergem com a noção de linguagem delineada anteriormente pelo Círculo de Bakhtin. Para esses teóricos:

As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória. [...] Sua natureza é, conseqüentemente, heterogênea e os papéis, ritos, normas e códigos, que são próprios à circulação discursiva, são dinâmicos e variáveis. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2013, p.62).

Autores como Bakhtin (2006), Geraldi (2011), Schneuwly e Dolz (2004) e, ainda, os documentos prefigurativos, os PCN, também trazem contribuições significativas pelas quais fundamentaremos nosso estudo. O gênero deve ser visto como objeto de ensino e/ou material sobre o qual se desdobra um ensino processual baseado em leitura, compreensão e produção, afirma-se passando de um ensino normativo ao ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, leitura e produção são valorizados.

A proposta de estudo dos gêneros surgiu de modo mais explícito pela primeira vez nas obras de Bakhtin, no texto “Os gêneros do discurso” (1953/1979), à qual numerosos autores contemporâneos se referem. A posição apresentada por Schneuwly e Dolz (2004), em relação aos gêneros, retoma os pressupostos bakhtinianos e dá-se da seguinte maneira:

Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional; a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 23).

Assim, a escolha de um gênero depende da situação comunicativa definida por parâmetros, quais sejam: finalidade, destinatário e conteúdo. Dessa maneira, os gêneros são comparados a um “megainstrumento” de uma fábrica, metaforicamente falando, “conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo”. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 25).

No Brasil, principalmente após a publicação dos PCN, os gêneros do discurso têm sido objeto de pesquisa e ensino para muitos estudiosos e educadores interessados em compreender e ensinar as linguagens. Pelo fragmento a seguir, retirado dos PCN para o ensino da Língua Portuguesa, pode-se ter uma noção da proposta apregoada por esse documento prefigurativo:

Os **textos** organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de **gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada **como objeto de ensino**. (BRASIL, 1998, p.23).

A sugestão do Ministério da Educação e Cultura, nesse contexto, considera os gêneros como uma alternativa às práticas pedagógicas cristalizadas baseadas em estruturas linguísticas aplicadas em situações descontextualizadas de uso da língua, e prefigura a introdução de novas práticas de didática de língua materna a ser perseguida na educação. Dessa forma, o termo gênero adentra o espaço escolar como objeto de ensino, embora sua noção já viesse sendo empregada anteriormente em outras áreas, tais como a literatura e a retórica e remonte ao período clássico da história humana.

Bakhtin ([1952-53] 2006) delinea caminhos a serem percorridos durante o processo de caracterização de um gênero do discurso, a saber, o “conteúdo temático”, o “estilo verbal” e a “construção composicional” dos “tipos de enunciados relativamente estáveis”. Segundo essa percepção, adotar os gêneros como objeto de ensino significa compreendê-los como tipos de enunciados que, apesar de apresentarem certa estabilidade, não são fixos, ou previamente estabelecidos, mas que possuem características plásticas, maleáveis, em constante modificação. Segundo Marcuschi (2008):

Na realidade, o estudo dos gêneros [...] é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155 – 156)

Por isso, essa mudança de paradigma precisa ocorrer no âmbito da sala de aula, pois gêneros são práticas de interação nas quais a alteridade é constitutiva. Eles são práticas sociais em constante processo de mutação, acompanhando o ritmo natural e as necessidades de interação dos sujeitos usuários de uma língua viva.

Ainda Conforme Schneuwly e Dolz (2004):

Dentre as diferentes atividades humanas, a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinadas e, sobretudo, ela atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento. (SCHNEUWLY E DOLZ, p.2004, p. 63).

No contexto de ensino da língua portuguesa, conforme já dissemos, o professor precisa partir do conhecimento que o aluno já tem para ensinar novos

conhecimentos, pois é necessário que a aprendizagem aconteça como um processo contínuo, e não como ruptura, visto que, no meio em que o sujeito está inserido ele participa de diversas manifestações de linguagem que podem ser aprimoradas no espaço escolar. O próprio Bakhtin ([1952-53] 2006, p. 276) sugere a transição dos gêneros primários para os gêneros secundários, ou seja, a partir dos conhecimentos do cotidiano pode-se galgar em direção aos conhecimentos científicos. E nesse processo, são lançadas luzes sobre a necessidade de formarmos sujeitos capazes de relacionar-se com outro ao passo que desenvolvem suas capacidades de linguagem, atribuindo ao processo de formação dos aprendizes na escola a responsabilidade social que a vida requer.

1.4 Gêneros do Discurso Como um Instrumento de Ensino

Nessa seção que ora se delinea, passaremos a compreender os gêneros do discurso como instrumento de ensino. Diante da concepção que compreende o gênero como esse objeto, os tomaremos como algo a ser ensinado na escola, pois frente ao seu caráter abstrato e semiótico, pode-se dizer que são práticas culturais socialmente convencionadas que orientam nossas ações no dia a dia, fugindo dos usuários de uma determinada prática de linguagem as características que os configuram, tais como o estilo, a construção composicional e o tema.

No ambiente escolar, é possível sim, adotarmos como instrumentos de ensino no sentido de que eles apresentam nas suas configurações a materialização de ideologias, pois são práticas de linguagem e orientam comportamentos sociais em contextos específicos de interação. Quando estes são trazidos para o ambiente escolar, é possível que o professor selecione capacidades de linguagem que podem ser exploradas no âmbito da sala de aula.

Para Dolz e Schneuwly, (2004, p. 52), “as capacidades de linguagem evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Os autores enumeram três capacidades de linguagem que devem ser exploradas em um gênero durante uma determinada interação, a saber: capacidade de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

No tocante à capacidade de ação, o professor pode questionar aos alunos a respeito dos modos de produção do texto tais como: quem é o autor, em qual contexto foi produzido, para quem se destina ou a intencionalidade, qual a modalidade de uso da linguagem verbal empregada. São questionamentos mais superficiais que estão inter-relacionadas com o contexto do gênero. Fazendo um paralelo com as configurações do gênero apresentadas por Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*, capacidades que levam a compreender melhor o estilo, ou recursos linguísticos que foram escolhidos para a efetiva comunicação no contexto de produção.

As capacidades discursivas estão relacionadas às habilidades que o professor pode trabalhar com o aluno para perceber como o texto está estruturado, quando ocorre a mudança discursiva dependendo de cada situação da construção composicional do gênero. Sabe-se que um gênero pode apresentar na sua configuração marcas discursivas de caráter narrativo, dissertativo e descritivo, sendo que cada um destes, exige estruturas linguísticas adequadas.

Ainda nos referindo às capacidades de linguagem, na linguístico-discursiva, temos os recursos gramaticais e fraseológicos que estão disponíveis no sistema da língua, cujas escolhas são feitas pelos usuários conforme as situações comunicativas. São também destacados nessa capacidade de linguagem os marcadores discursivos, as interações das vozes dos interlocutores que se manifestam no gênero, sendo alteradas estilisticamente conforme a intenção comunicativa de cada interlocutor. Devem ser observados ainda os mecanismos de textualização que garantem conexão aos elementos textuais, coesão e coerência das ideias apresentadas, bem como as marcas linguísticas que indicam modalização, no processo de negociação existente nas práticas de linguagem entre sujeitos.

Para que os gêneros sejam empregados como instrumentos de ensino, os autores Schneuwly e Dolz (2004), recomendam que estes sejam ensinados conforme a noção de sequência didática³. As sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, em torno de um gênero oral ou escrito e organizadas de acordo com os objetivos que propomos alcançar, assim como para melhorar as práticas de linguagem (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; ROJO, 2008).

³ Objeto que será apresentado ao final do estudo no capítulo Proposta de intervenção.

As sequências didáticas podem ser usadas em qualquer disciplina ou conteúdo, permitindo organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual, ao partirmos dos níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar. De acordo com Dolz e Schneuwly, (2004) o trabalho com essa metodologia no ensino de Língua Portuguesa tem demonstrado ajudar os alunos a dominar um gênero de forma gradual, visto que, ao organizarmos uma sequência didática, nós professores, podemos planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticarmos aspectos de sua escrita antes mesmo de propormos uma produção final.

Outra vantagem no trabalho com as sequências didáticas é que leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais fazem mais sentido para os alunos por serem trabalhados em conjunto, e não separadamente, como acontece na maioria dos casos. Contudo, para que possamos realizar um trabalho produtivo com as sequências didáticas, precisamos primeiramente levar os alunos ao conhecimento dos diversos gêneros, tornando as atividades prazerosas e adequadas ao nível de cada turma. Uma boa maneira de realizar atividades através de sequências didáticas é por meio de trabalhos em pequenos grupos ou em duplas, por sabermos que o trabalho com essa metodologia permitirá aos alunos não só o contato com o outro, mas também o acesso a novas práticas de linguagem.

Os autores Schneuwly e Dolz (2004, p.83), visando a orientar esse trabalho e objetivando ajudar o aluno no que se refere ao melhor domínio de um gênero e a comunicar-se adequadamente em uma dada situação, apresenta o estudo dos gêneros através de sequências didáticas, com base em quatro etapas distintas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. Estes procedimentos são uma abordagem metodológica apresentada pelos autores para que seja feita a devida contextualização do gênero que vai ser utilizado como instrumento de ensino.

Nesse sentido, os gêneros são vistos como instrumentos privilegiados para aprendizagem se sistematicamente forem tomados pelos professores como práticas de linguagem que atendem a um determinado propósito comunicativo.

Assim, compreender os gêneros nessa perspectiva contribuirá com a prática docente desta pesquisadora, visto que, através do estudo por meio dos gêneros é

possível obter subsídios para lidar com os problemas que emergem na sala de aula, permitindo uma reflexão crítica sobre a ação docente. Assim sendo, o ensino de língua portuguesa precisa estar em consonância com bases teóricas que deem conta de explicar a complexidade da natureza da linguagem enquanto prática social e a ação da linguagem mediada pelo processo de ensino.

1.5 A Avaliação do Texto Escrito e as Concepções de Ensino e Aprendizagem

Como já mencionamos nesse estudo, a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores com polêmicas sobre até que ponto os procedimentos avaliativos contribuem na vida dos alunos no âmbito social e educacional, ou seja, nos processos de ensino e aprendizagem. O que constatamos empiricamente é que os professores avaliam as habilidades e competências dos alunos como se as turmas fossem homogêneas e os alunos aprendessem num mesmo ritmo, contudo sabemos que, na realidade, vemos o oposto. São turmas heterogêneas com alunos com ritmos e aprendizados diferenciados, mas mesmo perante a essa realidade a maioria das escolas brasileiras não adequaram suas práticas avaliativas à realidade de seu alunado.

Com isso as avaliações tornam-se cada vez mais sem sentido tanto para os alunos como para os próprios professores, que deveriam ser os agentes transformadores dessa realidade. Precisamos avaliar não somente para medir o que os alunos aprenderam ou não em relação a um determinado conteúdo ou em função de uma nota, mas também para verificar o que ainda não aprenderam e apresentar novos métodos para que os mesmos possam assimilar esses conhecimentos, visto que são seres humanos e passíveis de aprendizagem.

Para que a avaliação seja significativa, entendemos que o professor precisa ter uma visão mais ampla do ato de avaliar, desvinculando-se de atos mecânicos, de aquisição de notas e promovendo, junto aos alunos, estratégias de superação das dificuldades. Os alunos precisam ser os agentes do seu próprio conhecimento, para tanto:

[...] a avaliação vai conceber conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação – reflexão – ação que se passa na sala de

aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. (HOFFMANN, 2006, p.116).

Assunto que é objeto desse estudo é a avaliação da produção escrita dos alunos. Morais e Ferreira (1998) trazem contribuições sobre esse tema. Em suas pesquisas concluíram que a avaliação também se dava em decorrência de uma nota, na qual os alunos a cada bimestre (período de dois meses) eram avaliados por meio de uma prova para medir seus conhecimentos. Dessa forma:

[...] a avaliação praticada estava inscrita em uma forma de conceber a avaliação, na qual o momento da prova era o que ia definir o julgamento feito sobre todo um processo de ensino-aprendizagem vivenciado ao longo de dois meses [...]. (MORAIS E FERREIRA: 1998 p. 65-66).

Um dos métodos avaliativos adotados por alguns professores, ainda segundo Morais e Ferreira (1998), era a escrita de um texto, ou seja, de uma redação, na qual os professores avaliavam apenas os erros de ortografia e gramática, cuja finalidade era também a atribuição de uma nota, para decidir se o aluno seria aprovado ou reprovado. Os propósitos/finalidades, o público ou esfera de circulação ao qual se destinava aquele texto, a autoavaliação, a reescrita e o gênero, nada disso era levado em consideração. Segundo afirmam esses autores:

[...] o ensino de produção textual praticado [...] não estava sendo julgado, de modo a ver-se como estava influenciando sobre o que o aprendiz tinha conseguido produzir. Finalmente, não podemos saber se o aluno teria oportunidade de refletir sobre o texto que escreveu, de reescrevê-lo, caso não conseguisse fazer um texto “certinho” – certinho quanto à ortografia e gramática. [...] Segundo essa perspectiva [...] tem-se por finalidade apenas revelar se o aluno é capaz de escrever corretamente, qual a sua posição em relação aos demais alunos, para decidir se ele merece ser reprovado/aprovado. (MORAIS E FERREIRA, 1998, p. 66).

Suas críticas e questionamentos em relação à prática docente no que diz respeito à avaliação da produção textual dos alunos vão além. Para tanto, lançam as seguintes perguntas: “A maneira como planejamos e conduzimos as situações de produção textual influem sobre a qualidade dos produtos elaborados pelos estudantes? O que avaliar nos textos dos alunos?” (MORAIS E FERREIRA, 1998). Essas mesmas perguntas fazem parte do cotidiano dos muitos profissionais da área de línguas preocupados com a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

Reflexões semelhantes sobre o processo encaminhado em sala de aula ao tratamento da avaliação dos textos produzidos pelos alunos no contexto das atividades escolares de escrita são apresentadas por Beth Marcuschi (2007). Para essa autora, o gênero redação escolar como também o denomina, abarca dois subgrupos: redação clássica ou endógena e redação mimética. Sendo a primeira a

que é vista pela ótica do ensino tradicional e a segunda imbricada aos estudos dos gêneros, sem, contudo perder as características do gênero redação. Segundo ela:

A **redação clássica** é o texto rotineiramente presente na tradição escolar, quando se trata da produção escrita do aluno. Pode ser solicitada a partir da mera indicação de um tema, de uma característica tipológica ou mesmo da explicitação de ambos.

O tema geralmente abarca algum evento (campanha contra a violência), alguma data comemorativa (dia das mães), alguma ocorrência na comunidade (festa da padroeira) ou simplesmente reproduz assuntos tradicionais da cultura escolar (minhas férias, uma aventura, um passeio) [...]. É a redação clássica por excelência [...]. O texto assim construído, caracterizado como a redação clássica, costuma receber do professor uma avaliação de natureza somativa.

A **redação mimética**, relativamente recente no espaço escolar, não pode ser compreendida à parte da enorme contribuição oferecida pelos estudos de Bakhtin (1997) às questões discursivas da linguagem, nem da abordagem mais ampla oferecida pela escola de Genebra, sobretudo por Schneuwly & Dolz (2004a), no que concerne à transposição didática dos gêneros textuais provenientes do espaço extraescolar para a sala de aula. [...] A redação aritmética é híbrida, pois é elaborada “à moda de um determinado gênero textual”, sem, contudo, perder as características do gênero redação, ou seja, ao mesmo tempo em que ela preserva as características de gêneros que circulam em contextos sociointeracionais diversos, conserva igualmente os traços de uma redação tipicamente escolar, pois se constitui em um objeto de ensino e de aprendizagem com função nitidamente pedagógica. (MARCUSCHI, 2007, p. 62-65).

Como sabemos, os estudos sobre os gêneros textuais, a concepção de língua como interação e os estudos sociointeracionistas aqui apresentados provocaram significativas transformações no que concerne ao trabalho com o texto em sala de aula. A partir dessas concepções o texto passou a ser visto com maior significação tanto para os alunos quanto para os professores, visto que, com o planejamento adequado pautado nas orientações advindas do campo pedagógico explicitando as condições de produção e de circulação, a revisão e a reescrita dos textos produzidos favoreceram a formação de estudantes produtores autônomos e competentes. Lembrando, porém, como afirma Beth Marcuschi (2007, p. 65) “[...] aprender a escrever um texto não é apenas saber representar graficamente as palavras, mas implica, sobretudo, aprender estratégias de produção de texto”.

Com base nesses apontamentos, e outros que serão apresentados no terceiro capítulo, esperamos que esse estudo possa contribuir levando não uma solução, mas alguns caminhos que orientem os profissionais docentes à atuação construtiva na qual os mesmos possam atuar como mediadores do conhecimento, oportunizando aos alunos a construção do seu próprio aprendizado.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

2.1 O Caminho Percorrido

No que se refere às nossas opções metodológicas, para alcançarmos nosso objetivo maior, que é a elaboração de uma proposta de intervenção no que se refere à produção e avaliação da produção textual nas aulas de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, partimos, inicialmente, das discussões teóricas apresentadas no capítulo anterior, pelas quais compreendemos a língua, a linguagem na sua perspectiva interacional e comunicativa.

Em seguida, apresentamos, neste capítulo, uma análise de três manuais didáticos, a fim de investigarmos, com base nesse referencial teórico, as propostas de produção e avaliação de textos presentes nos livros. Por fim, a partir das reflexões advindas desse diálogo entre a teoria e as propostas metodológicas presentes nesses manuais, apresentamos, no capítulo seguinte, uma proposta de intervenção, elaborada em forma de sequências didáticas⁴, de cunho teórico e metodológico, com base nas concepções de Schneuwly e Dolz (2004).

Assim, lançaremos mão nesse estudo, da pesquisa de cunho teórico-metodológico com base em dados qualitativos, uma vez que nosso material de análise se pautará em obras de autores que contribuíram valorosamente com o tema aqui delineado, bem como os manuais didáticos de língua portuguesa, vistos como

⁴ A proposta de intervenção desse estudo se dá por meio de uma sequência didática que será detalhada no capítulo 3.

suportes do trabalho docente. A escolha por esse tipo de pesquisa nos oportuniza o contato direto com o material a ser pesquisado ampliando o nosso conhecimento acerca do tema ora estudado.

2.2 O Trabalho Com os Gêneros Textuais a Partir das Sequências Didáticas

A escolha por essa metodologia, que se baseia no estudo dos gêneros textuais, se deu por sabermos que, para formamos bons leitores e escritores precisamos proporcionar aos alunos, já nos primeiros anos escolares, o contato com o maior número possível de gêneros, oportunizando a leitura de diferentes textos que circulam socialmente, despertando-lhes o gosto e o prazer pela leitura e, conseqüentemente, pela produção. Deu-se também, após estudo da disciplina oferecida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela qual passamos a conhecer o estudo dos gêneros através de sequências didáticas, com contribuições de Schneuwly e Dolz (2004), autores que fornecem pressupostos teóricos para a prática docente de profissionais da linguística.

Nós, professores de Língua Portuguesa, trabalhamos durante muito tempo a noção de textos atrelada a uma concepção de tipos: narrativos, descritivos e dissertativos, restringindo as abordagens textuais com foco nas características linguísticas, usando o texto apenas como pretexto para o ensino da gramática.

Porém, novos paradigmas vêm surgindo e nos direcionando a adoção de um ensino voltado ao estudo da linguagem, com vistas ao estudo dos gêneros e, principalmente, os que aparecem em circulação social, ou seja, aqueles com os quais os alunos estão em constante contato no meio em que vivem. Como bem nos mostra Marcuschi (2008, p. 155): “Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária [...]”. Contudo, sabemos que, numa mudança dessa natureza, são encontrados muitos entraves, dentre eles a mudança de um ensino com uma abordagem meramente estrutural para uma abordagem discursiva da linguagem, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 69): “[...] isso implica um trabalho lento, longo, complexo de avaliação do que é adquirido e, [...] o desenvolvimento de novas pistas de trabalho”.

Acreditando na mudança de postura dos profissionais da educação, mais precisamente dos professores de Língua Portuguesa, onde nos incluímos, lançaremos, nesse trabalho, uma proposta de estudo dos gêneros através de sequências didáticas de produção e avaliação de texto, proposta essa, com atividades que podem ser adaptadas à realidade de cada contexto.

Para Schneuwly e Dolz (2004), precursores nos estudos dos gêneros através de sequências didáticas, os alunos precisam ter contato com o maior número possível de gêneros desde os primeiros anos escolares, isso ampliaria o seu domínio discursivo. Assim sendo, o estudo que aqui apresentamos, se pautará em uma proposta de produção e de avaliação de textos com vistas a contribuir com o trabalho dos professores de língua portuguesa e com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

2.3 Um Olhar Sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção e Avaliação de Textos

2.3.1 O lugar do Livro Didático na Escola

Na sociedade atual, onde a comunicação e os inovadores meios tecnológicos tornam-se cada vez mais frequentes, ainda percebemos o livro didático (LD) como um dos recursos que oferece maior suporte à prática docente, uma vez que está voltado para o apoio aos alunos quando estes precisam realizar as atividades em sala de aula ou até mesmo quando precisam realizá-las fora do ambiente escolar, nas atividades que são indicadas para casa. Contudo, quando esses manuais didáticos são escolhidos aleatoriamente, por profissionais que não são da área ou quando não atendem às especificidades do currículo da escola, podem se transformar em entraves para os professores, dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Silva (2011, p.48), para que haja aprendizagem significativa os instrumentos de ensino devem “reproduzir o discurso do professor e estar adequado à realidade sócio interativa em que ocorre o ensino e a aprendizagem de língua materna”. Uma vez que é papel do professor de línguas conhecer o material que emprega e saber utilizar os pontos positivos e adequar os negativos, caso

existam, ajustando-os à proposta metodológica, aos objetivos e as estratégias que visem ao bom desenvolvimento do aluno aprendiz.

Para que se possam evitar possíveis impasses em relação à escolha do LD, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do MEC e que tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental, realizado por meio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, desenvolve um processo de avaliação pedagógica nas obras nele inscritas. Esse processo é coordenado pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (COMDIPE) da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação.

O Guia de Livros Didáticos é uma publicação do MEC/PNLD, dirigida aos professores da rede pública de ensino, servindo para subsidiá-los na escolha da coleção que irão trabalhar por três anos consecutivos. Nesse guia, há uma resenha contendo o perfil das coleções aprovadas, informando o como e o porquê foram consideradas de qualidade.

Percebemos que uma preocupação presente nas escolas é a duração entre uma escolha e outra desses manuais didáticos, onde os mesmos devem permanecer por um período de três anos em uso, somente depois de decorrido esse prazo, haverá nova escolha. Se, porventura, o LD não atender às especificidades do currículo da escola, será motivo de críticas pelos professores, pais e alunos e sua utilização se dará de forma esporádica, mais comumente para realização de leituras e interpretação de textos.

Dessa forma, o objetivo do ensino de língua materna, conforme mencionado por Travaglia (2009) acaba sendo desprezado: desenvolver a competência comunicativa dos alunos de modo que saibam utilizar a língua adequadamente de acordo com a situação de comunicação. Isso implica no desenvolvimento de duas outras competências, a gramatical ou linguística e a textual, o que, como veremos a seguir, não é contemplado nos manuais didáticos analisados.

Considerando, portanto, o espaço que o LD ocupa na sala de aula, analisaremos, na seção seguinte, três desses manuais, a fim de direcionarmos o nosso estudo e conhecer a metodologia dos autores no que se refere à produção e a avaliação de textos.

2.3.2 Os Livros Didáticos Analisados e as Propostas de Produção e Avaliação de Textos

O presente capítulo procura compreender como os textos são produzidos para promover significação, e se preocupa com as estratégias de avaliação que o professor contemporâneo precisa desenvolver para promover o ensino da Língua Portuguesa como atividade social e como instrumento real de comunicação, para tanto serão analisados os manuais didáticos que são utilizados em escolas do contexto local dessa pesquisadora, sendo um de uso nas escolas por ter sido o escolhido pelos professores atuantes, um segundo, também escolhido, porém como segunda opção e um terceiro, para que assim possamos comparar a maneira como são apresentadas pelos autores desses manuais didáticos, a questão da produção e avaliação de textos. Contudo, essa análise não se esgota com esse estudo, podendo ser aprofundada pelos que se interessarem pelo tema.

Tomando como base o tema desse estudo “Produção e avaliação de textos nas séries finais do ensino fundamental: o artigo de opinião como gênero discursivo”, e por entendermos que os alunos nessa fase escolar já tiveram contato com uma diversidade de gêneros escolares e, pensando, também, que já houve nesses estudantes um amadurecimento no processo de aquisição da escrita de textos, os manuais escolhidos para análise são referentes ao 9º ano do ensino fundamental. O livro de Ana Maria Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, Projeto Teláris – Língua Portuguesa – 9º ano, editora Ática, de 2012, foi o escolhido como primeira opção para uso em sala de aula, no contexto local, ou seja, em algumas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Cruzeiro do Sul.

Ao analisarmos o modo como o texto é trabalhado pelas autoras, observamos que são apresentadas propostas envolvendo vários gêneros textuais como o poema, o miniconto, o conto, a sinopse de um romance, a entrevista, o editorial, o artigo de opinião e o manifesto. As sugestões dos gêneros são distribuídas em capítulos, sendo que em cada capítulo estuda-se um gênero. As abordagens ora observadas nos remetem às orientações de Schneuwly e Dolz (2004), que nos orientam que devemos trabalhar com o maior número possível de gêneros já nos primeiros anos escolares, levando os alunos ao conhecimento da diversidade existente.

As autoras denominam a parte de produção de Ponto de chegada, dentre as propostas acima mencionadas, apresentaremos a abordagem de produção de um artigo de opinião, assunto que pode ser encontrado na página 264, na obra acima citada. As etapas que compõem tal estudo apresentam-se da seguinte maneira: Aquecimento/Recordando.

Nesse item, as autoras relembram o conceito de artigo de opinião já trabalhado no capítulo, fazendo-nos lembrar das partes mais importantes do estudo como sendo um gênero caracterizado pela intenção de convencer o outro, seja o leitor ou o ouvinte; ter a autoria revelada; ser estruturado em três blocos principais, sendo: opinião, argumentos e conclusões, e, iniciar com uma frase ou um parágrafo chamado de ancoragem, ou seja, uma introdução para situar o leitor no assunto.

Em seguida, é apresentada a próxima etapa denominada Proposta de trabalho. Aqui, as autoras sugerem o trabalho com o gênero e levam os alunos às seguintes reflexões:

1. Reflita sobre a questão: O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?
2. Tome uma posição diante do tema para redigir seu artigo.
3. Estruture pelo menos dois argumentos para defender sua opinião.
4. Relembra aos alunos que a conclusão é a reafirmação da posição exposta no início. (BORGATTO; BERTIN E MARCHEZI, 2012, p.264).

Na proposta apresentada pelas autoras (p.264), os alunos são levados a relacionar o seu texto com o seguinte esquema: Posição assumida diante do tema – Argumento 1 – Argumento 2 – Conclusão (fechamento de tudo e reforço da posição inicial); leva-os a desenvolver as ideias resumidas em cada uma das partes do esquema; reafirma a necessidade do título ao artigo de opinião; proporciona a troca de texto com um colega para sugerir mudanças, cortes ou acréscimos; oportuniza a reescrita da versão final, lembrando-os da assinatura; incentiva a leitura oral de todos os textos; auxilia no agrupamento dos textos com opiniões semelhantes e, por fim, favorece a montagem de um painel ou mural com os textos, colocando no centro a questão que levou à tomada de posição e, nas laterais, em lados opostos, os textos de opiniões conflitantes.

A etapa seguinte é denominada Preparo da produção escrita, nela são explicitadas: O quê? Com que intenção? Por que motivo? E, Para quem? Segue o Roteiro onde são expostas as posições assumidas diante do tema; argumentos 1, 2, 3 e outros se houverem e, por fim, a conclusão. Nessa etapa, percebemos um alinhamento com o que afirma Val (2003): “[...] ao produzir um texto escolhemos um

determinado gênero discursivo e esta escolha se faz em função de para que se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido”. (VAL, 2003, p.122).

O Rascunho, que também é parte importante do processo de produção é realizado antes da Reescrita definitiva do texto, momento em que serão feitas as correções necessárias.

Até aqui, como percebemos, foram apresentadas as etapas de produção textual, mas as autoras vão além, apresentam também, não a avaliação dessas produções, mas sim, a autoavaliação, a qual as autoras denominam de Eu: autor, momento em que os próprios produtores avaliam seus textos tomando como base as propostas de adequação do texto ao gênero, atendimento à intenção, adequação da linguagem, pontuação e paragrafação adequadas e correção gramatical.

Nessa etapa do processo, a responsabilidade da avaliação, que tem ficado a cargo dos professores, passa a ter nova significação, o aluno deixa de “sofrer a ação”, para ser o agente da ação, ele também passará a avaliar o seu próprio aprendizado. Nas palavras de Bunzen (2006):

Numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender. Isso significa admitir que qualquer prática de avaliação escolar deve incluir a dimensão da auto avaliação. Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem. (BUNZEN, 2006, p.164).

Nosso posicionamento no que diz respeito às etapas de produção das autoras do livro didático em análise é favorável, contudo, sugerimos acrescentar no item de avaliação propostas que contemplem, ainda, a avaliação das produções dos alunos pelos professores, como também proposta de análise coletiva dos textos (artigo de opinião) por meio da interação alunos/professores por acreditarmos que essa troca de saberes trará contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

A interação professor x aluno torna-se necessária para que os alunos sintam o apoio do professor no momento de dúvida ao produzir ou reescrever um texto.

O segundo livro didático a ser analisado e escolhido como segunda opção por várias escolas do contexto local dessa pesquisadora é Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental, editora SM, 2012, elaborado pelas autoras Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto.

Nesse manual didático as autoras abordam, na p.178, o gênero artigo de opinião fazendo uma apresentação geral do artigo a ser estudado, como se estivesse a conversar com os alunos, informando o meio de circulação, data, autoria e contexto abordado no artigo, orienta primeiramente a leitura apenas do título para busca da ideia defendida e em seguida a leitura na íntegra do texto “É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário”, de Backer Ribeiro Fernandes, seguidamente, o texto “Guia – doze princípios do consumidor consciente”, do Instituto Akatu, na página 180, esses textos servirão de base para responder às questões de número 1 ao 6, dispostas no item Estudo do texto/ Para entender o texto. Ao final da questão 6 (p.182), as autoras sinalizam a anotação do enunciado:

Os textos do gênero artigo de opinião são construídos, geralmente, a partir de **sequências argumentativas**, na qual o autor expõe seu posicionamento acerca de determinado fato e apresenta argumentos que procuram convencer o leitor a aderir essa ideia. (MARCHETTI, STRECKER E CLETO, 2012, p.182).

Percebemos, nesse momento, que as autoras chamam a atenção dos alunos para o gênero a ser trabalhado. Dando continuidade ao estudo, no item A construção de argumentos no artigo de opinião (p.182), é lançado quatro questões e após cada uma é relatado o argumento desenvolvido na questão e sinalizado a anotação pelos alunos.

A seguir, as autoras apresentam na seção O contexto de produção (p. 184), um pequeno texto retirado de uma página eletrônica do site do Instituto Akatu para que os alunos respondam duas questões, a finalizar também, com um argumento sobre o gênero artigo de opinião.

O próximo item refere-se A linguagem do texto (p.184), aqui também são apresentadas duas perguntas com argumentos sobre o gênero no final e, ao fim da última questão um pequeno texto sobre Consumo consciente.

E, por fim, a proposta de produção denominada aqui, como Produção de texto/ Artigo de opinião. A proposta das autoras estrutura-se da seguinte maneira:

Proposta: na página 186, consta a proposta de produção de texto, na qual é informado sobre o que os alunos irão escrever, nesse caso, um artigo de opinião sobre a prática de ações sustentáveis. Aqui também é apresentada a intencionalidade, qual seja a do texto a ser lido para a turma e, em seguida, o espaço de divulgação do texto, que será exposto em um mural da escola. Para fundamentar a produção, é

disponibilizado um texto do mesmo gênero com o título Pequenas ações mudam o mundo, de Isabela Santos.

Em seguida, é apresentada a próxima etapa: Planejamento e elaboração do texto (p. 187) dividida em dois itens. No item um (1), são apresentados alguns aspectos a serem considerados no momento da produção e no item dois (2), orientações de como elaborar a primeira versão do texto.

A próxima etapa a ser apresentada pelas autoras é a avaliação e reescrita do texto (p.187). Aqui, é proposta a troca dos textos entre os colegas para que possam avaliá-los, com base Quadro 1:

O artigo de opinião produzido apresenta	Sim	Não
Uma opinião inicial, em que há o ponto de vista defendido?		
Argumentos baseados em dados e resultados de pesquisas publicados por fontes confiáveis?		
Uma conclusão coerente com os argumentos apresentados?		
Um título adequado ao contexto do texto e ao posicionamento defendido?		

Quadro 1 – Avaliação e Reescrita do Texto

Fonte: MARCHETTI, STRECKER E CLETO, 2012, p.187

Para finalizar, é solicitado aos alunos que reescrevam o texto, artigo de opinião, fazendo as alterações necessárias de acordo com a avaliação feita pelos colegas e com as orientações do professor, chamando a atenção para a estética do texto, ou seja, tamanho da letra e utilização de imagens/gravuras. E, assim é finalizada a etapa de produção proposta pelas autoras.

Percebemos que o LD analisado traz uma abordagem coerente de avaliação das produções aproximando-se à proposta de Schneuwly e Dolz (2004), visto que, as produções realizadas se dão por meio de etapas, fundamentação, fornecendo bases e/ou subsídios para a escrita dos textos, pois, como sabemos, “não se produz do nada”, os alunos precisam primeiramente ler, pesquisar, estudar sobre o assunto para então, ter argumentos para falar sobre o assunto.

Outra etapa que também merece ser mencionada é a Avaliação e reescrita dos textos, vemos que não somente os alunos como também a professora participa desse processo, auxiliando os alunos nas correções e modificações que se fizerem necessárias. Vê-se, dessa maneira, a presença da abordagem interacionista, com trocas intersubjetivas, seja entre os próprios alunos ou entre professor e aluno. Isso torna a aprendizagem significativa, haja vista o professor fazer papel de mediador da aprendizagem, não fornecendo respostas prontas, mas sim, confrontando perguntas com novas perguntas, oferecendo comparações, alternativas, sugerindo hipóteses,

negociando sentido das palavras, enfim, desafiando o aluno, dentro de suas possibilidades, a acionar conhecimentos prévios e cotejá-los com o que o professor lhe oferece. Como nos propõem os PCN:

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro. (BRASIL, 2001, p.47).

O terceiro manual didático analisado é *Universos: língua portuguesa, 9º ano*, do editor responsável Rogério de Araújo Ramos, 2012. Esse manual, apesar de não ter sido escolhido para o trabalho efetivo em sala de aula, apresenta uma proposta de produção que merecemos conhecê-la. O autor aborda na unidade 12, página 210, unidade em que apresenta o gênero artigo de opinião com o tema *A opinião que vem da aldeia*, indicando na seção *O que você vai estudar neste capítulo*, as características do gênero textual a ser estudado, os temas do capítulo e os tópicos abordados na reflexão gramatical.

No início da abordagem, lança mão de algumas perguntas relacionadas ao tema (p.210). Seguindo os questionamentos, direciona os alunos ao item *Antes da leitura*, em que são orientados à leitura de duas tiras, sendo a primeira da personagem Mafalda e a segunda da personagem Calvin. A leitura das duas tiras servirá de base para responder oralmente a duas questões que sinalizarão para o entendimento do próximo texto, denominado *Durante a leitura* (p.211) momento em que é definido o objetivo da leitura do artigo *A milenar arte de educar dos povos indígenas*, de Daniel Munduruku (p.212).

Dando continuidade, na seção *Depois da leitura* é abordada *A reconstrução dos sentidos do texto* (p. 214 – 215), e são lançadas várias perguntas, levando os alunos a um melhor entendimento, sobre a temática *A arte milenar de educar dos povos indígenas*.

Na próxima seção, *A gramática na construção dos sentidos do texto* (p. 216), o autor desenvolve atividades que atendem às reflexões gramaticais sinalizadas no início do capítulo.

Na seção *Avalie o que você aprendeu* (p.219), o autor direciona os alunos à leitura do texto *Muito cedo para decidir*, de Rubem Alves que também servirá de base para responder as perguntas da página 220.

Somente após toda essa preparação com leituras e interpretações, para fundamentar o assunto, o autor aborda na seção Oficina de textos (p.221) o primeiro passo para a produção, no qual faz o seguinte questionamento: “Se você fosse convidado pela revista *Viração* a defender a ideia de que precisamos viver plenamente cada fase da vida, você escreveria: um artigo de opinião, uma reportagem, uma resenha ou uma notícia?” (p.221). A resposta é claro, um artigo de opinião.

Partindo desse questionamento, o autor faz a Apresentação da situação, contextualizando o assunto para expor o que ele denomina de Definição do projeto de comunicação, apresentando o Quadro 2, a seguir:

Gênero	Artigo de opinião
Tema	Defesa de que a criança, o jovem, o adulto e o idoso, na nossa sociedade, devem ter o direito de viver plenamente a fase em que estão.
Objetivo da produção final	Escrever um artigo de opinião para ser publicado na revista <i>Viração</i> .
Leitores	Leitores jovens interessados em propostas que possam transformar, de modo positivo, nossa sociedade.
Produção	Individual

Quadro 2 – Definição do Projeto de Comunicação
Fonte: RAMOS, 2012, p. 221

Na etapa seguinte, Preparação de conteúdo (p. 221), o autor oportuniza a leitura os textos: Resgatar o respeito aos velhos, de Flávio Gikovate (Texto 1); Cirurgia plástica em adolescentes, de Hans Arteaga (Texto 2) e Nascidas para se maquiar, de Laura Ming (Texto 3) disponíveis nas páginas 222 a 225. Essas leituras são feitas objetivando a identificação de trechos que podem servir de argumentos favoráveis ou contrários à tese dos textos a serem produzidos, não fugindo ao objetivo proposto ao tema.

Feitas todas essas exposições, é proposta a primeira produção, em que é disponibilizado o Quadro 3 a seguir, para facilitar a organização das ideias:

Apresentação do tema	Apresente a tese a ser defendida. Releia o quadro <i>Definição do projeto de comunicação</i> para lembrar.
Desenvolvimento do tema	Anote os problemas detectados na forma como as crianças, os jovens, os adultos e os idosos vivem na nossa sociedade. Use as partes que você selecionou do texto da seção <i>Preparação de conteúdos</i> como argumentos favoráveis a seu ponto de vista. Use as partes que você selecionou dos textos da seção <i>Preparação de conteúdos</i> como argumentos contrários a seu ponto de vista e refute-os. Relacione as características da educação indígena com a proposta de melhorar a maneira como vivemos cada fase.
Fechamento	Retome a tese defendida e convide o leitor a adotar o que você propôs para melhorar a maneira como vivemos em cada fase da vida.

Quadro 3 – Primeira Produção
Fonte: RAMOS, 2012, p. 225

É orientado que os alunos utilizem as informações usadas no quadro para organizar o texto em parágrafos e façam uso da variedade padrão para a escrita dos textos.

Dando continuidade à sugestão de produção do artigo de opinião, o autor segue apresentando a etapa Criando soluções para os problemas (p.226) em que sugere a produção por módulos, a saber: Módulo I – Construindo a frase-núcleo do parágrafo; Módulo II – Medindo as palavras; Módulo III – Retomando informações com clareza e Módulo IV – Ortografia. (RAMOS, 2012, p.226 – 229).

Em seguida, solicita a Produção final (p.229) e última etapa de produção apresentada pelo autor, momento em que pede aos alunos a escrita da versão final do texto, considerando todos os aspectos vistos nos módulos.

A proposta de produção apresentada por Rogério de Araújo Ramos, nesse livro didático, também nos parece muito boa, visto que tem um propósito, é destinada a um determinado público e os alunos são estimulados a ler para conhecer e produzir. Aqui a produção não é apenas um ato mecânico, mas sim planejada e estruturada em etapas que se cumprem. Segundo Geraldi (2011):

Produzir um texto na escola é, pois, realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo. (GERALDI, 2011, p. 47)

Nesse sentido, a concepção de linguagem referenciada pelo autor é a de conceber a linguagem como processo de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeito de sentido entre os interlocutores em uma dada situação de comunicação.

Do ponto de vista da avaliação da produção, sentimos falta das etapas da revisão pós-escrita e a avaliação das produções em que os alunos fazem uma autoavaliação das dificuldades encontradas no momento da produção, aqui também podem ser selecionados os maiores desvios de produção e criar um quadro avaliativo para nortear os alunos. Contudo, os direcionamentos apontados pelo autor do manual didático podem contribuir significativamente com a pesquisa ora apresentada, bem como com os demais professores de língua portuguesa, norteados à avaliação significativa dos textos produzidos pelos alunos, podendo, portanto, servir de referência na elaboração das propostas de produção de textos em sala de aula.

O estudo dos manuais didáticos aqui apresentado servirá para fazermos uma análise comparativa com o trabalho dos autores em relação à produção e avaliação

de textos. Vimos que as propostas de produção nos manuais analisados, mesmo que realizada superficialmente, trazem contribuições para a prática em sala de aula. Percebemos também, que mesmo sendo abordadas metodologias diferenciadas pelos autores, há uma preocupação com a escrita. O que sentimos falta foi uma proposta de avaliação dessas produções, contudo, cabe ao professor criar mecanismos avaliativos que contemplem essa etapa do processo de produção. Ou, se preferir, pode adotar o quadro de critérios de correção das produções, que se encontra no capítulo 3, na proposta de intervenção desse estudo.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PRODUZINDO E AVALIANDO TEXTOS

3.1 Dados de Identificação

Programa: Mestrado Profissional em Letras

Tema: Produção e avaliação de um artigo de opinião

Autora: Marta Ricardo dos Santos

Nível: Ensino Fundamental

Ano: 9º ano

3.2 Apresentação

Caro Professor(a),

A proposta de atividade que se segue foi organizada pensando em oferecer subsídios para que você possa organizar um trabalho de produção com os alunos e, ainda, oferece uma possibilidade de avaliação desses textos, seguindo alguns critérios de autores que estudaram o tema ora apresentado. Aqui você vai encontrar sugestões de atividades, textos que foram selecionados pensando exclusivamente na temática e, ainda, um quadro com critérios para avaliar as produções realizadas.

Professor, ao fazer uso desse material e, após percorrer todas as etapas, você perceberá que atividades como estas podem contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita de textos dos alunos possibilitando a formação não

de reprodutores, mas, sim, de produtores de textos. A proposta sugerida de produção de um artigo de opinião, um texto dissertativo-argumentativo, é direcionada aos alunos do Ensino Fundamental, mais precisamente do 9º ano. Por meio de atividades interativas e coletivas em sala de aula, inicialmente, é apresentada a leitura de textos imagéticos e escritos para, seguidamente, promover uma discussão sobre o tema a ser desenvolvido, provocando nos leitores/alunos a fundamentação necessária para produzir argumentos para a escrita dos textos.

A proposta aqui apresentada é apenas uma sugestão e pode ser adaptada à realidade de sua clientela. Na proposta há também um tempo sugerido, contudo, pode variar de acordo com o ritmo da turma.

3.3 Objetivos

- Conhecer o artigo de opinião em suas especificidades enquanto gênero do argumentar;
- Posicionar-se sobre a temática “A influência das redes sociais no comportamento dos jovens”, por meio da escrita de um artigo de opinião;
- Ser capaz de produzir um artigo de opinião observando os critérios de avaliação apresentados pelo professor.

3.4 Conteúdos

- Características do gênero artigo de opinião.
- O lugar da argumentação no artigo de opinião.
- Produção, revisão e reescrita de um artigo de opinião.

3.5 Tempo Previsto

15 horas/aulas.

3.6 Recursos Didáticos

Como recursos, sugerimos a utilização de notebook, datashow, papel A4, caneta esferográfica, coletânea de textos (confeccionada pelo professor da turma).

3.7 Orientações Para o Desenvolvimento das Atividades

Professor, as etapas de atividades aqui apresentadas são apenas sugestões, porém, para que todas sejam cumpridas com êxito, é necessário que os materiais aqui sugeridos como notebook, datashow, textos, seleção de endereços eletrônicos (sites para pesquisa) e confecção da coletânea de textos para cada aluno, sejam providenciados previamente. Isso facilitará o seu trabalho e trará um resultado satisfatório.

3.8 Procedimentos Metodológicos / Etapas a Percorrer

3.8.1 Etapa 1: Explorando os Conhecimentos Prévios dos Alunos

Nesta primeira etapa, o professor fará uma discussão com os alunos para saber o que os mesmos já conhecem do gênero artigo de opinião, ressaltando a

importância de conhecer, argumentar e expor sua opinião sobre o tema A influência das redes sociais no comportamento dos jovens.

Para essa discussão inicial, o professor irá projetar, com o auxílio de um datashow e um notebook, algumas imagens que retratam a temática em questão, lançando mão de questionamentos após a exibição de cada imagem e conduzindo os alunos à formulação de argumentos em relação à temática. Vejamos a Figura 1:

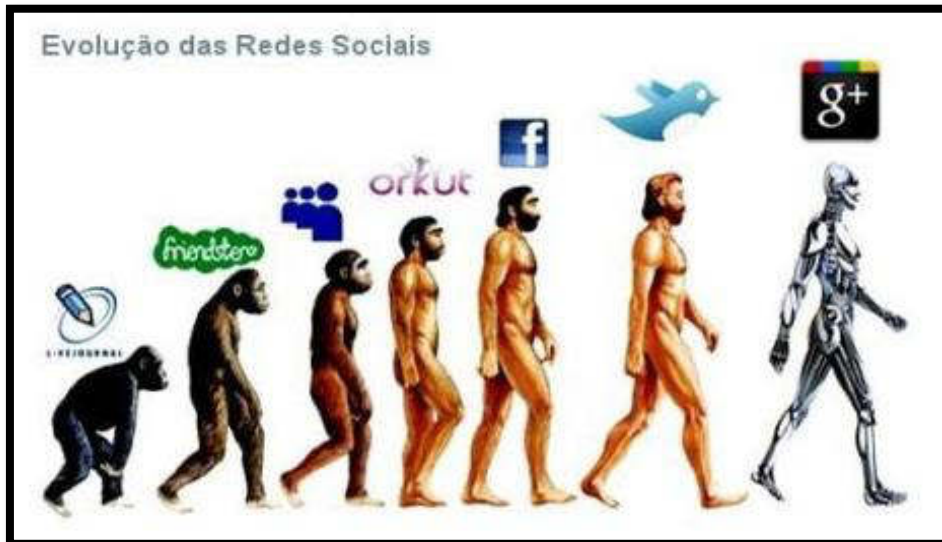


Figura 1 – Evolução das Redes Sociais

Fonte: http://api.ning.com/files/PD*OEYumS6UBRVAKC1tXrMz81M13xbFPqmY39Hkl1CyfzmxmgOP2AGOnUyiZhCEnQVfrDuZJH9pu6mtzDQOAzIKOWm4PxY/02.jpg - Acesso em: 21 de Abril de 2015.

1. O que vocês veem nessa Figura? (Espera-se que os alunos vejam na imagem a evolução das redes sociais, desde o momento da mensagem escrita até o momento atual com o google+). Somente após ouvir os comentários dos alunos, o professor mostrará a legenda/tema da imagem.

2. Com qual dessas fases vocês mais se identificam? Por quê? (O professor deve ouvir todos os comentários dos alunos)

3. Por que vocês acham que essas fases foram se modificando? (Espera-se que os alunos percebam que, assim como o homem evoluiu, os meios de comunicação midiáticos também precisaram evoluir para acompanhar esse processo de mudança e evolução).

O professor ouve os argumentos dos alunos e elucida outros questionamentos que, porventura, venham a surgir e encerra os comentários sobre essa primeira Figura, projetando, em seguida, a Figura 2.



Figura 2 – Influência das Redes Sociais na Vida das Pessoas

Fonte: http://api.ning.com/files/PD*OEYumS6V01LxLZ8QRb43GCw7ApUdLFBY97JZj8RvHynzuu7n6bE5aGowaNrJhF9CDqixvqGF5rmlcTIO20he*ek*ogG5/01.jpg - Acesso em: 21 de Abril de 2015.

1. Que relação vocês veem entre a Figura 1 e a Figura 2? (É interessante que, aqui, os alunos consigam ver a relação existente entre a imagem 1 e a imagem 2, e o quanto a influência das redes sociais se fazem presentes na vida das pessoas).

2. O que há em comum entre os relacionamentos da vida real e os relacionamentos das redes sociais? (O professor deve ouvir os comentários dos alunos e também se posicionar em relação à temática, interagindo, dessa forma, com a turma).

3. Quem de vocês já fez uma postagem dessa natureza nas redes sociais? (O professor deve ouvir as respostas dos alunos e, se durante os comentários, algum aluno confirmar uma postagem da mesma natureza, o professor deverá lançar a quarta pergunta).

4. Quando você postou nas redes sociais que estava num relacionamento sério, você realmente estava ou queria apenas impressionar seus amigos de rede? (O professor deve ouvir os comentários dos alunos e interagir com a turma alertando-os sobre os perigos do que não é verdadeiro nas redes sociais).

Essa discussão pode seguir com outros questionamentos sobre a imagem, tomando-se, sempre, o cuidado para não desviar-se do foco/assunto.

O professor ouve novamente todos os comentários dos alunos e faz um fechamento/comentário final sobre a Figura 2, projetando, em seguida, a Figura 3.

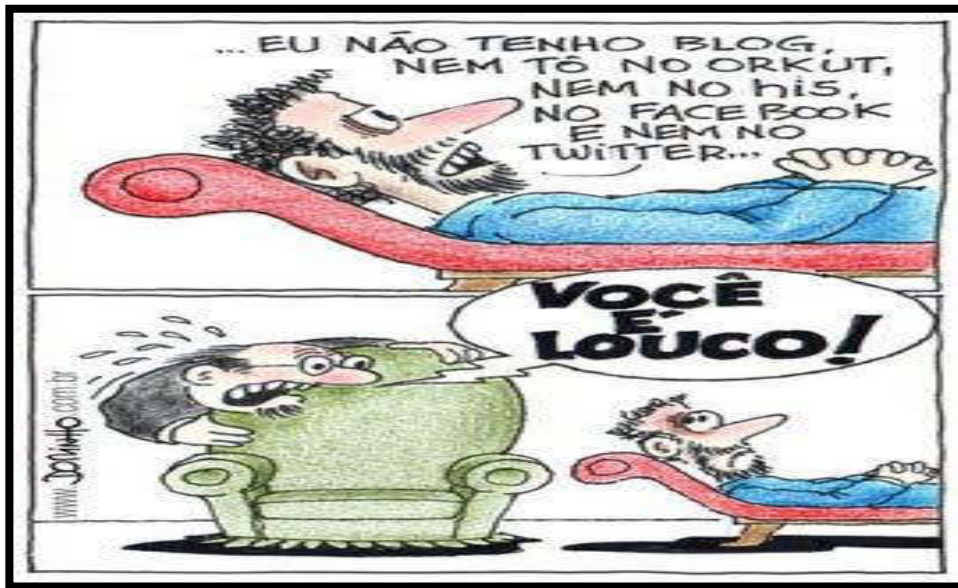


Figura 3 – Liberdade de Escolha

Fonte: http://3.bp.blogspot.com/-mchD20MGHik/Tqd3HJmmRfI/AAAAAAAAAaM/GNPC-rOILrw/s1600/redes_sociais.jpg - Acesso em: 21 de Abril de 2015

1. Observando a Figura 3, que mensagem ela transmite a vocês? (Ouvir todos os comentários da turma).

2. Vocês concordam com a mensagem transmitida através da Figura? Por quê? (O professor deve ouvir os comentários dos alunos e conduzir o diálogo para que os alunos percebam a liberdade de escolha dos seres humanos, pois o fato de uma pessoa não fazer parte dos grupos das redes sociais, não significa dizer que o mesmo é louco ou está fora da realidade).

Nesse momento, o professor pode fundamentar seu discurso mostrando a Figura 4.



Figura 4 – Nem Tudo que se Posta ou Divulga nas Redes Sociais é Verdadeiro

Fonte: http://2.bp.blogspot.com/QKcxINICTiQ/UJjxmi_59cl/AAAAAAAAAQT8/tVGCIFirO9A/s640/charge-2000-amigos.png - Acesso em: 21 de Abril de 2015

1. **O que vocês veem aqui?** (Ouvir os comentários dos alunos).
2. **Vocês concordam que nem tudo que se posta ou divulga nas redes sociais é verdadeiro?** (O professor deve ouvir todos os comentários dos alunos e conduzir a discussão).
3. **Todas as amizades formadas nas redes sociais são de amigos verdadeiros?** (O professor deve ouvir os comentários dos alunos e, em seguida, fazer um comentário final e projetar a Figura 5).



Figura 5 - Uso indevido da tecnologia afasta e destrói as famílias
 Fonte: http://eddiegomes.com.br/mkt_blog/wp-content/uploads/2013/11/redes-sociais.jpg - Acesso em: 21 de Abril de 2015.

1. **O que nos mostra esta imagem?** (É necessário que os alunos percebam nessa Figura que o uso indevido da tecnologia afasta e destrói as famílias).
2. **Em alguns momentos vocês já presenciaram uma cena igual a essa em suas casas?** (O professor ouve as respostas dos alunos e, se alguma resposta for positiva, o professor lançará a próxima pergunta).
3. **Como vocês se sentiram diante da cena?** (O professor ouve todos os comentários dos alunos e fundamenta o debate explicando que as imagens projetadas representam o lado negativo do avanço da tecnologia e o seu uso indevido, e ainda, que essas imagens representam apenas uma pequena parte do mau uso desses instrumentos).

As imagens denominadas Figura 6 (Facebook), Figura 7 (Mulher sofre acidente após postar no Facebook dirigindo), Figura 8 (Não, meu filho, você não foi baixado pela internet. Você nasceu!), Figura 9 (Diagnóstico – Câncer de agressividade

média... Redes sociais de agressividade alta!) e Figura 10 (Eu vos declaro marido e mulher! Podem atualizar seus status no Facebook!) servirão apenas para a leitura visual, com comentários rápidos, para que os alunos possam perceber as diversas maneiras do uso das tecnologias nas redes sociais e não se limitem a falar, na hora da produção, apenas das imagens que foram comentadas.



Figura 6 – Facebook

Fonte: http://api.ning.com/files/PD*OEYumS6VkVvAwwWTwMXmOMXFTDYgWxJIE*pDWq2VzoPUF0hoMj7TX9NWvAJiqOQ0AgsnuvsVlbWIKAYljsY14d3w3xo/03.jpg - Acesso em: 21 de Abril de 2015.



Figura 7 - Mulher sofre acidente após postar no Facebook dirigindo

Fonte: http://api.ning.com/files/PD*OEYumS6U8Fqqi8SIHCA*gDrb9PKjFnL2ATNUBZmH1nBZ5SBuomXTDni8oYaPHA-p7RIZI89CrHM4FdzRuB9TZKULF2O/05.jpg - Acesso em 21 de Abril de 2015.



Figura 8 - Não, meu filho, você não foi baixado pela internet. Você nasceu!
 Fonte: http://api.ning.com/files/PD*OEYumS6Xqyb0N8rWVLK6Mmgn42RVfDRg4vbdR2uBOKhn53DJCntJzaUbrvjwLLGmMky20hW0uXzC*BYgXMN2u7yGZhADM/06.jpg -
 Acesso em: 21 de Abril de 2015.



Figura 9 - Diagnóstico—Câncer de agressividade média. Redes sociais de agressividade alta!
 Fonte: <http://www.esmaelmorais.com.br/wpcontent/uploads/2011/11/charge011111.jpg> -
 Acesso em: 21 de Abril de 2015.



Figura 10 - Eu vos declaro marido e mulher! Podem atualizar seus status no Facebook!
 Fonte: http://2.bp.blogspot.com/eNGkrPovTwE/T9jnklXgEjl/AAAAAAAAACc/27LkBDJv5KM/s1600/Facebook_Status_.jpg - Acesso em: 21 de Abril de 2015.

Após a exibição/projeção de todas essas Figuras e da leitura feita pelos alunos, passa-se ao momento dos textos escritos. Essa etapa será trabalhada por meio de uma nova metodologia e os textos abordarão os pontos positivos do uso da tecnologia nas redes sociais para que, por meio desses textos, os alunos possam formular argumentos positivos e contra-argumentos no momento da produção escrita, visto que, segundo Cereja e Magalhães:

Nos textos argumentativos em geral, o autor sempre tem a intenção de convencer seus interlocutores. Para isso, precisa apresentar bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões. [...] Os bons textos argumentativos geralmente fazem um uso equilibrado dos dois tipos de argumentos. (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 150).

Para o cumprimento desta etapa da aula, a turma será dividida em oito grupos e a quantidade de componentes irá variar de acordo com o número de alunos da turma.

3.8.2 Etapa 2: Compartilhando Conhecimento

Cada grupo receberá uma coletânea⁵ com textos sobre a temática em estudo, distribuídos da seguinte maneira:

Grupo 1 - Texto: Como fazer o bom uso das redes sociais.

Grupo 2 - Texto: Redes sociais, apesar de serem utilizadas como entretenimento, também podem influenciar diretamente no aprendizado.

Grupo 3 – Texto: A influência exercida pelas redes sociais é benéfica ou maléfica?

Grupo 4 – Texto: Entenda como as redes sociais influenciam no comportamento dos jovens.

Grupo 5 – Texto: A partir de quando as redes sociais se tornam um problema na vida dos adolescentes?

Grupo 6 – Texto: A internet como força mítica.

Grupo 7 – Texto: Faça sua revolução.

Grupo 8 – Texto: Política não se curte.

Nesta etapa da aula, cada aluno receberá uma coletânea contendo todos os textos dos oito grupos, assim terão a oportunidade de conhecer e acompanhar a leitura durante a apresentação.

Após a formação dos grupos e a distribuição da coletânea de textos, o professor explicará a dinâmica desta etapa da aula, de acordo com os passos que serão copiados/registrados no quadro branco para entendimento de toda a turma, quais sejam:

- Leitura silenciosa do texto
- Identificação das partes/ideias principais do texto (aqui os alunos podem apenas marcar as partes principais do texto ou, se preferirem, podem copiar numa folha à parte);
- Escolha, entre os componentes do grupo, de dois alunos, para exposição do trabalho, sendo que um dos alunos fará a leitura do texto em voz alta e o outro apresentará as ideias principais;

⁵ Os textos que compõem a coletânea estarão disponíveis no item Anexo, que se encontra no final dessa proposta.

- Leitura e apresentação dos textos e suas ideias principais. (Essa apresentação poderá ser feita formando um círculo na sala de aula, onde os alunos poderão ficar sentados, ou de pé, na frente da turma, ocupando a posição do professor).

Ao término das apresentações, o professor poderá conduzir uma conversa levando os alunos a perceberem a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.

3.8.3 Etapa 3: Expondo Sua Opinião

Nesta etapa da aula, o professor deve explorar os conhecimentos dos alunos para descobrir o que os mesmos já sabem sobre artigo de opinião. Para tanto, propõe-se uma discussão desencadeada por perguntas do tipo:

- Qual é o objetivo desse gênero textual?
- A que gênero textual pertence os textos que vocês acabaram de ler?
- Por que vocês acreditam que os textos lidos são artigos de opinião?
- Quais são os argumentos, nos textos lidos, que buscam convencer o leitor e defender uma tese? (Nesse momento o professor deve ouvir atentamente as respostas de cada grupo de alunos).
- Vocês são capazes de dizer onde esse tipo de gênero circula?

Depois dos questionamentos e escuta das respostas dos alunos, o professor poderá propor à turma a leitura de outros artigos de opinião com outras temáticas, podendo, para esse momento, disponibilizar a coletânea de livros das Olimpíadas de Língua Portuguesa⁶, disponível em todas as escolas públicas, e pedir que façam a leitura em dupla atentando para os pontos/questionamentos acima mencionados.

⁶ A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. A Olimpíada tem caráter bienal e, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Participam professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM). Saiba mais em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/a-olimpiada/o-que-e-a-olimpiada>

Outra possibilidade é levar os alunos ao laboratório de informática da escola para que pesquisem e leiam outros textos do mesmo gênero. Lembrando, que neste caso, os endereços de pesquisa precisam ser selecionados previamente pelo professor e disponibilizados aos alunos no momento da atividade.

3.8.4 Etapa 4: Argumentando ou Construindo Opiniões

Nesta etapa da aula, o professor poderá dividir a turma em dois grandes grupos. Um dos grupos argumentará a favor e o outro contra o tema A influência das redes sociais no comportamento dos jovens. Com essa atividade, os alunos terão a oportunidade de exporem suas ideias sobre o tema e, conseqüentemente, pô-las em prática por meio da oralidade, tendo como base o gênero artigo de opinião.

No decorrer da aula, o professor fará o papel tanto de mediador, para conduzir o debate, quanto de escriba, para registrar no quadro os argumentos/pontos de vista defendidos pelos grupos. Ao final do debate, o professor analisa com a turma o grupo que melhor defendeu seus argumentos.

Conforme Passarelli (2012): “Quanto mais norteado ele estiver, a partir de orientações precisas e claras, oferecidas pelo professor, menos inseguro se sentirá diante da realidade de escrita. [...] (PASSARELLI, 2012, p.265). Portanto, quanto mais fundamentação o aluno receber, maior facilidade terá de expor seus argumentos na produção escrita.

3.8.5 Etapa 5: Conhecendo as Características do Artigo de Opinião

Depois de vencidas todas essas etapas, o professor apresentará para a turma as características de um artigo de opinião, para que os alunos analisem o conhecimento que têm sobre o gênero e elucidem possíveis dúvidas que, porventura, possam existir. Para essa aula usará, como fonte, os textos Artigo de opinião – noções básicas e Modelo de Artigo de Opinião, que constam em anexo.

O conteúdo dos textos acima citados poderá ser apresentado com o auxílio de um datashow por meio de slides, com pausas entre a explicação, oportunizando aos alunos questionamentos para elucidação de dúvidas, bem como os questionamentos do próprio professor, para certificar-se do entendimento dos alunos quanto ao assunto. O material aqui apresentado é apenas uma sugestão, ficando a critério do professor optar por outras fontes e autores.

3.8.6 Etapa 6: Praticando a Escrita do Artigo de Opinião

Nesta aula, o professor incentivará a turma para a escrita do gênero artigo de opinião, cujo tema A influência das redes sociais no comportamento dos jovens, contempla questão de relevância no momento atual, em que os jovens influenciados pela onda midiática sentem-se atraídos a navegar nesse universo de informações. Do comando dessa proposta de produção decorre a expectativa da escrita do texto para exposição no mural da escola para acesso às demais turmas, professores e funcionários em geral, que circulam no ambiente, portanto, com esse contexto de circulação, fica claro tratar-se de uma situação formal. Para tanto, é necessário que os alunos estejam atentos à linguagem adequada ao perfil do público leitor.

Segundo Cereja e Magalhães (2013), alguns cuidados precisam ser observados no momento da escrita do texto, como:

- Anote as ideias e os argumentos dos textos lidos que podem ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você pretende desenvolver.
- Pense em um enunciado (uma ou mais frases) que possa cumprir do papel de introduzir o texto e, ao mesmo tempo, expressar a ideia principal (a síntese de seu ponto de vista) que pretende defender e anote-o.
- Entre os argumentos que anotou, escolha aqueles que podem fundamentar de modo mais consistente a ideia principal do texto. Em vez de quantidade, dê preferência à qualidade e à profundidade dos argumentos. Se achar conveniente, acrescente novos argumentos.
- Pense na melhor forma de concluir seu texto: ou retomando o que foi exposto, ou confirmando a ideia principal, ou fazendo uma citação de algum escritor ou alguém importante na área relativa ao tema debatido.
- Dê ao texto um título que desperte a curiosidade do leitor.
- Lembre-se de que o artigo de opinião tem uma estrutura convencional e linguagem objetiva, de acordo com a norma-padrão.
- Se digitar o texto, formate-o em colunas. Faça as alterações necessárias e passe o seu artigo de opinião para o suporte final. (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 153-154).

A proposta de produção acima apresentada por Cereja e Magalhães (2013), é apenas uma sugestão, podendo ser modificada e adaptada de acordo com a necessidade e realidade de cada escola, assim como aos critérios de escrita propostos por cada professor.

3.8.7 Etapa 7: Revisão e Reescrita do Artigo de Opinião

Cereja e Magalhães (2013) propõem passos a serem seguidos antes da escrita da versão final do artigo de opinião, para tanto, os alunos são orientados a uma releitura dos textos produzidos, observando os seguintes aspectos:

- se você se posiciona claramente sobre o tema;
- se o texto apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista;
- se a ideia principal é fundamental com argumentos claros e consistentes;
- se os argumentos são bem desenvolvidos;
- se a conclusão retoma e confirma o ponto de vista defendido;
- se o título dado ao texto é, além de atraente, também coerente com as ideias desenvolvidas;
- se o texto como um todo é persuasivo;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão da língua e com o grau de formalidade adequado ao público-alvo. (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 154).

Esse instrumento/roteiro é apenas uma sugestão para os professores e alunos trabalharem a feitura de textos argumentativos não é imutável, podendo ser adaptados à realidade de cada turma.

3.8.8 Etapa 8: Avaliando um Artigo de Opinião

Nessa etapa o professor irá avaliar os artigos produzidos. Lembrando que a avaliação servirá não somente para atribuição de uma nota, mas também para auxiliá-los nas dificuldades encontradas nas produções escritas. Apresentaremos a seguir, uma tábua de critérios de correção de um artigo de opinião, da autora Passarelli (2012), na qual fizemos algumas adaptações, no intuito de atender as necessidades

de correção. Fizemos, ainda, a sugestão de atribuição de uma nota para cada critério apresentado pela autora no Quadro 4. Vejamos:

Eixo	Critérios	Valor atribuído - pontuação
1. Compreensão da proposta, análise do tema e respeito às características do tipo – gênero solicitado.	1.1 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.	0,5
	1.2 Construção textual compatível com estrutura e características do tipo – gênero textual solicitado.	0,5
	1.3 Ocorrências de estruturas sintáticas que permitam a visualização clara do objetivo exposto (desenvolvimento – explicitação de ideias apresentadas – conclusão).	0,5
	1.4 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.	0,5
2. Organização da argumentação	2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações.	0,5
	2.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.	0,5
	2.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utilização de referências pertinentes, com presença de articulação das ideias presentes nos textos de apoio.	0,5
	2.4 Emprego adequado da linguagem em relação ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produção.	0,5
3. Coesão textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.	0,5
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.	0,5
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.	0,5
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.	0,5
4. Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.	0,5
	4.2 Concordância verbal e nominal.	0,5
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.	0,5
	4.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.	0,5
5. Realização de proposta de intervenção	5.1 Realização de proposta pertinente ao tema.	0,5
	5.2 Desenvolvimento pertinente da proposta.	0,5
	5.3 Respeito aos direitos e valores humanos, considerando a diversidade sociocultural.	0,5
	5.4 Apresentação de proposta original, revelando solidariedade compartilhada, cidadania ativa.	0,5

Quadro 4 - Critérios de Correção do Gênero Artigo de Opinião – com adaptações.

Fonte: PASSARELLI, 2012, p. 261

Como vimos falando, o quadro acima citado é apresentado também como uma sugestão, podendo ser adotado ou não pelo professor e, ainda, podendo ser adaptado de acordo com os critérios estabelecidos no momento da produção dos textos. A intenção em apresentá-lo é uma tentativa de contribuir com o trabalho do professor no que se refere à avaliação da produção escrita dos alunos.

3.8.9 Etapa 9: Corrigindo um Artigo de Opinião

Após a etapa de avaliação dos textos produzidos, que será feita pelo professor, procede-se a etapa de correção, que será realizada primeiramente pelo professor, que levará os textos dos alunos para correção em casa e, posteriormente, uma correção em sala pelos alunos. Essa etapa é muito importante e necessita de muita atenção, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. Uma vez que muitos professores pulam essa etapa, fazendo a correção individual dos textos e devolvendo para os alunos apenas com a correção no próprio texto, não oportunizando um momento para discussão coletiva sobre os erros mais cometidos e os caminhos para evitar esses erros. Passarelli (2012), em sua obra *Ensino e correção na produção de textos escolares* traz também algumas considerações sobre esse assunto. Nas palavras da autora:

Levar os alunos a vivenciarem as etapas que compõem o processo de escrita merece sempre um investimento significativo na etapa da revisão, pois, em geral, é a etapa que os alunos menos desenvolvem, apesar de ser fundamental para a produção de um texto. (PASSARELLI, 2012, p. 266)

Somos sabedores que muitos são os problemas que podem ser apresentados nos textos dos alunos, tais como dificuldades no argumentar, na ortografia, pontuação, acentuação, concordância, coesão, coerência e desenvolvimento do tema. O professor deve ficar à vontade com a turma para que, juntos, possam combinar quais dificuldades serão trabalhadas a cada correção e orientá-los quanto ao fato de que é necessário fazer a revisão/reescrita tantas vezes forem necessárias para a melhoria da versão final.

Como sugestão, o professor pode seguir os passos abaixo para proceder à correção dos textos, oportunizando, nesse momento, a correção de aspectos

notacionais como, por exemplo, respeito às convenções ortográficas, à acentuação gráfica e ao uso de pontuação: (com base em algum autor ou é sua a sugestão)

- Correção individual dos textos dos alunos feito em casa pelo professor, utilizando símbolos para indicar os tipos de desvios. Por exemplo: para os desvios de desrespeito às convenções ortográficas, desenho de uma estrela, para os desvios de desrespeito à acentuação gráfica, o desenho de um triângulo e para os desvios de desrespeito à pontuação, o desenho de um quadrado.

- Correção em duplas, na qual os alunos sentam um ao lado do outro e fazem as correções indicadas em seus textos. Primeiramente, observarão os desvios do texto de um dos alunos e depois do outro aluno. Após essas correções, procederão com a reescrita individual.

- E, por fim, o professor pode escolher um dos textos produzidos e proceder a correção no quadro, de modo que todos terão acesso ao tipo de correção, contudo, a identidade do autor do texto utilizado precisa ser preservada.

Sugerimos, também, outra possibilidade de correção, que nos é apresentada na obra *Como corrigir redações na escola*⁷ de Eliana Donaio Ruiz (2013), a qual indicamos a leitura. Nessa obra a autora apresenta um artigo denominado *A correção (o turno do professor)*: uma leitura, em um trabalho citado por Serafini (1989) reconhecendo que existem três grandes tendências de correção de redações que, em geral, são seguidas por professores de língua: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. (RUIZ, 2013, p.35). Elencamos essas tendências como sugestão a serem seguidas por colegas professores, por reconhecer nas mesmas uma proximidade com a realidade das correções realizadas em salas de aula. Cabe ao professor fazer a opção pelo tipo de correção que mais se aproxima do seu método de trabalho e realidade de seu alunado. Vejamos como se dão as indicações feitas pela autora.

⁷ Como corrigir redações na escola de Eliana Donaio Ruiz é uma obra que mostra como se dá a prática escolar de correção de textos produzidos pelos alunos através da reescrita e quais seus efeitos no aprendizado da arte de escrever.

3.9 A Correção Indicativa – Estratégias Indicativas no Corpo do Texto

3.9.1 Exemplo 1

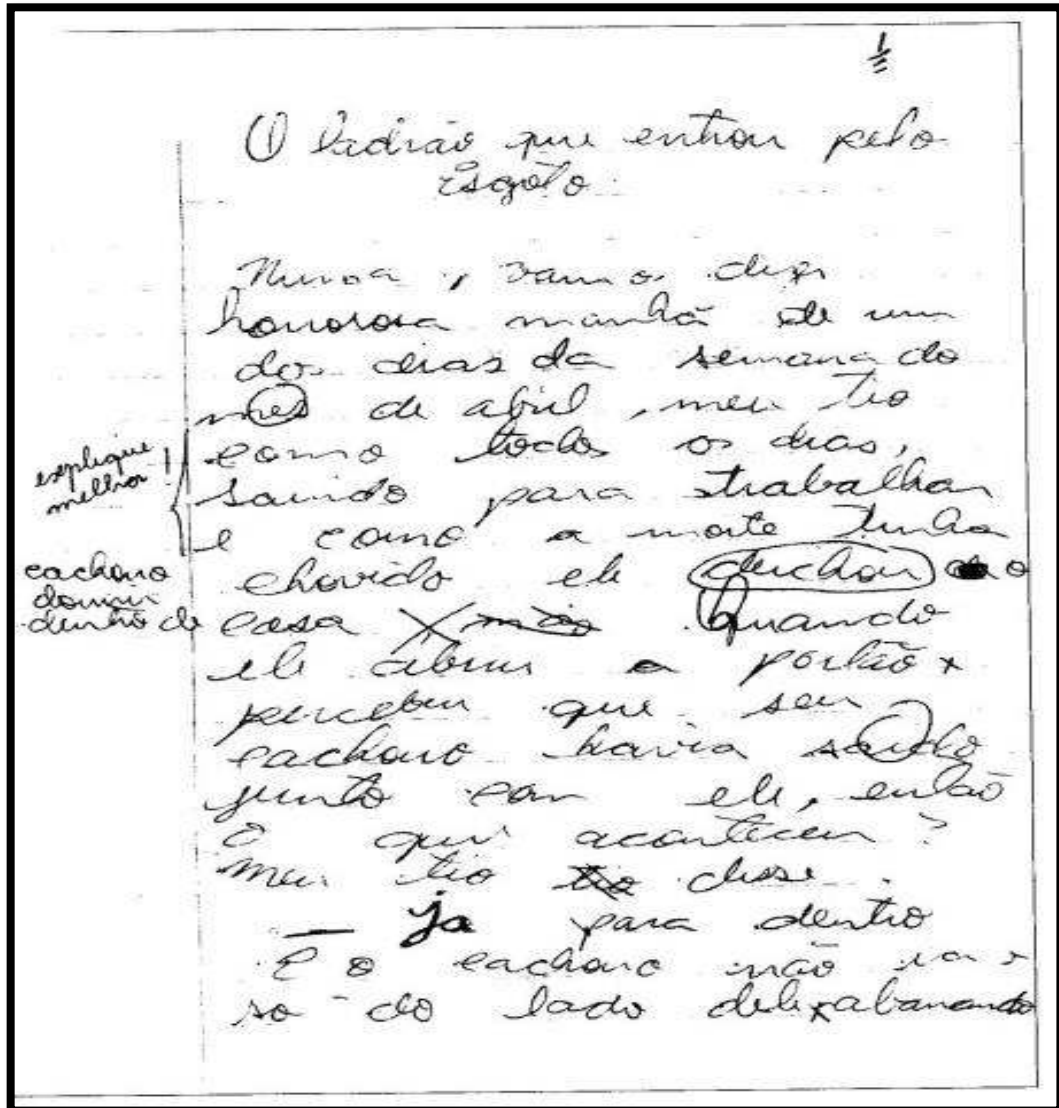


Figura 11 – Correção Indicativa I
Fonte: RUIZ, 2013, p.37

OBS.: I. circunda es (em mês), toda a palavra deixou, e o i (de saído), para apontar os erros ortográficos. E traça um “X” após casa, para marcar a pontuação.

3.9.2 Exemplo 2

15

Parágrafo

Era um dia, de sexta-feira. Eu ia
 indo para a escola, já estava
 atropada ia indo bem depressa,
 quando eu vi uma placa estranha
 assim, "Estrada dos sonhos e realidade"
 Eu me assustei, eu ia todos os
 dias pela mesma rua e nunca
 tinha visto aquela placa.

Figura 12 - Correção Indicativa II
 Fonte: RUIZ, 2013, p. 38

OBS.: trace uma seta sob a expressão Parágrafo, acima de Era um dia, no início do texto, para sinalizar a omissão de parágrafo.

3.9.3 Exemplo 3

A vida das pessoas mais velhas
 na minha opinião é complicada, pois é ^{mais} ~~é~~ ^{uma} ~~uma~~
 balde de ^{problemas} ~~problemas~~ ^{de} ~~de~~ ^{de} ~~de~~
 da infância fazem ^{seus} ~~seus~~ ^{próprios} ~~próprios~~ ^{brinquedos} ~~brinquedos~~
^{os} ~~os~~ ^{seus} ~~seus~~ ^{próprios} ~~próprios~~
 os recursos e não damos valor a nada.
 Eu gostaria que antes fosse o hoje para
 todas usarem a imagem real e trabalharem
 do que ^{melhor} ~~melhor~~ do que pensar e termos.

ao contrário ^{de} ~~de~~ ^{melhor} ~~melhor~~
 brinquedos ^{domésticos} ~~domésticos~~ ^{próprios} ~~próprios~~
 difícil ^{hoje} ~~hoje~~

Figura 13 - Estratégias Indicativas na Margem do Texto I
 Fonte: RUIZ, 2013, p. 39

OBS.: traça vários “X” na margem do texto, para apontar os erros ortográficos.

3.9.4 Exemplo 4

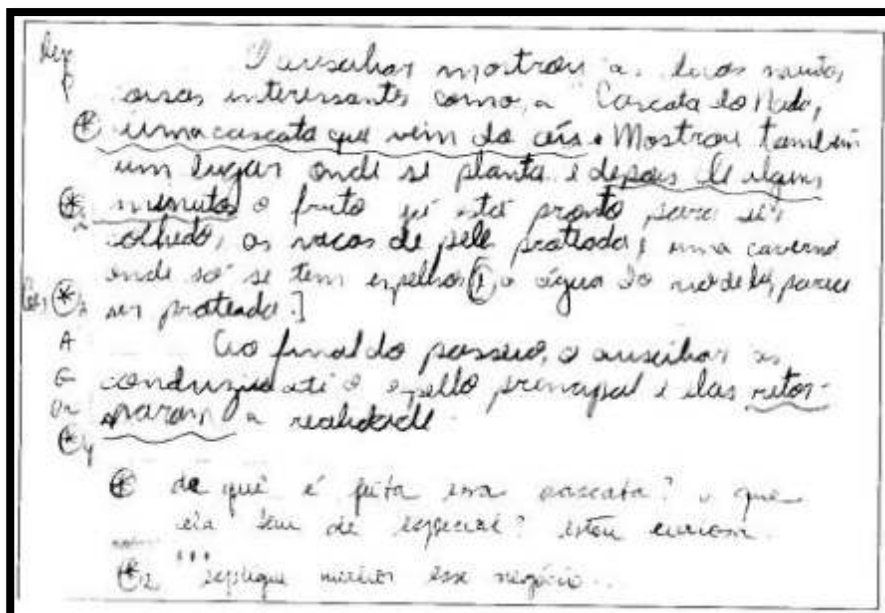


Figura 14 - Estratégias Indicativas na Margem do Texto II
Fonte: RUIZ, 2013, p.39

OBS.: Faço asteriscos (acompanhado de outros símbolos) na margem do texto para fazer referência ao “bilhete” final, onde repito o sinal.

3.9.4 Exemplo 5

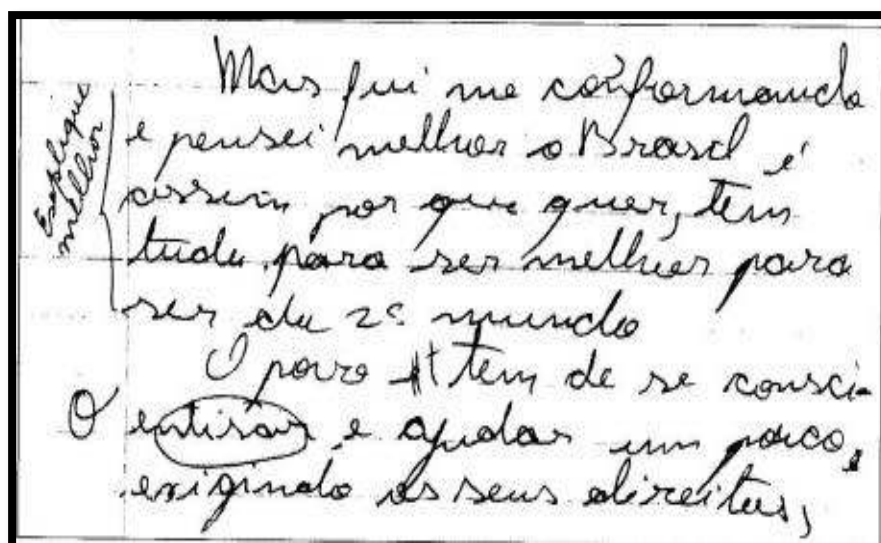


Figura 15 - Estratégias Indicativas na Margem do Texto III
Fonte: RUIZ, 2013, p.40

OBS.: traça uma chave, na margem do texto para indicar o segmento a que se refere o comentário “Explique melhor”, também na margem.

3.9.6 Exemplo 6

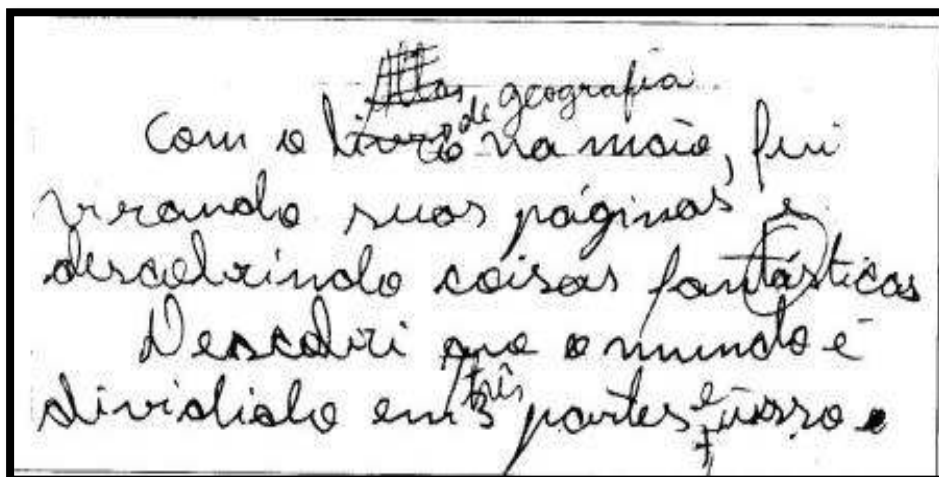


Figura 16 - A Correção Resolutiva – Estratégias Resolutivas no Corpo do Texto
Fonte: RUIZ, 2013, p.42

OBS.: acrescenta de Geografia à sequência Com o livro na mão, para especificar melhor a referência feita pela aluna.

3.9.7 Exemplo 7

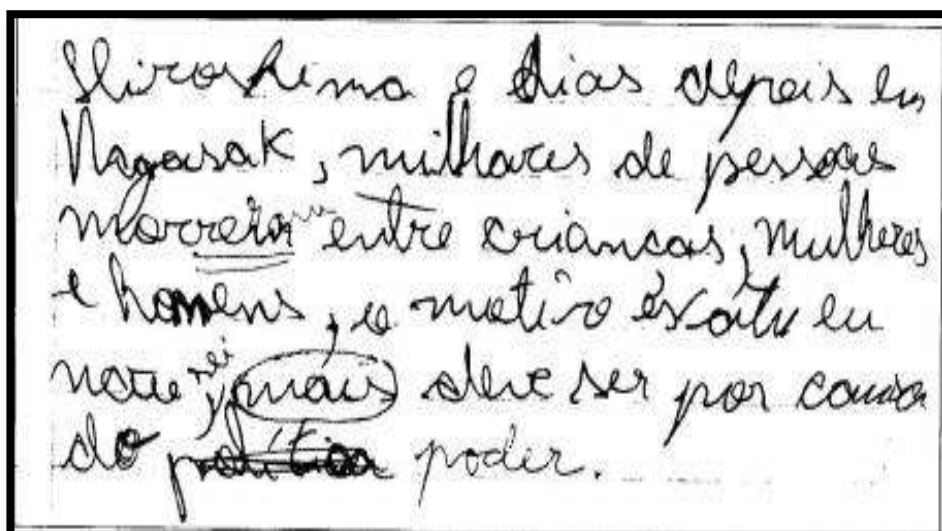


Figura 17 - Estratégia de Substituição
Fonte: RUIZ, 2013, p.42

Estratégia de substituição: o professor reescreve a forma substitutiva no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema.

OBS.: acrescenta os morfemas modo-temporal (ra) e número pessoal (m) a morrem, apresentando a alteração a ser feita.

3.9.8 Exemplo 8

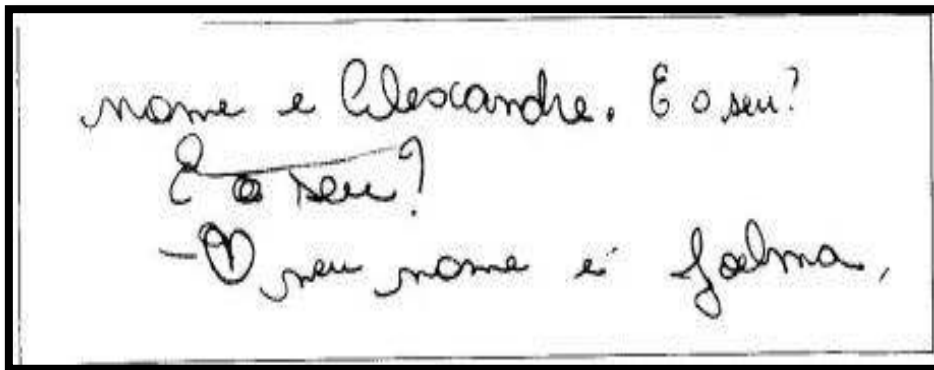


Figura 18 - Estratégia de Deslocamento
 Fonte: RUIZ, 2013, p.43

Estratégia de deslocamento: o professor reescreve, em outro lugar do texto, a forma problemática, além de indicar o item a ser deslocado.

OBS.: risca E o seu? (fazendo, neste caso, uma supressão) e o reescreve na linha anterior do texto, apresentando o deslocamento a ser feito para alterar a paragrafação.

3.9.9 Exemplo 9

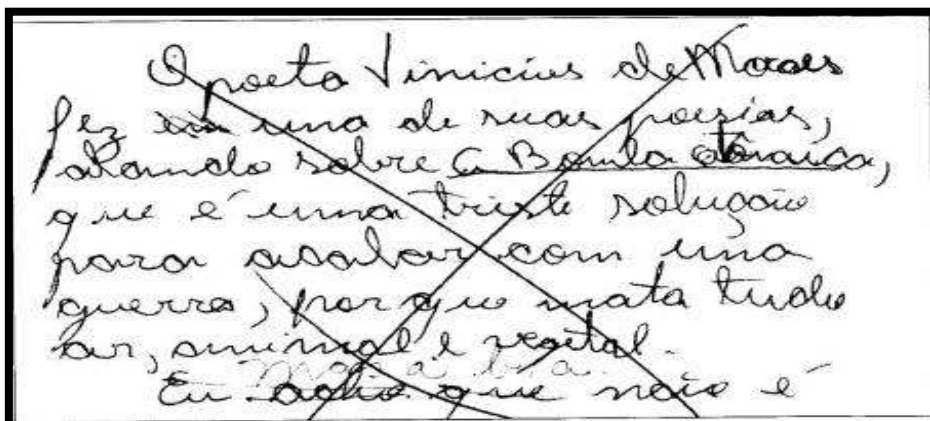


Figura 19 - Estratégia de Supressão
 Fonte: RUIZ, 2013, p. 43

Estratégia de supressão: o professor risca a forma problemática.

OBS.: risca em (na sequência O poeta Vinícius de Moraes fez em uma de suas poesias), para indicar a eliminação desse item lexical. O grande “X” é feito pela aluna depois da correção da professora.

3.9.10 Exemplo 10

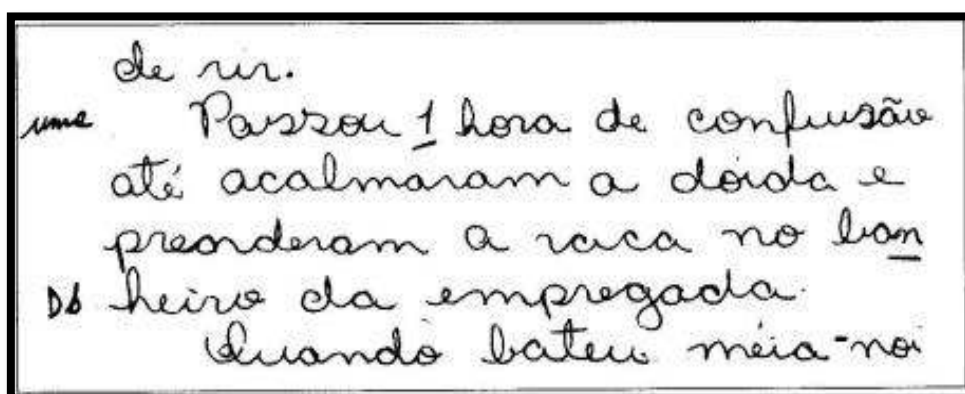


Figura 20 - Estratégias Resolutivas na Margem do Texto
Fonte: RUIZ, 2013, p. 44

Estratégias resolutivas na margem do texto: o professor escreve a forma alternativa na direção da linha em que ocorre o problema.

OBS.: escreve uma por extenso, na margem do texto, referindo-se a Passou 1 hora.

3.9.11 Exemplo 11

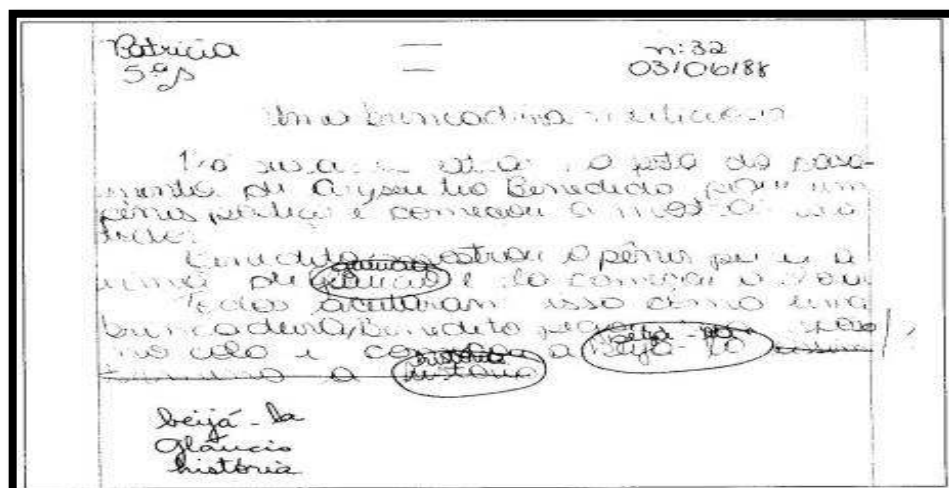


Figura 21 - Estratégias Resolutivas no “pós-texto”
Fonte: RUIZ, 2013, p.44

Estratégias resolutivas no “pós-texto”: o professor escreve, no pós-texto, a forma alternativa à forma problemática.

OBS.: escreve corretamente, no “pós-texto”, as palavras beijá-la, Gláucia e história, circundadas no corpo.

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	PROFESSOR USUÁRIO
A	Acentuação	A., C., E., I., Ml., Mt., N., S.
Amb	Ambiguidade	E.
D	Dubiedade	A.
Coes	Coesão	E.
Coer	Coerência	E.
?	Confuso	C., E., I., Mc., N., S.
CP/Col Pron	Colocação Pronominal	E.
CN	Concordância Nominal	E.
C	Concordância	I., Mc., Mt.
CV	Concordância Verbal	C., E.
DG	Desvio Gramatical	A.
Cr	Crase	E.
DL	Desenho da Letra	E.
TL	Traçado da Letra	A.
DD	Discurso Direto	E.
DI	Discurso Indireto	E.
DS	Divisão Silábica	N.
EI	Erro de Informação	C.
EF	Estrutura da Frase	E.
Fr	Frase malconstruída	C.
FN	Foco Narrativo	E.
FV	Forma Verbal	A., E.
G	Grafia	E.
IL	Impropriedade Lexical	Mc., Mt.
IV	Impropriedade Vocabular	A., E.
Voc	Vocabulário	C.
M	Maiúscula	C., E., N.
m	Minúscula	E.
LO	Linguagem Oral	A., E.
O	Ortografia	A., C., E., I., Mc., Mt., N., S.
Pfç	Paragrafação	C.
d ^o	Parágrafo	E., I., Ml., N., Z.
X	Ponto Final	C.
P	Pontuação	A., C., E., I., Mc., Ml., Mt., N., S., Z.
PDD	Pontuação do Discurso Direto	E.
DD	Discurso Direto	E., I.
PDI	Pontuação do Discurso Indireto	E.
Prep	Preposição	E.
Pron/Pr	Pronome	E.
Pron Rel	Pronome Relativo	I.
Rd/Red	Redundância	A., E., Mc.
Rg/Reg	Regência	C., E., I.
R/Rep/Rp	Repetição	A., C., E., Mc., N.
S/Seq	Sequenciação	A., E.
TV	Tempo Verbal	C., E.
x	Virgula	C.

Figura 22 - A Correção Classificatória
Fonte: RUIZ, 2013, p.46 – 47

Símbolos metalinguísticos classificatórios empregados pelos professores-sujeitos nas redações analisadas.

Além da constatação da existência das três categorias mais gerais propostas por Serafini (1989), é apresentado, também, na obra de Ruiz (2013), um outro tipo de intervenção a qual é chamada de correção textual-interativa. Esse tipo de correção

Trata-se de comentários mais longos do que os que fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno, [...]. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estrutura e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2013, p.47)

Segundo a autora, esses bilhetes têm duas funções básicas, sendo uma falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno ou, falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. (RUIZ, 2013, p.47). Vejamos alguns exemplos.

3.9.12 Exemplo 12

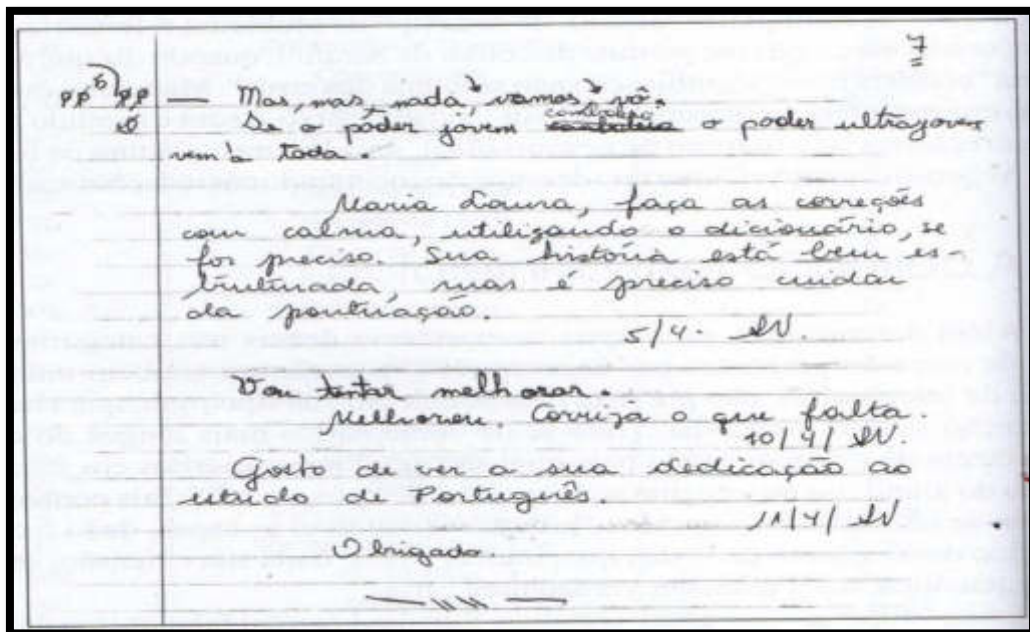


Figura 23 - A Correção Textual-Interativa I
Fonte: RUIZ, 2013, p.48

OBS.: Em 5 de abril S. escreve um “bilhete” e obtém uma resposta de M. Laura (Vou tentar melhorar). Em 10 e 11 de abril, escreve outros dois “bilhetes” e uma nova resposta surge (Obrigada).

3.9.13 Exemplo 13

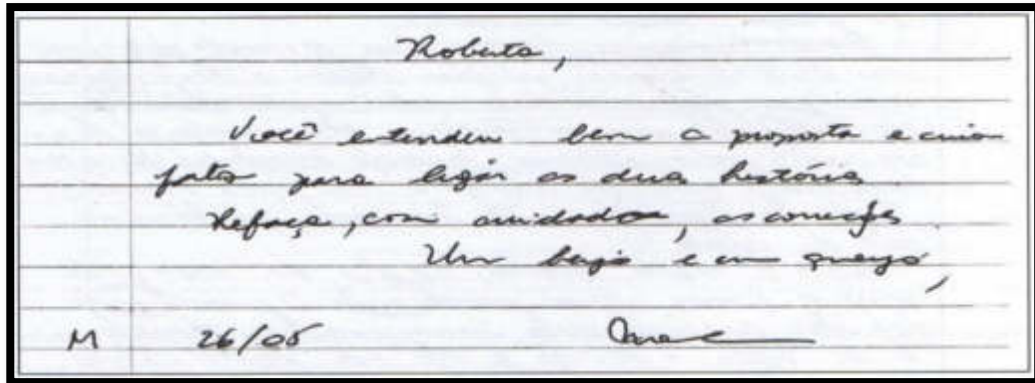


Figura 24 - A Correção Textual-Interativa II
Fonte: RUIZ, 2013, p.49

OBS.: O “bilhete” fala positivamente da macroproposição do texto, além de expressar um incentivo carinhoso de N. ao trabalho de Roberta.

3.9.14 Exemplo 14A

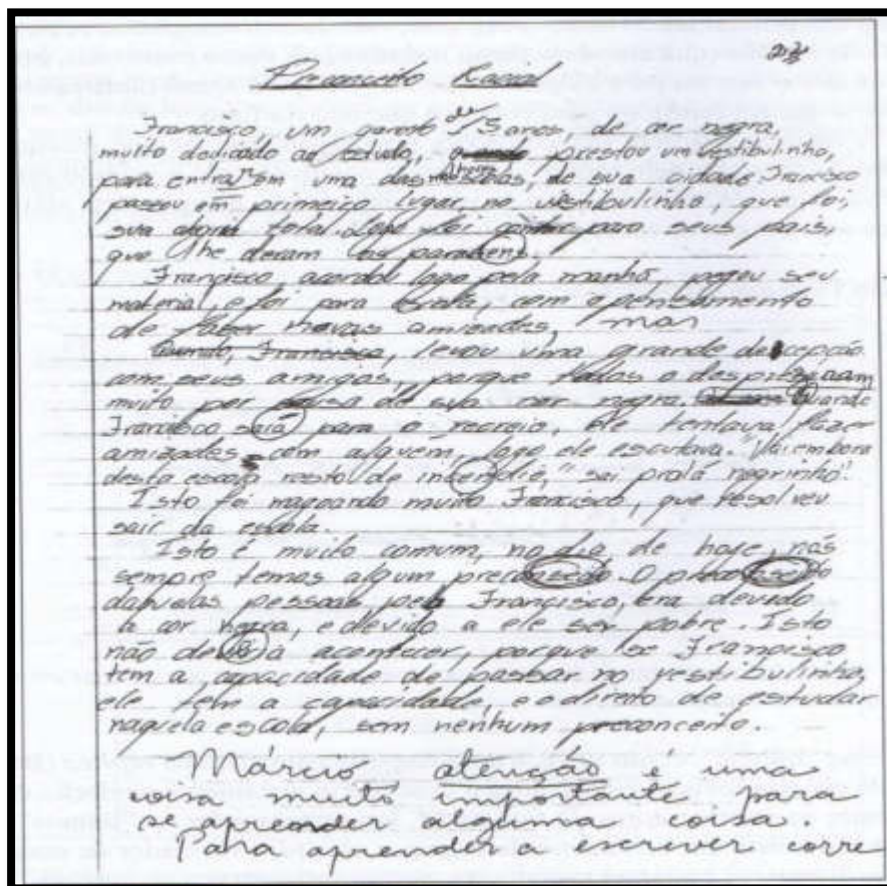


Figura 25 - A Correção Textual-Interativa III
Fonte: RUIZ, 2013, p. 51

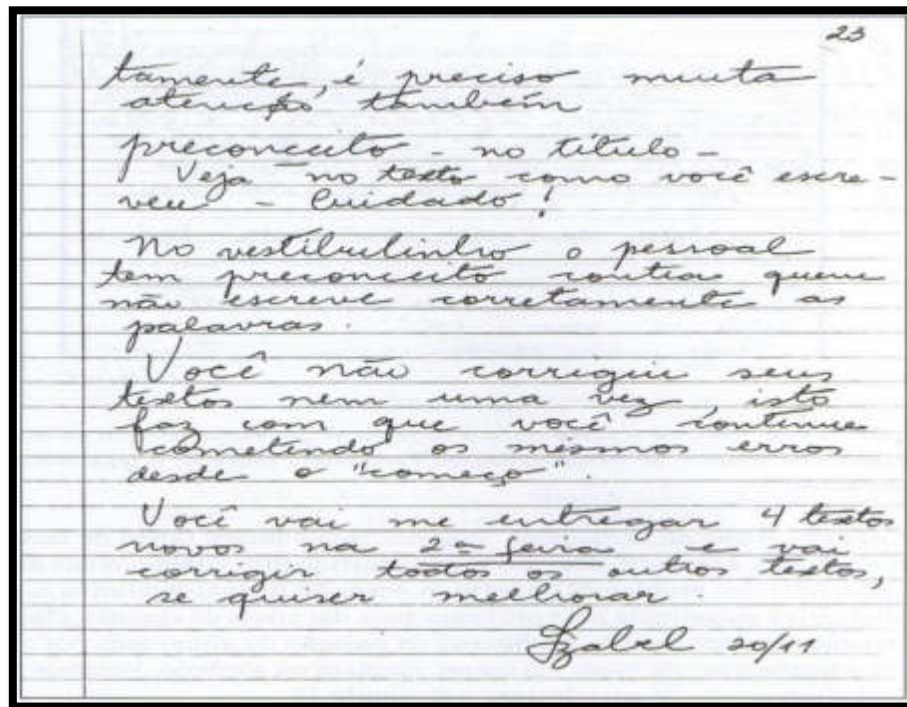


Figura 26 - A Correção Textual-Interativa IV
Fonte: RUIZ, 2013, p. 51

OBS.: I. chama a atenção de Márcio para o trabalho de revisão que não vem sendo realizado com a frequência esperada, reclamando uma mudança de atitude.

Na obra de Ruiz (2013) são apresentados outros exemplos de correção textual-interativa dos quais indicamos a leitura.

3.10 Orientações Finais

A proposta aqui apresentada é apenas uma sugestão de trabalho com o gênero artigo de opinião, abordando a temática A influência das redes sociais no comportamento dos jovens. Cabe ao professor, caso ache conveniente, as adequações de acordo com a realidade de seus alunos.

Os textos e as imagens que foram aqui apresentadas são também sugestivas, e podem ser substituídas de modo que atendam a necessidade de seu alunado.

Todos os textos e imagens que foram citados nesse trabalho estão disponíveis no item anexo e as fontes para consulta estão disponíveis no final da proposta no item referências.

Esperamos que esse material possa contribuir com a sua prática pedagógica, assim como com a formação de escritores competentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o tema da Avaliação da produção textual, a partir do referencial teórico apresentado, percebemos que o trabalho com os gêneros textuais nas escolas, muitas vezes, ainda acontece de maneira distanciada daquilo que se deseja alcançar, ou seja, as atividades que são realizadas em sala de aula pouco contribuem com o ensino e aprendizagem dos alunos. Uma vez que a maioria dos professores, apesar de ter o domínio do conteúdo a ser trabalhado, não dispõe de tempo suficiente para executar propostas de produção textual e avaliação dessas produções. Sabemos, ainda, que as salas de aula são superlotadas, fator que contribui negativamente com a qualidade do ensino. No que se refere aos manuais didáticos, em uma análise preliminar, percebemos que algumas de suas propostas ainda não consideram a dimensão interacional da linguagem, conseqüentemente, da produção escrita dos alunos.

Por fazermos parte desse cenário educacional, conhecendo a realidade e as dificuldades no ensino e aprendizagem, essa pesquisa apresentou uma proposta de produção e avaliação de textos, mais precisamente do gênero artigo de opinião, com vistas a subsidiar os professores de língua portuguesa e diminuir as lacunas existentes no que se refere ao estudo dos gêneros textuais em sala de aula, bem como os métodos de avaliar os textos dos alunos. Conforme Moraes e Ferreira (2007, p.79) “[...] a avaliação de textos precisa ser, antes de tudo, uma atividade em que o professor analisa o que o aluno foi capaz de produzir para, a partir dessa constatação, ajudá-lo a melhorar”. Foi também tomando por base os aportes teóricos estudados no curso

profissionalizante para docentes na área de línguas, o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que tem por objetivo formar profissionais para contribuir com o processo de letramento dos alunos, diminuir as taxas de evasão e reprovação na disciplina de língua portuguesa e formar leitores e escritores competentes no contexto globalizado em que atuam, tornando-os sujeitos ativos, que fundamentamos nosso estudo.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEREDO, Cristina Soares de Lara. **Língua portuguesa**, 9º ano, Ilustrações: Circus Projetos Criativos, Dagoberto Pereira Jr., Zhort! Ilustradores. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto: 2013.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Concepções de Linguagem de Professores de Inglês e suas Práticas em sala de aula. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.) **Reflexões e Ações (Trans)Formadoras no ensino-aprendizagem de Inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de Aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHAES, Maria Cecília C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras – Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In CAVALCANTI, Marilda C.; SIGNORINI, Inês. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Texto e interação – 4 ed. São Paulo: Atual, 2013, p. 153.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FÁVERO, Leonor; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. Wanderley, CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos**. coord. Ligia Chiappini. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Hanks, William F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher; MARCUSCHI [et. al]. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 3. ed. São Paulo, Ática, 1990.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem**. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2013.

_____, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia. (organizadoras). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Carolina Perrusi. (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

_____, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARINHO, Luzia Fonseca; MORAES, Elody Nunes; BRANCO, Graça. **Língua portuguesa: ensino fundamental**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2001.

MATTA, Sozângela Schemim da. **Português: linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

MATOS, Magna Diniz. **Na trilha do texto**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1999.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes (2000).

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido**. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed. 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck, RICHE, Rosa Cuba, TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Célia Maria Barbosa Medeiros da. **A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz**. Curitiba: Appris, 2011.

SILVA, Antônio de Siqueira e; BERTOLIN, Rafael; OLIVEIRA, Tânia Amaral. **Linguagem e vivência: língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília, BRAIT, Beth. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola/** tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; COSTA, Silvana; ALMEIDA, Zélia. **A aventura da linguagem.** 5º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2008.

VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Regina. **Ler, entender, criar:** língua portuguesa: manual do professor. São Paulo: Ática, 2005.

VIAN JR., Orlando. Conversas com formadores de professores. In: SILVA, Kleber Aparecido; ARAGAO, Rodrigo Camargo Aragão (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas:** avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013.

VIAN JR., Orlando. Cultura e cidadania na formação do professor de línguas. In: MOTTA – ROTH, Désirée; BARROS, Nina Célia de; RICHTER, Marcos Gustavo. (Orgs.). **Linguagem, cultura e sociedade.** Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006.

VIAN JR., Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo E. de. A perspectiva teológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

6 REFERÊNCIAS PARA AMPLIAÇÃO DA LEITURA

- <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/as-redes-sociais-digitais-necessidade-ou-vicio-8jnamnfke5oj65eam8x5a3d5a>
- <http://imasters.com.br/artigo/19889/redes-sociais/as-redes-sociais-e-sua-influencia-na-sociedade/>
- http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=1365417&seccao=Paulo%20Pereira%20de%20Almeida&tag=Opini%
- <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/artigodeopiniao/2014/11/19/debate-redes-sociais-e-juventude/>
- http://www.sinepeam.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=93:artigo-redes-sociais-ameaca-a-escola-ou-recurso-profo-nelly-falcao-&catid=43:artigos
- <http://www.colegioclassea.com.br/download/orientacao/2bimestre/1serie/redacao/modelosartigos.pdf>
- <http://www.sempretops.com/estudo/artigo-de-opiniao-exemplos-e-estrutura/>
- <http://www.sempretops.com/noticias/lei-seca-pode-ser-ainda-mais-severa-com-motoristas-infratores/>
- <http://www.sempretops.com/religiao/fugindo-da-tentacao/>
- <http://atividadeslinguaportuguesamarcia.blogspot.com.br/2013/02/modelos-de-artigo-de-opiniao.html>
- <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/lya-luft-a-banalizacao-da-vida/>
- <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tag/lya-luft/>
- <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/a-olimpiada/o-que-e-a-olimpiada>

ANEXOS

TEXTOS

Texto 1

Artigo de Opinião – Noções básicas

A todo instante temos de nos posicionar sobre certos temas que circulam socialmente. Por exemplo, a pena de morte é uma saída contra a violência? Uma mulher grávida deve ter o direito de interromper a gravidez de um feto anencéfalo? A televisão deve sofrer algum tipo de controle? O tabagismo? Como resposta a essas e outras questões, são publicadas em jornais e revistas Artigos de Opinião, nos quais o autor expressa um ponto de vista sobre o tema em discussão.

Características do artigo de opinião

Texto argumentativo que difunde opinião sobre um tema polêmico. Circula nos meios de comunicação em geral, por exemplo, jornais, revistas e outros. Tem como estrutura básica uma ideia central (que resume o ponto de vista do autor) e sua fundamentação com base em argumentos, construídos a partir de verdades. Exige a variedade padrão da língua.

Como produzir o artigo de opinião

Use a 1ª pessoa do plural ou a 3ª do singular. (Embora permitido por alguns autores, a maioria recomenda que o aluno não use a 1ª pessoa do singular). Verbos predominantemente no presente do indicativo. Expressa o fato no momento em que se fala. O aluno lê um poema. Posso afirmar que meus valores mudaram. Um aluno dorme.

Construa períodos curtos, com no máximo duas ou três linhas, evitando orações intercaladas ou ordem inversa desnecessária. Empregue vocabulário escolarizado, evitando termos coloquiais, adjetivação desnecessária, gírias, afirmações extremas e generalizações.

Texto 2

Modelo de Artigo de Opinião

Nos gêneros argumentativos em geral, o autor tem a intenção de convencer seus interlocutores e para isso precisa apresentar bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões. O artigo de opinião é fundamentado em impressões pessoais do autor do texto e, por isso, são fáceis de contestar.

A partir da leitura de diferentes textos, o escritor poderá conhecer vários pontos de vista sobre um determinado assunto.

ESQUEMA-SÍNTESE

TÍTULO: geralmente uma frase que chame a atenção do leitor.

INTRODUÇÃO: apresentação da polêmica, mais o seu ponto de vista em relação a ela.

DESENVOLVIMENTO:

- 1º PARÁGRAFO: argumentação que sustente o seu ponto de vista.

- 2º PARÁGRAFO: mostrar a opinião que opositores ao seu ponto de vista têm em relação à polêmica.

- 3º PARÁGRAFO: contestar e criticar a opinião dos opositores.

CONCLUSÃO: reafirmar o seu ponto de vista em relação à polêmica.

Exemplo de um Artigo de Opinião

A Necessidade das Diferenças

De acordo com a Teoria da Evolução, criada pelo cientista inglês Charles Darwin, o que possibilita a formação do mundo como conhecemos hoje, foi à sobrevivência dos mais aptos ao ambiente. A solução se baseia na escolha das características mais úteis e não nas diferenças. É do conhecimento geral que alguns governos totalitários promoveram e promovem genocídios por considerarem determinadas raças inferiores.

Do meu ponto de vista, se no âmbito biológico, as variações são imprescindíveis à vida, no sociológico, não pode ser diferente. Uma vez todos iguais, seríamos atingidos pelos mesmos problemas, sem perspectivas de resolução, já que

todas as ideias e problemas seriam semelhantes bem como todas as formas de ação para solucioná-los.

Obviamente, nem todas as diferenças, são benéficas. Por exemplo, a diferença entre as classes sociais, como é hoje na sociedade brasileira, uma das mais acentuadas do mundo, não podem ser concebíveis. Para somar a diferença social, é importante uma distribuição de renda mais igualitária, aliada a oportunidade de trabalho, educação e saúde para todos.

Mas há quem se baseia nestas diferenças, para excluir os menos favorecidos, há atos que entraram para a história, como exemplos de vergonha para a humanidade, basta lembrar-se do Holocausto imposto pelos nazistas aos judeus na Alemanha ou a matança dos curdos do Iraque promovido pelo ex-ditador daquele país.

Dessa forma, devemos nos conscientizar de que somos todos iguais em espécie, mas conviver com as diferenças, por difícil que pareça, nos enriquece como pessoas. Nossos esforços devem ser voltados contra discriminações vis, como racismo e perseguições religiosas, que apenas nos desqualificam como seres humanos.

Legenda com o significado das cores

Relato do problema

Ponto de vista em relação à polêmica

Argumentos que sustentam o ponto de vista

Argumentos dos opositores

Conclusão

Veja agora um novo artigo de opinião a respeito de um assunto polêmico que é o uso do boné e do celular na sala de aula

Uma Proibição Necessária

Um assunto que vem despertando a atenção não só da comunidade acadêmica, mas da sociedade como um todo, é a proibição do uso de celulares e bonés pelos estudantes na sala de aula. A discussão acirrou-se após restrição do uso desses objetos em algumas escolas. Apesar da polêmica instaurada, cremos que a vedação é a melhor solução.

No que se refere ao celular, à proibição do seu uso em sala de aula é uma medida que harmoniza com o ambiente em que o estudante está. A sala de aula é um local de aprendizagem, onde o discente deve se esforçar ao máximo para extrair do professor os conhecimentos da matéria. Nesse contexto, o celular é um aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem, visto que atrapalha não só quem atende, mas todos os que estão ao seu redor.

Quanto ao boné, a restrição de seu uso em sala de aula se deve a uma questão de educação e respeito pela figura do mestre. Deve-se ter em mente que o professor – assim como as demais autoridades religiosas – merece todo respeito no exercício do seu ofício, que é o de transmitir conhecimentos. Do mesmo modo que é mal-educado sentar-se à mesa com um chapéu na cabeça, assistir a uma aula usando um boné também o é.

Por outro lado, alguns entendem que o Estado não poderia proibir os celulares e bonés em sala de aula, visto que violaria o direito da pessoa de ir e vir com seus bens. Entretanto, devemos ter em mente que não existe direito absoluto, todos são relativos. E sempre que há um conflito entre eles, deve-se realizar uma ponderação de valores, a fim de determinar qual prevalecerá. No caso em análise, o direito da coletividade (alunos e professores) prevalece sobre o direito individual de usar o celular ou o boné na sala de aula.

Desse modo, percebe-se que há razoabilidade nos objetivos pretendidos pela proibição, visto que beneficia toda a comunidade acadêmica. Os estudantes devem se conscientizar que a escola é sinônimo de aprendizagem, e que todo esforço deve ser feito para valorizar o processo de ensino e a figura do professor.

Observe no artigo:

Relato da polêmica

Ponto de vista em relação à polêmica

Argumentos que sustentam o ponto de vista

Argumentos dos opositores

Conclusão

(Fonte: <http://www.colegioclassea.com.br/dowlod/orientacao/2bimestre/1serie/redacao/moelosartigos.pdf>. Acesso em 02/03/2015)

Textos de ampliação da temática

Texto 1

COMO FAZER O BOM USO DAS REDES SOCIAIS



Evite expor sua opinião desrespeitando terceiros ou sendo ofensivo a grupos.

As redes sociais já são parte integrante das relações sociais contemporâneas, sites como o Facebook, Orkut e Twitter popularizaram de vez esse novo tipo de relacionamento entre as pessoas do mundo todo. No ciberespaço as pessoas são mais livres para expressarem suas opiniões, isso torna o meio virtual muitas vezes um local no qual as pessoas falam o que vem a cabeça, sem antes refletir muito sobre as consequências causadas por suas palavras.

Esse tipo de comportamento liberal abre discussão sobre como os usuários devem se comportar no meio virtual, não chegam existir regras a respeito disso, são mais convenções que tornam o convívio online mais saudável. A seguir listamos os principais comportamentos que afetam o bom convívio entre os internautas.

Entre os comportamentos que devem ser evitados no Facebook, por exemplo, podemos citar fotos com conteúdo ofensivo, sejam elas de cunho sexual, ou com cenas de violência, a grande maioria dos internautas não está disposta a ser pega de surpresa com um conteúdo desse tipo sem o seu consentimento prévio. Evite também expor sua opinião desrespeitando terceiros ou sendo ofensivo a grupos, você pode não concordar com nenhuma das opiniões que lê na internet, mas deve respeitar o direito dos demais se expressarem.

Ainda podemos citar os erros de português como algo a ser evitado, erros primários e grosseiros causam um desconforto visual em quem lê, evite textos em caixa alta que também são muito desagradáveis, o uso de abreviações desnecessárias e dialetos de determinados grupos também são desnecessários quando seus amigos de diversas idades e graus de instrução estão vendo essas

postagens. Evite também a poluição visual desnecessária, seja com imagens, fotos, ou gifs animados, lembre-se que o seu conteúdo é visto por todos.

Enfim podemos afirmar que o comportamento virtual é muito semelhante em alguns aspectos com o comportamento na vida real, as pessoas devem ter bom senso e coerência em seus comportamentos, ser demasiadamente efusivo e hiperbólico em suas atitudes dentro e fora do ciberespaço é uma atitude irritante que deve ser evitada para que seja assegurada a boa convivência entre os membros das redes sociais.

(Fonte:<http://www.portaleducacao.com.br/informatica/artigos/48368/como-fazer-o-bom-uso-das-redes-sociais>. Acesso em 19/02/15 às 02h31min)

Texto 2

Entenda como as redes sociais influenciam nos estudantes

Redes sociais, apesar de serem utilizadas como entretenimento, também podem influenciar diretamente no aprendizado.



As redes sociais também podem aumentar o engajamento dos estudantes

Você sabia que as redes sociais têm um grande poder de influenciar os estudantes? Por meio delas, além de conversarem com amigos e publicarem suas fotos, jovens podem melhorar (ou piorar) a sua experiência de aprendizado.

No lado positivo da influência, as redes sociais podem ser ótimas ferramentas de colaboração. Nelas, é possível criar grupos de estudo online, em que estudantes se encontram virtualmente para tirar dúvidas e realizar exercícios juntos. Além disso, esses sites também podem servir como uma plataforma para feedback entre professores e alunos. Se não há tempo para fazer essas reuniões durante as aulas, as redes sociais podem ajudar.

As redes sociais também podem aumentar o engajamento dos estudantes. A sala de aula clássica, fechada e com uma lousa, principalmente para a nova geração, pode ser desestimulante e tediosa. Professores podem utilizar os sites de relacionamento para propor atividades diferentes e inovar no aprendizado.

Entretanto, as redes sociais podem prejudicar a educação. Elas têm o potencial de distrair os estudantes e diminuir a concentração deles, já que eles podem transferir a sua atenção para outras atividades. Esse problema pode ser resolvido criando um ambiente motivador para que os alunos mantenham os focos nos estudos.

As redes sociais podem até parecer serem as grandes inimigas da educação, mas ela pode trazer grandes benefícios para o aprendizado.

(Fonte: <http://noticias.universia.com.br/atualidade/noticia/2014/04/29/1095670/entenda-redes-sociais-influenciam-estudantes.html> Acesso em 19/02/15 às 02h43min)

Texto 3

A influência exercida pelas redes sociais é benéfica ou maléfica?



Hoje nós estamos vivendo na era digital, onde tudo é muito dinâmico e muitas informações são transmitidas de forma praticamente instantânea. Um dos meios de comunicação mais utilizados na era da comunicação são as redes sociais.

Estas nada mais são do que meios para compartilhar informações pessoais e discutir ideias em torno de um mesmo interesse, de uma maneira rápida e eficiente. Mas afinal, quais são as vantagens e as desvantagens das redes sociais?

Vantagens:

Sem dúvida nenhuma, uma das maiores vantagens das redes sociais, como Facebook e principalmente o Twitter é a comunicação instantânea que elas oferecem. Por exemplo, com estes serviços é possível compartilhar conhecimentos, notícias e acontecimentos que ocorrem no outro lado do mundo, sem custo algum e com muito dinamismo.

Também é possível participar de grupos, onde as pessoas possuem o mesmo interesse, para discutir ideias ou até mesmo vender produtos usados.

Sem contar os outros inúmeros benefícios que elas fornecem, como a comunicação instantânea com qualquer pessoa, fazer novos amigos, entretenimento e até mesmo procurar emprego.

Desvantagens:

Uma das maiores desvantagens das redes sociais é a possibilidade de seus dados pessoais serem utilizados por criminosos para cometer algum delito, uma vez que nem mesmo a maior rede social do mundo garante total segurança de seus usuários. Não podemos nos esquecer de que às vezes somos nós mesmos que disponibilizamos nossas informações pessoais na rede para qualquer um visualizar.

Outro problema que cerca as redes sociais é o excesso de uso. Uma pesquisa revela que para algumas pessoas pode ser mais difícil resistir às tentações do Facebook e do Twitter, do que dizer não ao álcool e ao cigarro.

A sociedade não pode deixar estes meios de comunicação se tornar um vício, pois isto em longo prazo pode formar uma população com dificuldades de comunicação e pessoas incapazes de expressar seus sentimentos na vida real.

(Fonte: <http://tecnologiaeprogramas.blogspot.com.br/2013/09/quais-sao-as-vantagens-e-as.html>
Acesso em 19/02/15 às 02h59min)

Texto 4

Entenda como as redes sociais influenciam no comportamento dos jovens.



Atualmente os adolescentes ficam mais tempo navegando em busca de novos relacionamentos virtuais ou em jogos online, deixando de lado a vida real. Muitos jovens preferem conversar virtualmente a pessoalmente, resultando em problemas de relacionamentos muito sérios, sem falar que muitos acabam confundindo o português com o “internetês”.

Um novo idioma

O “internetês” é uma linguagem que surgiu por causa da necessidade de se comunicar de forma mais simples e rápida em salas de bate papo. O problema é que com as redes sociais presentes até mesmo em nossos bolsos, os adolescente abam se esquecendo de separar o formal do informal, e acabam cometendo vários erros de ortografia em locais pouco apropriados, como as escolas.

No Brasil, ou em qualquer outra lugar do mundo, a internet já começa a modificar a comunicação da sociedade. É melhor pensar nas consequências desse acontecimento antes que haja uma descaracterização dos idiomas.

Excesso de uso

Um dos principais problemas que o vício nestas ferramentas pode causar é o sedentarismo. Os adolescentes não querem mais praticar esportes ao ar livre, com a família e os amigos, pois preferem disputar partidas online. Eles deixam de sair com os amigos para atualizar o status do Facebook. Deixam de assistir a um filme para conversar com os colegas em chats, colegas estes que poderiam estar na mesma sessão do cinema, resultando em cada vez mais jovens com problemas de sobrepeso.

Outra grande mudança que as redes sócias causaram foi a exposição excessiva nas redes sociais, criando brechas de segurança que expõe as vidas de muitos de uma forma desnecessária.

(Fonte:<http://tecnologiaeprogramas.blogspot.com.br/2013/10/como-as-redes-sociais-conseguem-mudar-o.html> Acesso em 19/02/15 às 03h05min)

Texto 5

A partir de quando as redes sociais se tornam um problema na vida dos adolescentes?

Entenda como estes meios de comunicação podem se tornar um grande problema na vida dos jovens.

Você sabe quais são as vantagens e desvantagens das redes sociais? E como elas conseguem mudar o relacionamento dos jovens? Hoje em dia é comum ver notícias que mostram as redes sociais como responsáveis pela depressão de muitos adolescentes. Estas mídias sociais se tornam um problema quando elas começam a influenciar diretamente na vida dos jovens.

Um grande problema de quem passa muito tempo se expondo nas redes sociais é o “Cyberbullying”, pois qualquer ação que seja reprovada por outros usuários acaba na maioria das vezes resultando em uma avalanche de comentários ofensivos, que podem acabar influenciando negativamente na vida destas pessoas.

Adolescentes também podem ter sua atenção desviada, pois muitos acessam frequentemente o seu perfil nas redes sociais, gerando jovens com graves dificuldades de concentração. O professor de psicologia Barry Rosen realizou uma pesquisa com alunos do ensino médio e descobriu que alguns deles não conseguem ficar mais de 15 minutos sem espiar o Facebook. Ainda segundo Rosen, quanto mais meios de comunicação consumiam por dia, piores eram as notas dos alunos.

Nós não podemos deixar estes meios de comunicação se tornar um vício, pois isto em longo prazo pode formar uma população com dificuldades de comunicação e pessoas incapazes de expressar seus sentimentos na vida real.

(Fonte: <http://tecnologiaeprogramas.blogspot.com.br/2013/10/a-partir-de-quando-as-redes-sociais-se.html> Acesso em 19/02/15 às 03h09min)

Texto 6

A internet como força mítica

[...]

Ser jovem é saber como participar no Twitter e no Facebook, é entender o novo código de conduta digital e segui-lo. Quando surgiu o rádio e, depois, a TV, muita gente achou que seria o fim da civilização. O mesmo com a internet e suas mídias sociais.

Na rede, a liberdade pode ser virtual, mas tem gosto de real. E aqueles que sentem o seu gosto, que veem a importância de pensar criticamente sobre a sociedade e a possibilidade de manifestar posições contrárias ao regime sem ser morto ou preso não querem ter as asas cortadas. [...]

Que a luta desses milhões de pessoas leve a resultados concretos e duradouros. Também querem contribuir na criação da nova ordem mundial. E têm todo o direito de buscar esse objetivo.

(Fonte: Marcelo Gleiser. Folha de S. Paulo, 6/03/2011.) In: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Texto e interação – 4 ed. São Paulo: Atual, 2013, p. 151.)

Texto 7

Faça sua revolução

Depois de 5 anos pesquisando campanhas e movimentos ao redor do globo, a jornalista norte-americana Tina Rosenberg chegou à conclusão de que as pessoas apoiam uma causa não por ela ser correta, justa, ou porque aquilo parece o melhor a ser feito, mas sim por uma característica humana primitiva: a vontade de pertencer e ser aceito por um grupo. [...]

Partindo da lógica de que todos nós queremos viver em bandos, as causas que mais conseguem adeptos são aquelas que formam os grupos mais atraentes. “Elas oferecem às pessoas um novo e desejável clube a se juntar – na maioria das vezes, são grupos tão fortes e tão convincentes que a pessoa adota uma nova identidade por meio dele”, diz Rosenberg.

[...]

A questão é que, muitas vezes, as pessoas restringem sua participação ao mundo virtual, seguindo o que [Malcolm] Gladwell chama de engajamento de ocasião: é fácil passar os olhos e dar um clique de apoio a um movimento sem, de fato, arregaçar as mangas. Das cerca de 50 mil pessoas que confirmaram no Facebook sua presença no Churrascão da Gente Diferenciada, em maio, 4 mil compareceram. O evento era um protesto contra o cancelamento das obras da estação Angélica do metrô de São Paulo (moradores eram contra, porque ela poderia trazer uma “gente diferenciada” a Higienópolis, bairro de alto padrão da capital paulista). “Não dá pra ser só guerrilheiro de teclados”, diz Marcelo Marquesini, da Escola de Ativismo, em São Paulo, que ensina a organizar manifestações. “Boa parte da juventude brasileira perdeu o hábito de ir para as ruas de forma organizada e com estratégia.”

Ninguém duvida do poder de disseminação da Web, mas ela deve servir como ferramenta para os protestos, que precisam se concretizar no mundo off-line. Pois aí sim o efeito é multiplicado. [...] O próprio Churrascão da Gente Diferenciada, provavelmente, só teve uma boa repercussão, com aparição em jornais e TVs, porque migrou do Twitter para um encontro de verdade. Não se sabe o quanto o evento colaborou, mas os governantes decidiram construir a estação de metrô antes banida.

[...]

(Fonte: Rafael Tonon e Marcelo Min. *Revista Galileu*, nº 247, p.39 – 43) In: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação* – 4 ed. São Paulo: Atual, 2013, p. 152.)

Texto 8

Política não se curte

[...] as redes on-line incentivam os membros a expor seu lado militante. O mural (onde as mensagens são publicadas) do Facebook, por exemplo, é, como o próprio nome sugere, um ótimo lugar para “colar” cartazes e “estender” bandeiras ideológicas virtuais. Ali se faz proselitismo de vegetarianismo, de crenças religiosas, de posições políticas e de outras causas.

Como não há botão de “Não curtir” no Facebook, resta discordar por meio de um comentário ou se calar. Alguns sociólogos acreditam que o contato involuntário com opiniões conflitantes nas redes on-line pode ter ao menos o efeito positivo de estimular a participação política dos cidadãos. Uma pesquisa com 3500 jovens de 18 a 24 anos feita durante as primárias das eleições presidenciais americanas de 2008, contudo, mostrou que o interesse em compartilhar informações e comentários de cunho ideológico na internet não se estendia a atividades políticas convencionais, como votar. Nada é mais improdutivo do que usar o botão do mouse para discutir política com os amigos.

(Fonte: Diogo Schelp. *Veja*, nº 2 255, p. 87.) In: In: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação* – 4 ed. São Paulo: Atual, 2013, p. 153.)