

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS

DISSERTAÇÃO

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: O ENSINO-APRENDIZAGEM DO ARTIGO
DE OPINIÃO

Talita Goulart Ferreira

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O
ENSINO-APRENDIZAGEM DO ARTIGO DE OPINIÃO**

TALITA GOULART FERREIRA

**ORIENTADOR: PROF. DR. GERSON RODRIGUES DA
SILVA**

**Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Letras, no
Programa de Mestrado
Profissional em Letras, Área de
Concentração em Linguagens e
Letramentos**

Seropédica, RJ
Novembro de 2015

372.623

F368p

Ferreira, Talita Goulart, 1983-

T

Produção de textos escritos no ensino fundamental: o ensino-aprendizagem do artigo de opinião / Talita Goulart Ferreira – 2015.

129 f.

Orientador: Gerson Rodrigues da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras.

Bibliografia: f. 108-111.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Escrita - Estudo e ensino (Ensino fundamental) – Teses. 3. Linguagens e línguas - Estudo e ensino – Teses. 4. Comunicação escrita – Teses. 5. Didática – Teses. I. Silva, Gerson Rodrigues da, 1971-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ENSINO-
APRENDIZAGEM DO ARTIGO DE OPINIÃO**

TALITA GOULART FERREIRA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva - UFRRJ

Profª Dra. Rivia Silveira Fonseca - UFRRJ

Profª Dra. Andréa Rodrigues - UERJ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Seropédica, RJ
Novembro de 2015

Ao meu eterno amor, minha avó Ari, que desde a infância me deu lições de vida, apresentando-me verdadeiros exemplos de amor e respeito ao próximo.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador Dr. Gerson Rodrigues da Silva, exemplo de sabedoria e humanidade, pela paciência e dedicação durante o desenvolvimento desta pesquisa – minha gratidão eterna.

À professora Dra. Rivia Silveira Fonseca, pela disponibilidade e pela importante contribuição durante o exame de qualificação.

À professora Dra. Andréa Rodrigues, pela compreensão e disponibilidade dedicada a esta pesquisa.

À professora e diretora Ana Lúcia, pelo apoio incondicional.

Aos professores doutores Gilson Freire e Marli Hermenegilda, pelos ensinamentos valiosos durante as aulas.

À equipe do colégio, pela colaboração direta nesta pesquisa.

Aos queridos alunos, pelos proveitosos momentos de ensino-aprendizagem.

À amiga Arielly, pelo incentivo e pelos agradáveis momentos vividos no meio acadêmico.

Aos amigos de curso, em especial Lygia, Mário, Thaís e Vivi Araújo, pelo apoio e companheirismo.

À CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

Ao meu avô Rui, por sempre ter acreditado no meu potencial, incentivando-me constantemente.

Ao Elielson, por estar sempre ao meu lado.

À minha mãe, pela compreensão, incentivo, carinho e tudo mais.

À minha irmã Dezirê, pelo incentivo e pelo amor que sempre dedicou a mim.

Ao meu sobrinho Felipe, por me mostrar a alegria da vida.

À minha família, tias e primos, sempre presentes em minha vida.

À amiga Alessandra, pela estimada amizade e pela torcida.

A todos os amigos que me incentivaram durante a pesquisa, em especial Alice, Evelim e Wallace.

A Deus, por ter me proporcionado essa experiência única.

“Há esperanças que é loucura ter, Pois eu digo-te que se não fossem essas já eu teria desistido da vida”

José Saramago

RESUMO

Esta pesquisa trata da ação pedagógica do professor no que diz respeito ao ensino da produção de textos escritos no 9º ano Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscou-se discutir e analisar o desenvolvimento da escrita argumentativa com alunos da escola pública. Apesar de os PCN recomendarem o trabalho com uma diversidade de gêneros textuais desde o final da década de 1990 e de a escola e os manuais didáticos terem inserido diversos gêneros no cotidiano escolar do aluno, nem sempre os gêneros são trabalhados de modo efetivo. A presente pesquisa resgata a funcionalidade social e comunicativa do gênero artigo de opinião, ao propor a realização de um trabalho sistemático de ensino-aprendizagem da escrita do gênero em sala de aula. Diante dessa perspectiva, elaboramos uma sequência didática, fundamentada na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual propõe um conjunto de atividades planejadas em torno de um gênero textual. A ação pedagógica apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação, dado que objetivamos transformar a prática docente e a escrita dos alunos. Tendo como ponto central as capacidades de linguagem necessárias à escrita do artigo de opinião, verificou-se a produção textual dos alunos em dois momentos: o primeiro de caráter investigativo, mediante avaliação das capacidades a serem abordadas durante a intervenção; o segundo de caráter avaliativo, em que se verificou a apropriação do gênero após a sequência didática. Os resultados revelaram que, após a realização da pesquisa, os alunos passaram a considerar o contexto de produção do gênero, havendo progressos quanto ao uso da tipologia argumentativa e das operações argumentativas de justificação, refutação e negociação. Além disso, ainda que os alunos não tenham se apropriado plenamente da escrita do gênero, os resultados indicaram também uma maior preocupação dos alunos com relação às capacidades linguístico-discursivas, como o uso de modalizadores e de operadores argumentativos. Sendo assim, o estudo reafirmou o impacto da aplicação da sequência didática na escrita dos alunos.

Palavras-chave: produção textual, gênero textual, argumentação, artigo de opinião, sequência didática

ABSTRACT

This research is about the teacher's pedagogic action in the teaching of the production of written texts in the 9th grade elementary school. In this sense, it sought to discuss and analyze the development of argumentative writing with students from public schools. Although the PCN recommend working with a variety of genres since the late 1990s and the school and the textbooks have inserted various genres in the school the student's daily life, not always genres are worked effectively. This research captures the social and communicative functionality of the opinion article by proposing to carry out a systematic work of teaching and learning of writing in the classroom. Given this perspective, we prepared a didactic sequence, based on Dolz theory, Noverraz and Schneuwly (2004), which proposes a set of activities planned around a genre. The pedagogical action was based on Action Research, because we aim to transform the teaching practice and writing of students. To focus on the language skills needed to write the opinion article, we observed the textual production of students in two periods: the first one through skills to be used during the intervention; the second one, in which we examine the appropriation of genre after the application of didactic sequence. The results revealed that after research, the students began to consider the action skills, with the progress in the use of argumentative type and argumentative justification operations, refutation and negotiation. In addition, the results also indicated a greater concern of students with regard to linguistic and discursive skills, such as using modalizers and argumentative operators. Thus, the study reaffirmed the impact of the application of the didactic sequence in the writing of students.

Key-words: textual production, textual gender, argumentation, opinion article, didactic sequence

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	14
2.1	O ensino-aprendizagem da escrita.....	14
2.1.1.	Escrita e Interação.....	16
2.1.2.	Os procedimentos da escrita como produção de textos.....	18
2.2	O ensino de gêneros textuais.....	21
2.2.1	Gêneros e tipos textuais.....	25
2.2.2	A produção textual de gêneros em sequência didática.....	27
2.2.3	Transposição didática do gênero.....	29
2.3	O gênero artigo de opinião.....	31
2.3.1	A argumentação.....	36
3.	METODOLOGIA.....	42
3.1	Natureza da pesquisa.....	42
3.2	Contexto da pesquisa.....	44
3.3	Os sujeitos da pesquisa.....	46
3.4	Planejamento e elaboração da intervenção.....	46
3.5	A delimitação do <i>corpus</i> de análise.....	51
3.6	Procedimentos para a análise de dados.....	51
4.	A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA.....	54
4.1	As etapas da intervenção.....	55
5.	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....	64
5.1	A primeira produção dos alunos.....	64

5.1.1	As capacidades de ação na produção inicial	64
5.1.2	As capacidades discursivas na produção inicial	70
5.1.3	As capacidades linguístico-discursivas na produção inicial	77
5.2	A produção final dos alunos	85
5.2.1	As capacidades de ação na produção final.....	85
5.2.2	As capacidades discursivas na produção final.....	90
5.2.3	As capacidades linguístico-discursivas na produção final.....	97
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
	ANEXOS	112
	Anexo I: A educação no país do futebol	113
	Anexo II: Especialistas discutem impacto da tecnologia nas salas de aula	114
	Anexo III: Uso da tecnologia na sala de aula ajuda a prender a atenção dos alunos.....	114
	Anexo IV: Educação reprovada.....	116
	Anexo V: Elementos articuladores	117
	Anexo VI: Roteiro de revisão	118
	Anexo VII: Produção textual dos alunos	119

1. INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas do Brasil hoje está na produção de textos. No decorrer dos anos, diversos procedimentos já têm sido adotados para que os alunos apresentem uma escrita eficaz, todavia os esforços não têm gerado o sucesso almejado. Ademais, o ensino da escrita parece ser negligenciado pela escola ou realizado de forma assistemática – o professor sugere o tema para que o aluno escreva em seguida. E mais, nem sempre o aluno sabe que gênero está escrevendo, pois a atividade de escrita, por vezes, se limita a discorrer sobre um tema. Escreve-se para ninguém, ou melhor, para que o professor corrija, isso quando há atividade de escrita.

A partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final da década de 1990, os gêneros textuais passaram a ter um espaço mais definido no ensino da língua. Nesse sentido, o ensino de gêneros se mostra essencial ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, visto que a comunicação ocorre por meio de gêneros que circulam na sociedade. Segundo Dolz et al. (2010: 44), todo gênero é um instrumento cultural, já que ele se situa nas interações, e também um instrumento didático, pois ele articula as práticas sociais e os objetos escolares.

Ao escolher o objeto de pesquisa, levou-se em consideração a relevância deste para o ensino de língua portuguesa. Em um primeiro momento, pensamos em trabalhar com a produção de textos escritos, porque sabemos o quanto é complexo o desenvolvimento de um trabalho que propicie a aprendizagem da escrita em sala de aula. Assim, uma pesquisa nessa área seria bastante válida para complementar e modificar a prática da professora-pesquisadora e, sobretudo, para favorecer o aprendizado dos alunos. Posteriormente, escolhemos trabalhar com um gênero textual predominantemente argumentativo, pois, não apenas buscaríamos desenvolver a interação através de um trabalho com gêneros, mas também a formação da consciência crítica do aluno, propiciada pela argumentação.

Diante dessa perspectiva, articularam-se as questões interacionais e comunicativas que cercam os gêneros textuais aos preceitos da Linguística Sociocognitiva, para a qual o produtor de textos constrói significados nas situações de comunicação. Além disso, há conhecimentos linguísticos necessários à escrita, destacamos os que se articulam com o gênero trabalhado – artigo de opinião, para isso recorreremos aos preceitos da Linguística Textual. Nosso trabalho,

alinha-se às propostas da linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, no âmbito de estudos e pesquisas relacionados ao ensino e aprendizagem da produção textual. Com o olhar voltado para o ensino de língua portuguesa em sala de aula, teremos na ação do professora-pesquisadora a base para a realização da pesquisa.

Partindo desse cenário, que envolve o ensino da produção de textos e também o ensino dos gêneros textuais nas escolas, interessa-nos para essa pesquisa o ensino-aprendizagem da produção do gênero artigo de opinião. Para isso, elaboramos uma sequência didática a fim de promover a escrita dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Escolhemos esse ano escolar, por acreditarmos que alguns conhecimentos necessários já foram adquiridos em anos anteriores ou estão sendo adquiridos neste ano, como exemplo, o uso de conectores.

Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é favorecer os procedimentos de ensino-aprendizagem da escrita do artigo de opinião - gênero de base argumentativa. Fundamentando-se na prática interventiva da pesquisa-ação, foi desenvolvido um trabalho com base em uma sequência didática que visa a favorecer as capacidades de linguagem necessárias à escrita do gênero em questão.

Ao interferir na própria prática de ensino, a partir do ensino-aprendizagem da escrita do artigo de opinião, não apenas incentiva-se o respeito por opiniões contrárias, mas também promove-se o exercício do papel de cidadão crítico. O enfoque dado à produção do artigo de opinião justifica-se por se acreditar que temos, no Ensino Fundamental, um ensino precário da escrita de gêneros que provoquem divergências de pontos de vista. Além disso, em se tratando do ensino público, acreditamos que desenvolver a participação social e promover a consciência crítica tem um valor especial, por conta de seu caráter transformador.

O desenvolvimento deste trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro situa os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa. Inicialmente, apresentamos o ensino-aprendizagem da escrita, destacando os estudos de Antunes (2003), Dolz et al. (2010), Geraldi (2013), Koch & Elias (2014) e Sercundes (1992). Admitimos o ensino da escrita como um processo de interação entre interlocutores. Assim, o ensino deve levar em conta a atividade sociocomunicativa da qual o gênero faz parte, propiciando aos alunos, nos termos de Geraldi, a produção de textos na escola e não para a escola.

Ainda neste capítulo, consideramos o ensino-aprendizagem da escrita por meio de gêneros textuais, destacando as diferenças entre gêneros e tipos de texto. Além disso,

evidenciamos que, de acordo com Marcuschi (2008), não há relação de exclusão entre gêneros e tipos de texto, compreendemos, portanto, que, em atividades de produção textual, deve-se estabelecer uma relação de complementariedade entre gênero e tipo de texto. As questões acerca dos gêneros e tipos de texto fundamentaram-se no trabalho de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Rojo (2005), Schneuwly & Dolz (2004), também apresentamos as considerações dos *Parâmetros*.

Em seguida, delineamos algumas considerações acerca do ensino-aprendizagem de gêneros por meio de uma sequência didática, para isso, recorreremos à pesquisa de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). De acordo com os autores, o uso de sequência didática na produção de textos facilita a aprendizagem das práticas de linguagem de maior grau de dificuldade. Logo, acreditamos que um trabalho sistemático com uma sequência didática voltada para a produção do artigo opinativo favoreceria a escrita do gênero. Tecemos, também, considerações acerca da transposição didática do gênero, momento em que foi destacado o deslocamento de um conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado.

E, para finalizar o capítulo, tratamos das questões que envolvem o gênero artigo de opinião. Observamos o trabalho com gêneros da esfera jornalística nas escolas e apresentamos as principais características do artigo de opinião. Posteriormente, enfatizamos algumas questões relacionadas ao discurso argumentativo, salientando as diferenças entre convencer e persuadir. Destacaram-se os seguintes princípios da argumentação: característica dialógica, proposição de uma tese e uso de argumentos e de contra-argumentos. Explicitamos também as fases da sequência argumentativa: premissas, argumentos, contra-argumentos e conclusão (BRONCKART, 2012). Elucidaram as questões relacionadas ao gênero e à argumentação os estudos de Bronckart (2012), Bräkling (2000), Koch (2011a), Leitão (2001), Melo (2003), Rodrigues (2000), Rosenblat (2000), para citar alguns.

O segundo capítulo compreende os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Neste capítulo discutimos os princípios da pesquisa-ação e ressaltamos a importância de pesquisas de natureza interventiva no âmbito da educação. Tratamos também das questões que envolvem o contexto da pesquisa, apresentando os procedimentos assumidos. Em seguida, descrevemos a caracterização dos sujeitos de pesquisa, o planejamento e a realização da intervenção em sala de aula, elaborada nos moldes de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). E, finalmente, delimitamos o *corpus* e descrevemos os procedimentos de análise de dados.

No capítulo seguinte, descrevemos a sequência didática aplicada em sala de aula, com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. Iniciamos com a apresentação das condições que cercaram a prática pedagógica, para isso, fez-se necessária a breve exposição da abordagem produtiva da língua, ou seja, uma abordagem interativa, que tem por objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa. Explicitamos também o planejamento da intervenção e as etapas da sequência didática que seguimos.

No quarto capítulo, direcionamos o olhar para a análise das produções dos alunos. Verificamos a primeira produção, realizada antes dos módulos da sequência didática, e a última produção, escrita no momento final da sequência. Buscou-se a avaliação dos dados no que diz respeito às capacidades de linguagem disponíveis para a escrita do artigo de opinião. Além disso, ao comparar os dados de ambas as produções, examinamos as diferenças que ocorreram, observando evoluções e retrocessos nos textos dos alunos.

Para concluir a pesquisa, finalizamos o estudo tecendo considerações acerca do desenvolvimento da sequência didática, refletindo sobre as modificações que ocorreram entre as produções inicial e final dos alunos. Retomamos os objetivos da pesquisa e apresentamos algumas perspectivas para o ensino-aprendizagem da escrita no que diz respeito aos gêneros textuais e ao discurso argumentativo na escola.

Antes de finalizar esta seção, gostaríamos de ressaltar a validade desta pesquisa para o ensino-aprendizagem da produção de textos. Acreditamos que essa pesquisa contribuirá para a escrita de gêneros argumentativos na escola, uma vez que, por meio de pesquisas interventivas, pode-associar a teoria, proveniente do universo acadêmico, à prática docente, realizada nas escolas.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. O ensino-aprendizagem da escrita

Tratando-se da relação ensino-aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula, consideramos que o seu objetivo prioritário deve ser o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, isto é, torná-los capazes de falar, escrever, ouvir e ler textos nas diferentes situações comunicativas (TRAVAGLIA, 2005: 17). No entanto, como já foi dito anteriormente, essa pesquisa tem como foco o ensino-aprendizagem da escrita de textos. Entendemos que no processo de produção de um texto escrito envolvem-se muitas questões, as quais vão além de grafar palavras no papel, e que a atividade de produção escrita¹ na escola é bastante complexa tanto para aquele que ensina como também para aquele que aprende.

De acordo com Koch & Elias (2014: 31), a atividade de escrita envolve aspectos de natureza diversificada, tais como: linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais, e, por isso, definir o que significa escrever é um trabalho difícil. As autoras destacam que as diferentes concepções sobre o ato de escrever possuem relação direta com a forma como a linguagem, o sujeito-escritor e o texto são compreendidos. Dentre essas concepções, ressaltamos as que comumente são repetidas nas escolas, como a de que escrever é um dom que apenas alguns possuem e a de que escrever é dominar as regras gramaticais. A partir das definições que se tem do que é a escrita, o professor de língua materna faz escolhas sobre as atividades realizadas em sala de aula. Acreditamos que essas escolhas também têm a ver com a diferença entre o ensino de redação e o ensino de produção textual.

Assumimos, nessa pesquisa, a visão da linguística sociocognitiva para a qual o entendimento do texto não ocorre dentro da mente do indivíduo, mas sim em atividades de interação que pressupõem e implicam negociação em suas fases (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011: 286). Em consonância com a visão da linguística sociocognitiva, essa pesquisa também assume a visão da linguística textual, a qual investiga a construção dos significados do texto de forma mais abrangente, ultrapassando análises transfrásticas (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011: 290). Diante disso, não podemos aceitar a escrita como uma mera atividade de domínio gramatical ou como um dom que poucos possuem. Acreditamos que a escrita deve ser

¹ Embora tenhamos conhecimento das diferenças entre produção escrita e produção textual, nessa pesquisa, admitimos os dois termos para tratar da produção de textos escritos.

construída continuamente, sendo desenvolvida em etapas, numa atividade processual que permite a revisão e reescrita dos textos dos alunos.

Sabe-se que o ensino de língua portuguesa tem sofrido mudanças nas últimas décadas, uma delas corresponde à passagem do ensino de redação à produção de textos. Muito além de uma mudança terminológica, o ensino de produção de textos abre espaço para as práticas sociocomunicativas, abrangendo, inclusive, a produção de textos orais.

Segundo Geraldi (2013: 136), a diferença entre produção de textos e redação se estabelece entre a produção feita na escola e a produção feita para a escola. Diferentemente da prática da redação, em que o aluno escreve para ser avaliado e lido pelo professor, a prática de produção de textos permite que o aluno desenvolva a sua escrita em uma atividade de interação e comunicação. Dessa forma, nos termos de Geraldi (idem: 143), o professor deixa de exercer a “função-professor” para ser o “sujeito-professor”, ou seja, o professor passa a ser interlocutor do texto do aluno.

Podemos dizer, portanto, que, nessa pesquisa, a escrita em sala de aula é vista como atividade de produção textual. Isso tem a ver com a visão de linguagem como processo de interação interpessoal. Esse olhar diferenciado para a escrita nos mostra que atividades de redação têm função apenas de avaliar/corrigir o aluno. Nesse contexto, propostas de redação revelam uma prática escolar na qual o aluno vê o professor como único interlocutor do seu texto; o professor, por sua vez, assume a posição de avaliador do texto. Em outra perspectiva, a produção de textos permite a interação entre produtor e interlocutor, uma vez que a escrita deve ter um propósito definido, ou seja, deve haver um objetivo, além do didático, para que a escrita ocorra.

Cabe destacar também que, embora possamos compreender o significado de cada frase isolada, a atividade de produção de textos ultrapassa a escrita de uma série de frases soltas, as quais juntas, postas em um aglomerado de sentenças, não constituem uma unidade temática. Para Koch (2011b: 26), os “textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza”.

Nesse sentido, é possível afirmar que não se deve dissociar o ensino-aprendizagem da escrita da prática sociocomunicativa da qual ela faz parte, isso implica produzir textos concretos, voltados para uma situação real de comunicação e não apenas práticas de redação,

nas quais se pode até propor a escrita de textos de “tema livre” aos alunos. Sobre essa questão, faz-se necessário salientar algumas considerações de Geraldi:

Por mais ingênuo que se possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 2013: 137)

Em relação às sequências didáticas desenvolvidas por professores nas escolas, Sercundes (2011) destaca três tipos de atividades: escrita como dom, como consequência e como trabalho. Em atividades de *escrita como dom*, o professor solicita que os alunos escrevam textos a partir de um determinado tema. Nesse tipo de atividade, os alunos que têm mais habilidade para escrever acabam escrevendo melhor, deixando a impressão de que escrever é um dom ou uma característica individual. Em atividades de *escrita como consequência*, os alunos produzem textos após atividades prévias como uma leitura ou um filme. Nessa concepção, o texto é visto como registro para a atribuição de nota e como produto para a correção de erros gramaticais.

Já em atividades de *escrita como trabalho*, a produção de textos faz parte de um processo constante de ensino-aprendizagem, pois cada produção escrita orienta novas produções. Nessa concepção, a escrita tem a possibilidade de ser reescrita, assim, os textos dos alunos não só servem de direção para novas produções como também de ponto de interação entre professor e aluno. Essa abordagem parece-nos mais adequada ao ensino de produção de textos, uma vez que ela trabalha com as diversas etapas da escrita e que, por meio dela, o aluno terá oportunidade de vivenciar as situações comunicativas dos gêneros que escrever. Tendo um leitor real para o seu texto, o aluno-produtor é estimulado a escrever, a melhorar seu texto e até a gostar dessa interação.

2.1.1. Escrita e Interação

Vinculada às situações comunicativas, a escrita corresponde a uma atividade de interação, ainda que o escritor não tenha contato imediato com o leitor, como ocorre, nos textos

orais, entre falante e ouvinte. Ao escrever, o locutor leva em conta o seu interlocutor, com quem se comunica e interage por meio da escrita, visando sempre a um objetivo. Na escola, essa interação deve acontecer de forma semelhante, mesmo que os seus objetivos ultrapassem os aspectos interacionais e comunicativos da escrita. Não é porque a escola tem como principal objetivo o ensino de determinado gênero textual, que ela deve privar o aluno da situação comunicativa da qual esse texto faz parte. Schneuwly & Dolz destacam que

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004: 69)

Se observarmos a fala e a escrita, verificaremos, num primeiro momento, que na fala a interação ocorre face a face, ou seja, simultaneamente à produção do texto, o que pode nos levar a crer que a fala é mais interativa do que a escrita, ou até que a interação entre os interlocutores só ocorre na fala. De modo diferente, ocorre com a escrita², na qual existe um espaço de tempo entre produção e leitura do texto pelo destinatário. De acordo com Sautchuk (2003), na escrita, a interação manifesta-se em dois momentos: no momento da produção do texto e no momento da leitura do texto.

Durante a produção do texto, o *escritor ativo* realiza a escrita do texto e o *leitor interno* realiza a leitura do próprio texto, assim o *leitor interno* interfere na escrita do texto sugerindo possíveis alterações. Ele é o responsável por observar as estratégias de comunicação, verificando se elas atendem às intenções do *escritor ativo*. Já no momento de leitura do texto, o *leitor externo*, interlocutor do texto, estabelece relação com seu conhecimento, reconstruindo os sentidos do texto.

Com relação à interação da escrita, Koch & Elias (2014: 34) salientam que tanto as intenções do escritor quanto os conhecimentos do interlocutor são considerados como parte formadora do processo de escrita. Sendo assim, para as pesquisadoras, a escrita não é o resultado do uso de regras gramaticais, nem pode ser considerada como uma representação das intenções do locutor, uma vez que o sentido da escrita é produto da interação entre escritor e leitor. Nesse sentido, o escritor precisa fazer uso das seguintes estratégias:

² Estamos tratando da escrita de gêneros como o artigo de opinião, em que há um intervalo de tempo entre a produção e leitura do texto. No entanto, sabe-se que há gêneros escritos que se valem de interações semelhantes à fala, como as conversas *on-line*.

ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
 seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
 “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
 revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (KOCH; ELIAS, 2014: 34)

No processo de produção escrita, são ativados três tipos de conhecimento distintos: o *conhecimento enciclopédico*, o *conhecimento linguístico* e o *conhecimento interacional* (KOCH; ELIAS: 2014: 37). O *conhecimento enciclopédico* compreende as informações de experiências que cada sujeito carrega consigo, envolvendo informações sociais, culturais, políticas, históricas e religiosas; já o *conhecimento linguístico* está ligado às questões da língua, uma vez que, para escrever um texto, é preciso conhecer os recursos linguísticos disponíveis; e, por fim, o *conhecimento interacional* abrange as formas de interação por meio da linguagem, tais como os propósitos e intenções do escritor, a quantidade de informação necessária e a variedade linguística adequada à situação comunicativa.

Conforme ressaltamos, a atividade de escrita pressupõe interação, já que o texto é escrito para o outro, mesmo que, em situações mais particulares, esse outro seja o próprio escritor. Assim, pode-se afirmar que a interação está interligada ao processo de escrita, no entanto, para que a interação ocorra de modo efetivo, é necessário que o leitor ative seus conhecimentos e produza sentidos ao texto. Em outras palavras, quanto mais abrangente for o conhecimento do leitor, maior será a sua capacidade de estabelecer sentidos ao texto.

2.1.2. Os procedimentos da escrita como produção de textos

No que se refere à produção de textos escritos, os PCN para o Ensino Fundamental destacam quatro tipos de atividades de escrita realizadas na escola: a transcrição, a paráfrase, o decalque e a autoria. Interessa-nos, porém, para esta pesquisa, as atividades que envolvem autoria, uma vez que é nesse tipo de atividade que o aluno terá de articular os planos da expressão e do conteúdo em um mesmo texto. Sendo assim, esta certamente é a atividade de escrita que exige mais do aluno e que, possivelmente, ele terá mais dificuldades em realizar.

Conforme consta nos PCN, escritores profissionais submetem seu texto a uma série de etapas que vão desde a versão preliminar até a versão final a ser impressa. Durante esse processo, eles, geralmente, recorrem a profissionais específicos para cada etapa de elaboração, ou seja, um único texto passa por várias apreciações até chegar ao leitor. Esse procedimento para a escrita, no entanto, não faz parte do cotidiano escolar, já que o aluno acaba realizando todas as tarefas sozinho num só momento de escrita. Dessa forma, acreditamos que atividades sequenciadas, as quais perpassam pelos processos de produção textual, favorecem não só a escrita profissional, mas também a escrita escolar.

Dependendo da forma como a escola propõe as atividades de escrita, ela pode tanto promover o gosto como também a dificuldade do aluno em realizar tal tarefa. Dolz et al. (2010: 16) destacam que a escola tem condições de despertar o gosto pela escrita, embora essa seja uma atividade bastante complexa. Para estimular a escrita, o professor precisa ter consciência dos procedimentos que a produção de textos exige, só assim ele poderá proporcionar ao aluno um ensino sistemático da escrita.

Diante dessa perspectiva, vale destacar as diversas etapas que a produção de textos demanda, dado que “produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis” (ANTUNES, 2003: 54). Nesse sentido, é preciso desenvolver em sala de aula sequências didáticas que proporcionem o exercício das etapas de produção escrita. De acordo com Antunes (2003), a escrita deve passar pelas etapas de planejamento, escrita e revisão/reescrita.

A primeira etapa corresponde ao planejamento do texto, nessa atividade, o aluno deve pensar no que será escrito, ou seja, ele deve determinar o tema, os objetivos, o gênero textual, a organização das ideias, o tipo de leitor e o grau de formalidade do texto. Ainda que a escolha de determinados critérios esteja prevista na etapa de planejamento do texto, em situação escolar, frequentemente, esses elementos já são previamente definidos pelo professor, tais como o gênero textual, o tipo de leitor, a variedade linguística etc. Contudo, é necessário organizar as ideias antecipadamente à escrita do texto, fazendo um roteiro do que será escrito. Dessa maneira, o escritor poderá antecipar os tópicos que serão desenvolvidos no texto.

A segunda etapa corresponde à escrita do texto, nessa atividade, o escritor seleciona as palavras e estrutura as frases, assegurando, assim, a coesão e coerência textual. Esse é o momento de pôr em prática o que foi planejado. Para a realização dessa etapa, é preciso que,

em sala de aula, o aluno tenha conhecimento sobre a temática tratada, pois ele terá de fazer escolhas lexicais e sintático-semânticas adequadas à situação comunicativa.

A terceira etapa corresponde à revisão e reescrita, nessa etapa, deve-se verificar o texto e fazer os ajustes necessários, observando se os objetivos foram atingidos, se há encadeamento entre os segmentos do texto ou se há problemas sintático-semânticos. Vale salientar que há um espaço de tempo entre a escrita, a revisão e reescrita do texto, esse processo de distanciamento entre texto e escritor favorece a revisão e, conseqüentemente, o desenvolvimento do texto.

Dolz et al. (2010: 27) também salientam a importância da revisão e da reescrita para o ensino-aprendizagem. Segundo os autores, todo escritor deve reescrever o seu texto, pois, ao retornar ao próprio texto, ele tem a possibilidade de intervir e aperfeiçoar a sua escrita. Na escola, etapas de revisão e reescrita auxiliam o ensino-aprendizagem da produção textual, no entanto, é importante que o professor promova o afastamento do aluno de seu próprio texto, para um retorno posterior, admitindo, dessa forma, uma intervenção eficaz na melhoria do texto (DOLZ et al., 2010).

Tratamento semelhante à atividade de reescrita é dado pelos PCN, que tornam a *refação* um processo legítimo para o aperfeiçoamento dos textos dos alunos:

Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar.

Entretanto, a refação faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (BRASIL. MEC, 1998: 77)

Conforme foi visto, escrever é uma atividade que deve ser feita em etapas. Ao propor atividades de produção de texto em sala de aula, não é raro ouvir dos alunos comentários do tipo: “não sei como começar o texto” ou “posso fazer em casa?”, comentários como esses evidenciam as dificuldades pelas quais os alunos passam ao se deparar com uma atividade de produção textual. Não saber como começar um texto ou pedir para escrever o texto em casa, pode estar relacionado à falta de motivação para a escrita e também à falta do que dizer sobre temática proposta.

Com relação ao tema, como vimos anteriormente, Geraldi (2013: 137) ressalta que, na produção de texto, é preciso ter o que dizer. Se o aluno não tem nada a dizer sobre o tema, ele certamente não terá condições de desenvolver a escrita do gênero textual proposto. Para Antunes (2003: 45), “não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do *não ter o que dizer*. (...) Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras”.

Em resumo, salientamos que a produção de textos escritos é uma atividade que pressupõe um trabalho sistemático, o qual percorre todas as etapas descritas: planejamento, escrita, revisão e reescrita.

2.2. O ensino de gêneros textuais

Sabemos que, de acordo com os PCN, para favorecer o desenvolvimento comunicativo dos alunos, a abordagem dos gêneros textuais de circulação social deve ser privilegiada nas aulas de língua materna. Conforme esse documento, deve-se abandonar a ideia de que há um único gênero que possa ensinar os variados gêneros disponíveis na sociedade. Nessa perspectiva, as diferentes formas de organização dos gêneros textuais proporcionam o desenvolvimento de diferentes capacidades que precisam ganhar maior espaço em sala de aula (BRASIL, 1998: 23-24).

Os PCN assumem o texto como unidade básica de ensino, fundamentando-se na Teoria dos Gêneros do Discurso, postulada por Bakhtin (1953/1979)³, para o qual todo texto pode ser considerado um gênero do discurso. Conforme as considerações de Marcuschi (2008: 152), o estudo de gêneros não é novo, visto que teve surgimento, ainda que de forma diferente, com Platão e Aristóteles. No entanto, tal como concebemos hoje, Bakhtin aparece na literatura como o precursor do estudo sobre os gêneros textuais.

Os gêneros textuais são textos concretos, realizados em diferentes situações de interlocução. Segundo Marcuschi (2008: 155), os gêneros indicam modelos sociocomunicativos característicos encontrados em determinada situação de comunicação. A respeito disso, cabe ressaltar algumas considerações de Bakhtin:

³ *Esthétique de la creation verbale*. Paris, Gallimard. (Tradução: “Os gêneros do discurso”, em *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 277-326)

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2011: 282)

Salientamos que os gêneros são considerados estáveis porque delimitam o conteúdo a ser dito e possuem uma composição própria, apresentando uma certa regularidade. Eles são definidos, no entanto, como “relativamente estáveis” porque o locutor produz enunciados de forma singular e não repetível.

Schneuwly (2004) destaca algumas características dos gêneros assumidas por Bakhtin:

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, 2004: 23)

Com relação aos elementos que caracterizam os gêneros, citados por Schneuwly, ressaltamos que o conteúdo temático diz respeito ao que pode ser dito em um determinado gênero, já o estilo refere-se à escolha dos recursos linguísticos adequados ao gênero, ou seja, o estilo da linguagem e, por fim, a construção composicional refere-se à organização e à estruturação do gênero.

Quanto à diversidade dos gêneros, Bakhtin (2011: 262) evidencia a grande variedade de gêneros disponíveis em virtude das possibilidades da ação humana. Por reconhecer importância da diversidade de gêneros para a comunicação interpessoal, os PCN recomendam que o ensino de língua portuguesa contemple diversos gêneros, visto que o aluno deve se apropriar das suas diferentes formas de organização.

Bakhtin (2011) também assevera que é importante considerar as diferenças entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são textos mais simples, próprios de situações espontâneas e imediatas, tais como cartas pessoais, receitas e bilhetes. Os gêneros secundários são próprios de situações de convívio sociocultural mais complexo, primordialmente sob o texto escrito, tais como artigos científicos, relatórios e gêneros literários.

Essa é uma contribuição bastante relevante no que se tange ao ensino de gêneros, conforme os PCN:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998: 24)

No entanto, não queremos negar a legitimidade do ensino dos gêneros primários na prática docente, mas sim destacar a importância do ensino de gêneros secundários na vida dos alunos, em especial, dos alunos da rede pública. Diante disso, relacionando essa questão ao objeto de ensino desta pesquisa, pode-se considerar o artigo de opinião como um gênero secundário, já que esse gênero textual se insere em situações de convívio mais formais e desenvolvidas, além de se tratar de um gênero escrito.

Sob a perspectiva da Teoria dos Gêneros de Bakhtin, Dolz & Schneuwly (2004), pesquisadores do grupo de Genebra, orientam, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, questões relacionadas aos gêneros textuais e o ensino de língua materna. Os pesquisadores evidenciam que cada situação específica de comunicação exige uma determinada forma de ação, para isso a sociedade produz formas estáveis de textos, chamadas de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004: 142).

Dessa forma, os gêneros textuais estão inerentemente relacionados às ações sociocomunicativas. Como bem ressalta Bakhtin (2011: 83), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

Convém destacar que há diferenças entre gêneros discursivos e gêneros textuais⁴. Enquanto a teoria dos gêneros discursivos está voltada para as situações de produção dos enunciados em seus aspectos sócio-históricos, a teoria dos gêneros textuais está voltada para a materialidade do texto (ROJO, 2005). Admitimos, nesta pesquisa, posição semelhante à de

⁴ Não se pretende, nesta pesquisa, aprofundar as questões de diferenças conceituais entre as perspectivas teóricas. Para mais informações, ver Bronckart (2012) e Rojo (2005).

Marcuschi (2008), a qual reitera que os **gêneros textuais** são textos materializados que apresentam características sociocomunicativas.

Já dissemos anteriormente que Schneuwly & Dolz são pesquisadores voltados para o ensino de língua materna. Convém, agora, destacar, sob essa ótica, questões relacionadas ao ensino de gêneros textuais.

De acordo com os pesquisadores, os gêneros textuais viabilizam que as práticas de linguagem sejam vistas em sua totalidade e não de forma fragmentada. Assim sendo, a aprendizagem da linguagem ocorre entre as práticas e as atividades de linguagem, estas correspondem à compreensão, interpretação, produção e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004: 61).

Sob a perspectiva do uso e da aprendizagem, os autores se referem ao gênero textual como um *meainstrumento*, visto que o gênero não apenas serve de suporte para a atividade em situações de comunicação, mas também serve de referência para os alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004: 64). Dessa maneira, pode-se afirmar que o gênero ultrapassa a sua função sociocomunicativa, para se tornar, também, objeto de ensino-aprendizagem.

É possível dizer, portanto, que, de acordo com Schneuwly & Dolz (2004), ao se inserir o gênero em práticas escolares, o trabalho docente visa a satisfazer objetivos definidos de aprendizagem. O primeiro deles diz respeito ao domínio do gênero. Ao selecionar um determinado gênero de texto, o professor espera que o aluno seja capaz de compreendê-lo, a fim de produzi-lo adequadamente na escola ou na sociedade. O segundo diz respeito ao desenvolvimento de habilidades que vão além do gênero ensinado, possibilitando a apropriação dessas habilidades em outros gêneros, sejam eles mais próximos ou não.

Schneuwly & Dolz (2004) também destacam que cada gênero textual funciona num lugar específico de comunicação. Em situação escolar, o gênero perde o seu sentido originário, passando a “gênero a aprender”. Os autores lembram que devemos romper essa barreira e colocar os alunos em situação de comunicação o mais próximo possível da realidade, ou seja, deve-se tentar trazer para o ensino as situações sociocomunicativas verdadeiras.

Na qualidade de instrumentos de interação, os gêneros servem de referência para a produção de textos dos alunos, já que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004: 63). Nesse sentido, vale destacar que as atividades escolares com os gêneros textuais precisam de

sistematização própria, pois cada gênero expressa suas características particulares. Não cabe, então, realizar a mesma atividade em sala de aula com gêneros totalmente distintos, visto que cada gênero textual exige o seu próprio planejamento.

No exercício docente, Schneuwly & Dolz (2004: 70) salientam que há três princípios a serem aplicados no trabalho com *modelos didáticos de gêneros*. O primeiro deles – princípio de *legitimidade* – destina-se ao conhecimento teórico ou de especialistas sobre o gênero. O segundo – princípio de *pertinência* – dedica-se aos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, faz referência às habilidades dos alunos, às finalidades da tarefa e aos objetivos da escola. O terceiro – princípio de *solidarização* – torna os saberes coerentes, de acordo com os objetivos propostos.

Em suma, segundo os pesquisadores, esses três princípios possuem caráter interativo e interdependente, não podendo um ser distanciado do outro. Um modelo didático, constituído pela ligação entre os três princípios, apresenta um resumo com objetivos funcionais, o qual tem a finalidade de orientar a intervenção docente no que tange ao ensino de gêneros. Além disso, o modelo didático realça as dimensões ensináveis do gênero. É com referência nessas dimensões que torna-se possível elaborar, como veremos mais adiante, as sequências didáticas.

2.2.1. Gêneros e tipos textuais

Como esta pesquisa está voltada para o ensino-aprendizagem da produção de textos, convém ressaltar que, por muito tempo, o ensino da escrita teve como base três tipos textuais: narração, descrição e dissertação. Essa prática antiga, ainda existente em muitas escolas, se afasta das recomendações que constam nos PCN, já que é necessário que a escola passe a considerar as situações nas quais textos concretos são realizados. De acordo com Marcuschi (2008: 154), “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”, dessa forma, por meio de gêneros textuais, o desenvolvimento de aspectos comunicativos e interacionais terão maior destaque no ensino-aprendizagem.

Uma das questões observadas por Schneuwly & Dolz (2004) revela a ausência de comunicação em práticas de redação com textos descritivos, narrativos e dissertativos. Schneuwly & Dolz (2004: 66) comentam que “trata-se de autênticos *produtos culturais da escola*, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e

sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos”. O problema desse tipo de prática escolar não está apenas no desaparecimento da comunicação, mas também na valorização do desenvolvimento como processo linear, uma vez que parte das realidades mais simples às mais complexas.

Com relação à tipologia textual, convém ressaltar a diferença entre gêneros e tipos textuais. Os gêneros textuais se caracterizam pela sua função comunicativa e interacional, aparecendo na sociedade em número ilimitado, servem de exemplo os gêneros: carta pessoal, notícia, debate, romance, entre outros. Os tipos textuais, por sua vez, são caracterizados como sequências linguísticas, as quais aparecem em um número reduzido: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. Sendo assim, não se pode afirmar que os tipos textuais representam textos materializados (MARCUSCHI, 2008: 154).

Embora se recomende que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa esteja voltado para as práticas comunicativas, não se deve excluir o ensino dos tipos textuais, deve-se, porém, mudar a orientação do seu ensino. Segundo Marcuschi (2008: 160), não há relação de exclusão entre gênero e tipo, mas sim de complementariedade, pois todo gênero é composto por uma ou mais sequências tipológicas. Tem-se que os tipos textuais caracterizam-se por sequências linguísticas (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo), já os gêneros caracterizam-se por suas funções sociocomunicativas (MARCUSCHI, 2008).

Marcuschi (2008: 160) chama a atenção para a composição tipológica dos gêneros textuais, segundo o autor os gêneros podem ser formados por mais de um tipo textual, caracterizando-se por ser tipologicamente heterogêneo. Assim, deve estar claro que quando dizemos, por exemplo, que o gênero *romance* é do tipo narrativo, o que se diz é que esse gênero é predominantemente narrativo, pois ele pode ser composto por outras sequências além da sequência predominante.

No que diz respeito ao ensino, Schneuwly & Dolz (2004) propõem que os gêneros sejam agrupados conforme as *capacidades de linguagem globais*, entre elas estão os tipos textuais. Segundo os pesquisadores, é possível recuperar, de modo flexível, “certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004: 50). Dessa maneira, quando se trabalha um gênero do agrupamento em que está, por exemplo, o tipo narrativo, desenvolvem-se capacidades que podem ser aplicadas a outros gêneros que tenham essa mesma sequência.

Para finalizar, ressaltamos que, na prática docente, não é raro classificar um texto pelo seu tipo textual predominante. Assim, por exemplo, em vez de se dizer que o gênero trabalhado

é um *conto*, diz-se que é um texto narrativo. Contudo, é importante mencionar o gênero textual com o qual se está trabalhando em sala de aula, visto que o tipo textual trata apenas de aspectos do funcionamento da linguagem, sem considerar as situações de comunicação.

2.2.2. A produção textual de gêneros em sequência didática

Nesta seção, trataremos de algumas questões pertinentes à nossa pesquisa no que se refere ao ensino-aprendizagem da escrita de gêneros por meio da aplicação de sequências didáticas. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004: 82) entendem por sequência didática “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os pesquisadores elaboraram um modelo de sequência didática para ser trabalhado especificamente com gêneros textuais. Por conta disso, esse modelo interessa-nos, particularmente, uma vez que estamos tratando do ensino de um gênero específico, o artigo de opinião.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) destacam que, no exercício do magistério, as sequências dedicam-se a facilitar a aprendizagem de práticas de linguagem novas ou de maior grau de dificuldade. Nesse sentido, a escola deve trabalhar com gêneros que o aluno não domina ou que tem dificuldades para realizar, com gêneros que a maior parte dos alunos não aprende espontaneamente e com gêneros de circulação pública.

Dessa forma, o ensino de gêneros se justifica não só pela sua relevância na vida escolar do aluno, mas também pela sua relevância na vida social e pública, já que o desenvolvimento pleno da competência comunicativa é bastante exigido na participação social. Conforme os PCN, os textos a serem trabalhados em sala de aula devem “favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1998: 24).

Com o olhar voltado para a produção de textos escritos, vale ressaltar a crítica feita por Marcuschi (2008) sobre os gêneros textuais privilegiados para o ensino-aprendizagem da escrita nos PCN. Segundo ele, esse documento contempla uma maior quantidade de gêneros para a compreensão de textos e uma menor quantidade para a atividade de produção. De acordo com

o autor, essa redução de gêneros indicados para a escrita contribui para um ensino precário e deficiente da produção textual (MARCUSCHI, 2008: 210).

Tencionando auxiliar a prática de produção de textos nas escolas, temos como objeto de ensino-aprendizagem, nesta pesquisa, o gênero artigo de opinião. Ressaltamos que, além de tratar-se de um gênero público, este é um dos gêneros destacados nos PCN para a atividade de produção de textos no Ensino Fundamental.

A escolha do gênero faz-se relevante no sentido de que para escrever esse gênero o aluno precisará refletir, defender um ponto de vista, afirmar e refutar ideias. Acreditamos que, em atividades de escrita do artigo de opinião, estaremos contribuindo para um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, o de assumir de forma crítica, responsável e construtiva as diversas situações sociais, favorecendo, assim, a formação do cidadão. Além disso, a escrita desse gênero proporcionará o desenvolvimento de conteúdos específicos de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à capacidade de argumentar.

No que diz respeito às sequências didáticas, em seção referente às *Organizações didáticas especiais*, os PCN (1998: 88) recomendam o trabalho com módulos didáticos em sala de aula. Conforme os *Parâmetros*, os módulos didáticos possibilitam que os alunos, durante a atividade de produção textual, se apropriem de características discursivas e linguísticas dos gêneros. Essa proposta se assemelha às sequências didáticas de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) quanto ao ensino de produção de gêneros textuais e também quanto à estrutura da sequência, a qual inicia-se por uma avaliação diagnóstica das capacidades iniciais dos alunos e é composta por módulos.

Nossa proposta de intervenção, tem como base o modelo de sequência didática postulado por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Em linhas gerais, a sequência proposta tem as seguintes etapas: 1) *apresentação da situação* – exposição do problema de comunicação a ser resolvido, o professor deve destacar o gênero textual, o destinatário, as condições de circulação do gênero e os seus participantes; 2) *primeira produção* – elaboração do texto inicial, essa atividade permite delinear, com base nas capacidades apresentadas nas produções dos alunos, os conteúdos que precisam ser trabalhados; 3) *módulos* – realização de tarefas que abordem as capacidades ainda não dominadas pelos alunos, tendo em vista as dificuldades apresentadas na primeira produção; 4) *produção final* – realização do texto final, essa etapa permite que os alunos trabalhem com o que foi aprendido separadamente nos módulos. O professor pode realizar uma avaliação formativa.

Os módulos didáticos devem trabalhar com capacidades necessárias ao domínio do gênero. É preciso que, na prática docente, o professor trabalhe com problemas de diferentes níveis e atividades variadas, visando a promover a aprendizagem dos alunos. Após a realização dos módulos, os alunos passam a conhecer mais profundamente o gênero trabalhado. No decorrer da sequência ou depois da conclusão dos módulos, o professor deve elaborar um registro que contenha os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a realização dos módulos.

Faz-se necessário mencionar que Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) propõem que os gêneros textuais sejam agrupados de acordo com três critérios: os objetivos sociais do gênero, as características dos tipos de texto e as capacidades de linguagem. Para exemplificar, temos, no agrupamento em que se insere o artigo de opinião, os seguintes aspectos: a) *objetivo*: discutir problemas sociais polêmicos; b) *tipo textual*: argumentação; c) *capacidades da linguagem*: sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004: 102).

Os autores destacam que, ao ser inserido em um determinado agrupamento, um gênero não pode ser considerado como pertencente, de forma absoluta, ao grupo. Segundo eles, “trata-se, mais simplesmente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004: 103). É por essa razão que os autores sustentam a ideia de que os gêneros devem ser trabalhados em espiral, de forma não linear. Assim, os gêneros do mesmo agrupamento serão trabalhados em diferentes níveis de complexidade a depender do ano escolar dos alunos.

Por fim, é válido comentar que o trabalho docente a partir de sequências textuais representa uma busca por intervenções que facilitem o domínio de gêneros em situações de comunicação. Acreditamos que, dessa forma, os alunos terão o suporte necessário para uma progressão gradual, uma vez que as atividades comunicativas mais complexas serão realizadas isoladamente.

2.2.3. Transposição didática do gênero

Ao tratarmos do ensino-aprendizagem de gêneros textuais, mais especificamente do gênero artigo de opinião, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre transposição didática. Em termos gerais, entende-se por transposição didática o deslocamento de um conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado nas escolas. No entanto, não se trata do mero deslocamento de um conteúdo originário do conhecimento científico para a escola, mas sim de um processo em que o saber científico se transforma em saber ensinado.

De acordo com Chevallard (1991), o termo transposição didática se refere à transposição de um determinado conhecimento científico (conteúdo de saber) para objeto de ensino (conteúdo a ser ensinado). Assim, nesse processo de mudança para o saber a ser ensinado, o conhecimento científico passa por alterações necessárias. Com base em Bronckart & Plazaolla Giger (1998)⁵, Machado & Cristovão (2006) salientam que

o termo *transposição didática* não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006: 552)

A transposição didática é constituída de três partes: o *saber sábio*, realizado pelos cientistas; o *saber a ensinar*, relacionado ao conhecimento contido nos currículos escolares e nas salas de aulas; e o *saber ensinado*, conhecimento aprendido pelo aluno mediante as adaptações realizadas (CHEVALLARD apud ALMEIDA, 2011: 10). Dessa maneira, o conteúdo científico se transforma em conteúdo a ser ensinado, que, por sua vez, se transforma em conteúdo aprendido.

Sabendo que, ao ser ensinado, o conhecimento científico passa por transformações, os PCN (1998: 22) destacam que, além de recriar as situações comunicativas, devem-se considerar a especificidade e a transposição didática à qual o objeto de ensino-aprendizagem está sujeito. Em relação ao ensino de línguas, Machado & Cristovão (2006: 553) atentam para a questão do conhecimento a ser ensinado, visto que, conforme os PCN, não só os conhecimentos científicos, mas também as práticas sociais da linguagem servem de conhecimentos a serem ensinados. Sendo assim, conforme as pesquisadoras, para não ficarem sujeitas ao senso comum ou à ideologia, as práticas sociais precisam de leitura, compreensão, explicação e, inclusive, de construção do seu conhecimento no campo científico.

⁵ **La transposition didactique**: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. Pratiques, n. 97/98, p. 35-58, 1998.

Desde a publicação dos PCN, em 1998, os livros didáticos, avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tiveram de se adaptar às exigências dos Parâmetros, isto é, precisaram abordar os gêneros textuais. Machado & Cristovão evidenciam que

em relação ao ensino de gêneros, seria necessário construirmos materiais didáticos adequados, que propiciassem a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos, isto é, que efetivássemos uma *transposição didática* adequada. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006: 552)

Conforme foi dito anteriormente, em ambiente escolar, o gênero deixa de ser apenas um instrumento de comunicação para ser também objeto de ensino-aprendizagem. Segundo Schneuwly & Dolz (2004: 65), “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem”. Ainda que, em situação escolar, o gênero ensinado seja uma variação do gênero de referência, é preciso que os alunos entrem em contato com situações de comunicação semelhantes às praticadas na sociedade.

Em uma perspectiva semelhante, Lerner (2002) ressalta que a transposição didática é inevitável, porém necessita de monitoramento. Tendo como finalidade o ensino, não é possível que o objeto apareça da mesma maneira em que ele aparece em situações nas quais não existe essa intenção. Entretanto, para que o aluno faça uso do que foi aprendido fora da escola é preciso assegurar a semelhança entre o que é ensinado e o objeto ou prática social a ser aprendida (LERNER, 2002: 35).

Para finalizar, cabe destacar que, no processo de transposição didática, o gênero ensinado passa a ser uma variação do gênero que circula na sociedade. Sendo assim, o caminho a ser percorrido, nas aulas de língua portuguesa, como destacamos anteriormente, é a abordagem dos gêneros por meio de modelos didáticos, nesse modelo os saberes são formulados tanto no campo científico quanto por especialistas na escrita do gênero.

2.3. O gênero artigo de opinião

A entrada de textos da imprensa nas escolas não é novidade para os professores, muitas pesquisas já foram desenvolvidas a fim de que esses gêneros fossem inseridos nas escolas; além disso, os manuais didáticos de língua portuguesa contemplam uma grande diversidade desses

gêneros. No entanto, por seu caráter de reflexão e sua relação interacional entre escritor e leitor, alguns gêneros da imprensa se distinguem dos outros. Por conta disso, acreditamos ser necessário não apenas apresentar esses textos em sala de aula, mas também submetê-los a uma análise minuciosa das suas situações comunicativas e de seu papel decisivo na formação da opinião do leitor.

No que diz respeito ao trabalho com gêneros jornalísticos em sala de aula, admitimos que a escola deve promover a leitura crítica desses gêneros, fazendo com que os alunos percebam que as suas informações refletem a opinião do escritor. Assim, as informações veiculadas no jornal são carregadas de opinião, não podendo, portanto, serem consideradas neutras. Ainda que o objeto de ensino-aprendizagem da nossa pesquisa seja o um gênero explicitamente opinativo – artigo de opinião –, sabemos que outros gêneros jornalísticos, como a notícia, também projetam suas ideias.

Segundo Viana & Silva (1997: 95), o trabalho com jornal em sala de aula oferece diferentes possibilidades: “a discussão de temas sociais; a análise das múltiplas interpretações elaboradas por diferentes segmentos da sociedade; o estudo de um produto com uma função social específica que determina o seu modo de construção”. De acordo com Melo (apud VIANA; SILVA, 1997), na escola, os alunos não devem reproduzir fielmente o jornal, mas servirem-se desse espaço para manifestar seus propósitos e desenvolver sua liberdade de cidadão dentro da escola. Viana & Silva concluem que:

[...] o jornal vai além do auxílio na prática do ensino dito formal; ele é, sobretudo, importante instrumento de educação. O seu bom uso pedagógico inclui o processar criticamente as informações e o entendimento dos mecanismos que lhes são próprios como empresa e como mosaico de “gêneros”, temas e estilos. (VIANA; SILVA, 1997: 96)

Assim como a notícia e o editorial, o gênero artigo de opinião está inserido na esfera jornalística, tendo jornais, revistas e páginas na Internet, geralmente vinculadas ao jornalismo, como principais locais de circulação. Diferentemente desses dois gêneros da imprensa, o artigo de opinião caracteriza-se por ser um texto em que o escritor apresenta o seu ponto de vista, refletindo a sua própria opinião e não necessariamente a do suporte em que circula.

Não raro, o termo *artigo* assume definição generalizada, em que qualquer gênero dessa esfera recebe o nome de artigo. Melo (2003: 121) comenta que há duas significações para *artigo*. A primeira assume uma definição mais generalizada, própria do senso comum, que se permite dizer que qualquer matéria da imprensa é um artigo. A segunda significação assume

uma definição mais específica, própria de instituições jornalísticas, a qual compreende um gênero que desenvolve e defende uma ideia.

Para esta pesquisa, interessa-nos a segunda significação, já que admitimos o artigo de opinião como um gênero específico do domínio jornalístico, e que, portanto, deve ser diferenciado dos outros gêneros jornalísticos.

O gênero artigo de opinião tem como objetivo convencer e persuadir o interlocutor, assim, é possível influenciar o ponto de vista do leitor ou até mesmo induzir as suas atitudes. Bräkling tece algumas considerações sobre o gênero:

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da representação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor. (BRÄKLING, 2000: 226)

A escrita do artigo de opinião costuma ser realizada por um jornalista ou uma pessoa de destaque na sociedade, isto é, um colaborador, geralmente um especialista no assunto do qual se trata. Já os leitores do artigo de opinião, em geral, são pessoas interessadas no ponto de vista do articulador ou pessoas que têm acesso aos veículos de circulação do gênero. Vale dizer que a autoria do artigo de opinião aparece publicada em nota de rodapé onde consta o crédito completo ao escritor - nome, profissão e local de trabalho.

Melo (2003: 122) evidencia dois elementos específicos do artigo de opinião. O primeiro se refere à questão da atualidade dos temas tratados, sobre os quais o articulista possui liberdade para escrever. O autor destaca que a atualidade do tema abrange o momento histórico em que se vive, não se limitando aos acontecimentos do cotidiano. Nesse sentido, os articulistas compreendem as dimensões menos efêmeras dos acontecimentos (Melo, 2003: 123). Dessa forma, pode-se dizer que, embora o articulista tenha liberdade de expressar seu ponto de vista, é necessário que o tema seja atual e relevante para a sociedade.

O outro elemento específico do artigo de opinião, destacado por Melo (2003), diz respeito à opinião propriamente dita, visto que o ponto de vista do escritor deve estar claro para os leitores e não implícito, como acontece em outros gêneros da esfera jornalística. Além de ser apresentada de maneira explícita, a opinião está diretamente ligada ao articulista, e, por isso, desperta o interesse do público, que deseja conhecer o ponto de vista do escritor sobre determinado assunto.

É imprescindível que o tema desenvolvido no artigo de opinião suscite discussões e pontos de vista divergentes. No espaço escolar, a delimitação do tema está condicionada a três fatores: a) maturidade do aluno; b) posicionamento ideológico; c) características do espaço de enunciação (ROSENBLAT, 2000: 197).

A maturidade do aluno leva em conta a capacidade de discutir um determinado assunto, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo e a vontade de manifestação do aprendiz. Quando tratamos de um determinado tema em sala de aula, faz-se necessário abordar assuntos que sejam discutíveis de acordo com a faixa etária do aluno. Rosenblat (idem) esclarece que, mesmo diante de temas de ordem social, é possível que haja temas não discutíveis para a idade do aluno.

A autora cita como exemplo a legalização do aborto que, apesar de ser um tema polêmico, não é um tema relevante para alunos de 7/8 anos. E mais, a vontade de se posicionar diante de um tema é um fator importante para a existência do discurso argumentativo. Sendo assim, um aluno dessa faixa etária certamente não teria vontade, nem maturidade para argumentar sobre o tema.

Quanto ao tema e o posicionamento ideológico dos interlocutores, pressupomos que, para se estabelecer a argumentação, os interlocutores devem estar disponíveis para argumentar sobre um determinado assunto. Rosenblat (2000: 198) ressalta que “se podemos antecipar que nosso interlocutor não está minimamente disponível para uma negociação de opiniões ou posições sobre um dado tema, não se estabelecerá uma comunicação de cunho argumentativo”.

Por fim, as características do espaço escolar delimitam os temas passíveis ou não de discussão, pois, para gerar divergências de opinião, o tema precisa ser discutível na escola. Assim, nem todo tema está sujeito a discussão nas escolas, visto que questões de cunho ético e ideológico se sobrepõem a alguns temas, ainda que eles sejam polêmicos (ROSENBLAT, 2000: 198).

Uma vez escolhido o tema, o produtor do texto não apenas deve estar preparado para defender suas ideias, mas também para refutar possíveis opiniões divergentes, já que estamos tratando de temas controversos. Com o objetivo de sustentar seu ponto de vista, o produtor do artigo antecipa possíveis questionamentos e ideias divergentes do seu interlocutor. Dessa forma, é possível notar o caráter dialógico da argumentação, ainda que na escrita ela não seja estabelecida como na fala, isto é, face a face. Segundo Bräkling:

[...] acreditamos que se trata de um gênero no qual a dialogicidade e a alteridade se evidenciam no processo de produção: não é possível escrever um texto no gênero se não se conseguir colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições para poder refutá-las – negociando ou não com ele –, na direção de influenciá-lo e de transformar sua opinião, seus valores. (BRÄKLING, 2000: 227)

Além disso, os diferentes pontos de vista que encontramos em gêneros de base argumentativa, como o artigo de opinião, possuem relação com o conhecimento enciclopédico de cada indivíduo e também com o conhecimento que o articulista seleciona para justificar sua argumentação. De acordo com Citelli:

A formação do ponto de vista passa por um processo relativamente complexo, mas que precisa ser encarado por quem deseja ler ou escrever textos argumentativos. Neste sentido não basta aguçar a percepção ou estar “ligado” nas coisas do mundo; é necessário, ainda, trabalho de leitura, pesquisa, busca de informação; algo que envolve reconhecimento, análise, compreensão, sistematização e formalização do que pretendemos fazer crer aos outros. (CITELLI, 1994: 19)

Em relação à estrutura do artigo, um dos pontos a serem destacados é a presença de frases nominais para a composição do título. Conforme Costa, os títulos de artigos de opinião são polifônicos e polissêmicos, “discursivamente produzidos em situações de produção concretas, em outra esfera ou instituição social ‘pública’ – a mídia” (COSTA, 2000: 82).

No que diz respeito ao ensino, de acordo com Costa (idem), os títulos⁶ dos textos não apresentam uma função discursiva, visto que aparecem descontextualizados do uso real da língua. É por essa razão que os títulos devem ser elaborados conforme a representação do contexto social, a interlocução, o propósito comunicativo e a estruturação discursiva dos gêneros. Assim, os títulos deixariam de ser uma simples nomeação e passariam a ter funcionalidade no texto.

Em concordância com o que foi dito anteriormente, o posicionamento do articulista pode determinar e influenciar, por meio de um discurso dialógico, a opinião dos leitores no sentido de compartilharem as mesmas ideias. Essa estratégia para persuadir o interlocutor se constitui em apresentar outros discursos sobre o assunto, antecipando possíveis objeções do leitor, para

⁶ Costa (2000) analisa a funcionalidade dos títulos em artigos de opinião da imprensa e em textos produzidos por alunos em situação escolar.

que ele assuma o mesmo ponto de vista do escritor. Para Cunha (2010: 192), “o texto é o lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte do sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já dito”.

Segundo Rodrigues (2000: 218), em uma sociedade como a nossa, a qual se destaca por desigualdades sociais, o conhecimento de diferentes gêneros é marcado como um aparelho ideológico das classes favorecidas a fim de sustentar as relações sociais já firmadas. Sendo assim, o ensino-aprendizagem da escrita do artigo de opinião se torna essencial quando se trata do ensino de alunos provenientes de classes desfavorecidas. Rodrigues ressalta que:

O conhecimento e o domínio do gênero se constituirá como um instrumento para a participação dessas classes na produção dos discursos da esfera jornalística, pois, além de todos os filtros sociais e jornalísticos de exclusão, ainda há outro, o do desconhecimento dos processos da produção escrita dos gêneros dessa esfera. (RODRIGUES, 2000: 218)

Diante dessa perspectiva, é importante que os alunos das escolas públicas conheçam os mecanismos de influência que a mídia exerce sobre as pessoas para que, assim, consigam exercer seu papel de cidadão crítico. Em linhas gerais, o conhecimento do discurso jornalístico serve de ferramenta para a participação na produção, entendimento e posicionamento crítico em relação aos discursos dos gêneros dessa esfera. Assim sendo, pode-se dizer que um trabalho de intervenção, por meio de uma sequência didática para a produção do artigo opinativo, poderá auxiliar no desenvolvimento da consciência crítica do aluno.

Nesta seção apresentamos algumas características específicas do gênero artigo de opinião, na próxima seção, apresentaremos as principais características da argumentação, levando em conta o gênero em questão.

2.3.1. A argumentação

Conforme Leitão (2001: 120), a argumentação é uma atividade discursiva e de interação social, a qual atenta para argumentos e contra-argumentos sobre opiniões divergentes. Nesse sentido, ao argumentar, o locutor defende um ponto de vista por meio de argumentos e contra-argumentos a fim de que outras pessoas assumam as suas ideias.

De acordo com Koch (2011a: 119), há diferenças entre persuadir e convencer. Se por um lado convencer busca comprovação de evidências e fatos, dirigindo-se a um auditório universal; por outro persuadir faz uso de argumentos e dirige-se a um auditório particular.

No gênero artigo de opinião, encontramos o ato de persuadir, uma vez que, ao persuadir alguém, não se apresentam verdades absolutas e nem mesmo há preocupação em se comprovar os fatos. Isso não quer dizer que, ao persuadir, o locutor se isenta totalmente de provas ou de razões lógicas, mas sim que o discurso argumentativo depende da intenção do locutor, podendo ser aceito, contestado ou até recusado pelo interlocutor.

Dessa forma, destacamos que, como já foi apontado, artigos de opinião discutem temas polêmicos e controversos da atualidade, e, por isso, podem levar a diferentes conclusões. Em outras palavras, podemos refutar ideias e argumentos, mas não há como refutar provas concretas.

Para defender seu ponto de vista, o produtor apresenta uma tese sobre um determinado assunto controverso, ou seja, uma proposição (ou premissa) que será defendida no texto. É importante que a tese seja bem definida, quanto ao que se afirma ou nega, visto que ela não pode ser sustentada por uma verdade absoluta, com a qual todos concordam. Sendo assim, por mais que se tente argumentar, não é possível afirmar o contrário de verdades plenas, como, por exemplo, a de que “todo homem é mamífero”.

Não raro, tema e tese são confundidos, especialmente por alunos em fase de ensino-aprendizagem desses textos. Convém ressaltar que tema é o assunto de que se fala, enquanto tese é a opinião defendida, passível de contestação. No texto argumentativo, a tese se estabelece como elemento determinante para que haja argumentação, pois, se a argumentação só ocorre em textos polêmicos, outros pontos de vista, diferentes do locutor, são essenciais (LEITÃO, 2001: 121).

Além da preocupação com a tese formulada a respeito do tema, o produtor do texto argumentativo precisa construir argumentos bem fundamentados. Assim, ele apresenta razões, provas, exemplos, comparações etc., situando no texto a argumentação.

Para defender sua tese, também é preciso selecionar diferentes argumentos. Em geral, se inicia com argumentos mais fracos, percorrendo gradativamente até os mais fortes, mais incontestáveis. Porém, na construção do texto argumentativo, em especial do artigo de opinião,

nada impede que o locutor percorra um caminho diferente, dado que “a argumentação utilizada no artigo baseia-se no próprio conhecimento e sensibilidade do articulista” (MELO, 2003: 123).

A argumentação se dá por meio da persuasão e não pela simples exposição de opiniões do locutor, por isso, faz-se necessário o uso de recursos que direcionem o raciocínio do interlocutor a fim de que ele compartilhe as mesmas ideias do locutor. Assim como o locutor conduz os argumentos a favor da sua tese, o interlocutor pode contrastá-los com contra-argumentos. Por isso, o produtor eficiente prevê possíveis oposições e antecipa os contra-argumentos que contrariam o seu ponto de vista, contestando-os previamente. A contra-argumentação frequentemente aparece em sequência distinta da argumentação, é comum a passagem gradual do contra-argumento mais marcante para o menos marcante.

Ao antecipar possíveis contestações do interlocutor, o locutor tem a possibilidade de condená-las previamente, mantendo a efetividade dos seus argumentos. Segundo Bräkling (2000: 227), não é possível produzir um artigo de opinião, gênero de base argumentativa, sem atentar para o interlocutor, o que destaca, mediante estratégias de refutação, a dialogicidade e alteridade da escrita desse gênero. Dessa forma, o locutor deve estar atento às diferenças entre o uso de enunciados expressam fato e opinião, já que é através de enunciados de julgamento que se estabelece o discurso argumentativo, no qual se consideram opiniões contrárias. Conforme Leitão:

[...] uma vez que o escritor reconhece a existência de perspectivas outras em relação ao tema discutido, cumpre-lhe agir como ‘porta-voz’ de possíveis opositores, trazendo para o texto perspectivas alternativas e contra-argumentos à luz das quais reexamina suas próprias posições. (LEITÃO, 2001: 130)

Vale destacar que há diferenças entre argumentação e sequência argumentativa. Enquanto a sequência argumentativa se coloca no nível da organização da textualidade, a argumentação se coloca no nível do discurso e da interação social (ADAM apud SOUSA; BIASI-RODRIGUES, 2007: 150).

O artigo de opinião é constituído, predominantemente, pela sequência argumentativa, ainda que esse gênero possa apresentar diferentes sequências na sua composição, como as sequências descritiva e explicativa. Conforme Bronckart (2012), o modelo de sequência argumentativa pode ser apresentado em quatro fases:

- a fase de **premissas** (ou *dados*), em que se propõe uma constatação de partida

- a fase de apresentação de **argumentos**, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.;
- a fase de apresentação de **contra-argumentos**, que operam uma *restrição* em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.;
- a fase de **conclusão** (ou de **nova tese**), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. (BRONCKART, 2012: 226-227)

O autor aponta que nem sempre todas as etapas desse modelo são realizadas. Assim, o protótipo pode aparecer de modo simplificado ou complexo. Este apresenta todas as fases da sequência argumentativa; aquele apresenta apenas algumas fases, como exemplo, podemos ter uma sequência composta por premissa e conclusão.

Charaudeau é outro autor a apresentar sequências tipológicas, que ele chama de modos de organização do discurso. No caso, o modo selecionado é o argumentativo, que levaria em conta um saber construído a partir de experiências, a partir das quais se estabeleceriam determinadas operações de pensamento. De acordo com Charaudeau (2014), é condição necessária para que se estabeleça a argumentação: 1) existência de uma proposta sobre o mundo que provoque discussão; 2) um sujeito que se engaje acerca da questão; 3) um sujeito-alvo, também envolvido com a proposta, a quem a argumentação é destinada.

Nas palavras do autor, argumentar seria uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca. A primeira diz respeito à *busca de racionalidade*, orientada pela verdade, ainda que seja uma verdade relativa. A segunda se refere à *busca de influência*, orientada pela persuasão, em que se busca, após compartilhar as ideias, a adesão do outro às mesmas propostas (CHARAUDEAU, 2014: 206).

Ainda conforme o autor, o modo de organização do discurso argumentativo tem a finalidade de permitir a construção de explicações sobre asserções, que se valem de experiência ou de conhecimento, acerca do mundo, diante de duas perspectivas: a) razão demonstrativa – estabelece relações de causalidade, por meio de uma *organização da lógica argumentativa*; b) razão persuasiva – constitui a prova com o auxílio de argumentos que sustentam a proposta acerca do mundo e as relações de causalidade que ligam asserções, dependendo de uma *encenação argumentativa*.

Charaudeau (2014: 210) evidencia que a relação argumentativa se constitui em uma relação de causalidade, na qual as relações lógicas de implicação e explicação se destinam a expressá-la. No entanto, conforme o autor, outros tipos de relações lógicas - como as de

conjunção, disjunção e oposição - podem se constituir em uma relação argumentativa, assumindo, assim, um valor de causalidade.

Travaglia também comenta, sob a ótica do ensino de língua portuguesa, as relações de causalidade. De acordo com o autor, é comum que o estudo em sala de aula se restrinja à definição e memorização das conjunções, assim sendo, frequentemente, os alunos desconhecem as relações estabelecidas por elas (TRAVAGLIA, 2005: 180). Conforme foi apontado, a argumentação tem como elemento típico as relações de causalidade, ou seja, ela necessita dessas relações para poder articular as informações, que vão além de explicar ou interpretar, pois precisam convencer, persuadir ou até induzir o leitor. A fim de ilustrar essa questão, retiramos dois exemplos de Travaglia (2005: 180)

1. Eu não fiz os exercícios *porque* estava doente.
2. Eu não fiz os exercícios *mas* estava doente.

Travaglia explica que em (1) o locutor não tem nenhum pressuposto sobre o julgamento do interlocutor. Já em (2) o locutor pressupõe que o interlocutor julga que o exercício não foi feito por algum motivo, como preguiça ou esquecimento, e, por essa razão, expõe a relação de causalidade por meio do operador de contrajunção *mas*, com o objetivo de anular a causa pressuposta pelo interlocutor.

Ao analisar as marcas linguísticas encontradas no artigo de opinião, Bräkling (2000: 227) observa a primazia dos seguintes recursos:

- a) uso de verbos no presente do indicativo ou do subjuntivo na apresentação da questão e nos argumentos;
- b) articulação coesiva por operadores argumentativos;
- c) o discurso geralmente aparece em terceira pessoa;
- d) uso do tempo pretérito em explicações ou apresentação de dados;
- e) presença de declarações de outras pessoas.

Além disso, destacamos uso de modalizadores e de vocabulário adequado às intenções do locutor, os quais indicam a opinião e o ponto de vista do locutor. Portanto, é possível compreender que os recursos linguísticos da argumentação se estabelecem através de: i) conectores interfrásticos - de tipo lógico (*se, para que, por isso*), operadores argumentativos

(*mas, e, até mesmo*) e operadores de sequencialização (*em primeiro lugar, por fim*); ii) modalizadores (*ainda, infelizmente, é preciso*); iii) verbos no presente (*são, manifesta, há*); iv) vocabulário indicando julgamento.

Enunciada como uma das fontes de dificuldades de escrita, as questões textuais - que envolvem, em especial, a análise dos mecanismos necessários à produção do gênero - apresentam uma visão mais clara e evidente a respeito da causa dos problemas da escrita dos alunos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010: 32). Devemos ter consciência de que a aprendizagem da escrita argumentativa ocorre progressivamente e, portanto, deve ser trabalhada desde cedo.

A capacidade de produzir textos argumentativos de boa qualidade não é algo que surge de forma automática, apenas em decorrência de um indivíduo ter adquirido capacidades gerais de argumentação e de escrita. Pelo contrário, a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários à produção competente de argumentação na escrita exige aprendizagem específica. (LEITÃO, 2001: 119)

Muito embora se tenha constatado que as habilidades necessárias ao desempenho competente da argumentação não ocorrem naturalmente, conclui-se que o seu ensino nas escolas é negligenciado, uma vez que tem maior ênfase nos anos finais do Ensino Médio, momento em que o aluno precisa ser aprovado nos exames para entrar na universidade (LEITÃO, 2001: 119).

Em posição contrária, encontra-se esta pesquisa, que sugere uma proposta de aprendizagem da argumentação ainda no Ensino Fundamental. É notório que, respeitando as dificuldades de cada etapa escolar, inserir a argumentação no Ensino Fundamental ultrapassa as barreiras da escola para estimular a consciência crítica, social e política do aluno.

3. METODOLOGIA

3.1. Natureza da pesquisa

Em consonância com as exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras, nossa pesquisa se insere no quadro de pesquisa interpretativa e interventiva. Nesse tipo de pesquisa, busca-se intervir na própria realidade para solucionar um problema. Dessa forma, a intervenção realizada por meio da aplicação de uma sequência didática elaborada e aplicada pela professora-pesquisadora objetivou a apropriação da argumentação no que tange à escrita do gênero artigo de opinião.

Determinada a finalidade da nossa pesquisa – intervir na prática docente para promover a escrita argumentativa dos alunos, foi necessário delimitar os meios de investigação. Por conta de suas características teórico-práticas, admitimos a pesquisa-ação como meio de investigação, uma vez que esse tipo de pesquisa tem o potencial de transformar a realidade pesquisada. Em nossa pesquisa, realizamos uma intervenção pedagógica por meio de uma sequência didática. Assim, tivemos o intuito de analisar e promover a escrita argumentativa de alunos do Ensino Fundamental.

A pesquisa-ação ultrapassa as barreiras do conhecimento puramente acadêmico e se volta, concomitantemente, para teoria e ação. De acordo com Olivier (apud CHIAPPINI, 1988: 69), “a ambiguidade fundamental da pesquisa-ação obriga o pesquisador a estar na sacada, olhando os passantes, ao mesmo tempo em que ele mesmo passa na rua”. É por essa razão que a pesquisa-ação, desenvolvida em sala de aula, compreende o envolvimento direto do professor, já que, além de ser sujeito da pesquisa, o professor também avalia e analisa a própria prática docente.

Embora a pesquisa-ação seja explorada por diversas áreas do conhecimento, na educação, a pesquisa-ação se destaca, já que muitos profissionais recorrem a ela para suprir uma necessidade emergente, ou seja, uma necessidade de aplicação da teoria na prática de sala de aula. Como bem ressalta Thiollent (2011: 84), muitas pesquisas são insuficientes, dado que “se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares”.

No âmbito da educação, o professor desenvolve a pesquisa-ação numa relação de interação direta com os alunos, na qual ambos estão envolvidos na resolução do problema. Nesse sentido, não temos apenas um pesquisador que observa a prática escolar do outro, mas sim a figura do professor-pesquisador, o qual tem a função de, ao mesmo tempo, questionar e investigar a prática que ele mesmo realiza em sala de aula.

Segundo Thiollent (2011: 22), o contexto apropriado para a pesquisa-ação ocorre em ambientes nos quais o pesquisador não deseja limitar sua investigação a aspectos acadêmicos. Sendo assim, o pesquisador atua na própria realidade dos fatos analisados. Diante dessa perspectiva, a pesquisa-ação não atende apenas as exigências do programa de mestrado, mas também aos anseios da professora-pesquisadora, a qual sempre buscou relacionar conhecimento acadêmico e prática pedagógica.

Ao admitirmos a pesquisa-ação como meio de investigação, nossa pesquisa precisou seguir junto com a prática pedagógica. Dessa forma, adotamos os seguintes procedimentos da pesquisa-ação: análise e conceituação do problema, coleta de dados, planejamento e realização da intervenção, nova coleta de dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados (ANDRÉ, 2012: 31).

No que diz respeito à coleta de dados, a abordagem foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa, portanto, de caráter interpretativista. Esse tipo de abordagem ocupa-se da interpretação e descrição dos dados encontrados na observação e realização da prática docente. Isso não quer dizer que a abordagem qualitativa se exime totalmente dos resultados numéricos, visto que os números podem auxiliar a exposição da dimensão qualitativa (ANDRÉ, 2012: 24). Podemos afirmar, então, que os dados obtidos a partir da realização da intervenção didática foram coletados e analisados com base nessa abordagem.

Moita Lopes (1996: 185) considera o procedimento da pesquisa-ação como uma técnica de automonitoramento que, dependendo das circunstâncias de realização da pesquisa, pode ser desenvolvida por meio de anotações de campo, gravações em áudio e vídeo, diários registrados por alunos e professores, entrevistas com profissionais da área de educação e alunos etc.

Ao levar o procedimento da pesquisa em conta, André (2012: 113) atenta para a dificuldade de se registrar esses dados. Como o pesquisador atua no momento da sua produção, alcançar dados mais apurados pode ser um problema. Em razão disso, durante o desenvolvimento da intervenção em sala de aula, as aulas foram audiogravadas e fizemos anotações pertinentes no diário de campo, além disso, recolhemos as produções dos alunos.

Vale ainda salientar que, se por um lado, o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza interpretativa nos levou à descrição e análise dos dados registrados no exercício do magistério. Por outro lado, a necessidade de se desenvolver uma pesquisa interventiva – no nosso caso, a pesquisa-ação, fez com que elaborássemos a intervenção pedagógica através de uma sequência didática que fosse capaz de promover a escrita do gênero artigo de opinião em sala de aula.

Em resumo, podemos dizer que, nesta pesquisa, professora e pesquisadora se confundem, uma vez que a docente desenvolveu sua pesquisa em ambiente de ensino-aprendizagem. Assim, partindo da prática docente, realizamos as etapas da pesquisa de intervenção no espaço da sala de aula.

3.2. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na escola pública e busca desenvolver a competência comunicativa dos alunos no que diz respeito à escrita do gênero artigo de opinião. Assim, nossa pretensão não está apenas relacionada à descrição e análise do processo de desenvolvimento da escrita do artigo de opinião, mas também à intervenção realizada pela professora-pesquisadora em sala de aula.

Ao escolher o objeto de pesquisa, levou-se em consideração a relevância deste para o ensino de língua materna. Em um primeiro momento, pensamos em trabalhar com o ensino da escrita, porque temos consciência da complexidade desse tipo de trabalho em sala de aula. Portanto, uma pesquisa nessa área seria bastante válida para complementar e modificar a prática da professora-pesquisadora. Posteriormente, escolhemos trabalhar com gêneros textuais, uma vez que a comunicação ocorre por meio deles.

Nossa pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, entre os meses de fevereiro e abril de 2015, no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, localizado no município de Mesquita - Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro.

Atualmente o colégio trabalha com Ensino Fundamental e Médio em turmas distribuídas nos turnos manhã e tarde, oferecendo alguns cursos técnicos no turno da noite. O colégio está passando por uma transição, pois, aos poucos, as turmas de Ensino Fundamental estão se encerrando, o que evidencia uma tendência das escolas estaduais do Rio de Janeiro em se transformar em instituições apenas de Ensino Médio.

Sobre o ambiente no qual a pesquisa ocorreu, devemos comentar que a sala de aula é bem arejada e possui dois aparelhos de ar condicionado funcionando. As cadeiras são organizadas em três fileiras, cada uma com duas ou três mesas. Essa organização das cadeiras facilitou a integração entre os alunos durante a realização das atividades.

Em fase inicial da pesquisa de intervenção a ser desenvolvida na escola, foi preciso buscar apoio da coordenação pedagógica e da direção da escola, uma vez que trataríamos de um gênero textual excedente à grade curricular do 9º ano do Ensino Fundamental. Embora não

tenhamos encontrado resistência de ambas as partes, notamos um sentimento de descrença e ceticismo em relação ao desenvolvimento da escrita dos alunos.

Com relação à disciplina, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro estabelece duas disciplinas a serem ministradas pelo professor de português: *Língua Portuguesa & Literatura* e *Produção textual*. Vale ressaltar que essa divisão se refere às disciplinas do Ensino fundamental e que nessa etapa os alunos têm dois tempos de aula por semana, cada um com 50 minutos, de Produção textual e quatro tempos de aula por semana de Língua Portuguesa e Literatura.

Tratando-se da disciplina com a qual trabalhamos, Produção textual, convém salientar que a Secretaria de Educação disponibiliza, na página da Internet *Conexão Professor*, um material didático para que o professor trabalhe com os gêneros textuais privilegiados no currículo mínimo. Os alunos não possuem nenhum material didático além desse, nem mesmo a distribuição de livros didáticos foi feita, pois não há livros para todos os alunos.

O gênero artigo de opinião, com o qual trabalhamos nesta pesquisa, não está previsto nas orientações curriculares elaboradas pela Secretaria de Educação para o 9º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, o ensino desse gênero, nessa etapa, se justifica pela possibilidade de expandir as orientações curriculares. E mais, as próprias orientações curriculares para a disciplina Produção textual destacam habilidades que facilmente encontramos no artigo de opinião, tais como: “Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la”; “Identificar a tese de um texto”; “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.” (SEEDUC, 2013: 2).

De acordo com esse documento, o Saerjinho⁷ evidencia que as habilidades citadas apresentam desempenho baixo ou intermediário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (SEEDUC, 2013). É importante salientar também que o artigo de opinião é um gênero previsto pelos PCN (1998: 57) para a prática produção de textos.

Tendo dito isso, para finalizar esta seção, é válido ressaltar os procedimentos de pesquisa adotados: a) leitura e seleção do referencial teórico; b) coleta de dados, sondagem; c) planejamento da intervenção com base nos dados obtidos; d) desenvolvimento da intervenção em sala de aula; e) nova coleta de dados; f) delimitação e análise dos dados; g) descrição dos resultados.

⁷ Sistema de avaliação externa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC).

3.3. Os sujeitos da pesquisa

Já mencionamos que a nossa pesquisa prevê que o professor, ao mesmo tempo, atue e desenvolva a pesquisa em sala de aula. Sendo assim, temos como sujeitos de pesquisa não só os alunos envolvidos na aplicação da sequência didática, mas também a professora que promoveu a intervenção.

No que se refere aos alunos, eles fazem parte de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco. O diário da turma é composto por 38 alunos, no entanto, apenas 31 alunos frequentam as aulas. A escolha da turma se deve ao fato de ser a única turma de 9º ano com a qual a professora realiza um trabalho de produção textual. Dessa forma, a intervenção foi aplicada em uma única turma, a qual, por razões ético-profissionais, preferimos não especificar.

São alunos com faixa etária variando entre 13 e 17 anos, a maioria reside nos bairros do município de Mesquita, tendo também dois alunos que residem em Nova Iguaçu, município vizinho. Com relação à prática da escrita, alguns alunos disseram que a escola é o único lugar onde a praticam, outros revelaram fazer uso da escrita na Internet, exemplificando com *WhatsApp* e *Facebook*. Mesmo sabendo que eles podem fazer outros usos da escrita, nenhum aluno revelou ter outros hábitos além dos que descrevemos.

Conforme foi comentado anteriormente, professora e pesquisadora se confundem. A professora formou-se em Letras com habilitação em Português/Literaturas e trabalha com Ensino Fundamental e Médio desde 2007, quando, ainda na graduação, deu início à profissão docente.

A escolha por uma pesquisa que busca estudar a própria prática se deu primeiramente para atender a uma necessidade do programa de mestrado profissional, o qual afirma que a pesquisa deve tratar de um problema da realidade escolar. Além disso, desde os tempos de graduação, a professora-pesquisadora interessa-se em ampliar seus estudos com relação à prática pedagógica na educação básica, tendo em vista que a mesma pretende continuar atuando com alunos dessa etapa e que na graduação não teve uma oportunidade como esta, ou seja, de aliar conhecimento acadêmico ao exercício do magistério.

3.4. Planejamento e elaboração da intervenção

Já apresentamos, no capítulo anterior, o modelo de sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), os quais estabelecem a sequência didática como um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual. Esse modelo de intervenção pedagógica foi seguido nesta pesquisa, orientando o planejamento da ação e a intervenção da professora.

A intervenção realizada iniciou-se com a apresentação da situação, momento em que a professora identificou a situação de comunicação do gênero. Em seguida, apresentou-se uma proposta de escrita inicial do gênero, essa etapa visou a delinear o planejamento dos módulos seguintes, baseando-se nas dificuldades dos alunos encontradas. Posteriormente, realizaram-se os módulos didáticos, nos quais trabalhamos com as capacidades de linguagem necessárias à escrita do gênero. E, por fim, realizou-se a produção final do gênero, momento em que o aluno praticou todas as capacidades de linguagem desenvolvidas nos módulos. Essa última etapa da sequência didática permitiu que a professora avaliasse o desenvolvimento da intervenção.

As atividades desenvolvidas durante a intervenção fundamentaram-se, primordialmente, na pesquisa de Bakhtin (2011), Bräkling (2000), Bronckart (2012), Costa (2000), Dolz & Schneuwly (2004), Geraldi (2013), Koch (2013, 2011a, 2009, 1992), Koch & Elias (2014), Leitão (2001), Liberali (2013), Rangel, Gagliardi & Amaral (2010) e Rodrigues (2005, 2000).

O planejamento das atividades baseou-se no caderno *Pontos de vista*, de Rangel, Gagliardi & Amaral (2010), elaborado para a realização de uma sequência didática voltada para a escrita do artigo de opinião. Para a realização da sequência, foram organizadas atividades de leitura, debate, exposição oral, escrita e revisão, nas quais exploramos as capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero. Além disso, no período de planejamento, realizamos pesquisa de artigos de opinião, em jornais e revistas, sobre o conteúdo temático que foi abordado em sala de aula.

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese das atividades realizadas durante a sequência didática. No próximo capítulo, descreveremos o trabalho realizado com a turma, detalhando os processos seguidos durante a intervenção.

Quadro 1: Sequência didática aplicada

Data	Etapa da sequência didática	Objetivos	Procedimentos didáticos	Avaliação	h/a
11/02/2015	Apresentação da situação	Reconhecer características do gênero; Identificar temas polêmicos;	Ativação de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero. Discussão e apresentação de temas polêmicos. Leitura do artigo de opinião “A educação no país do futebol” de Maria Alice Setubal. Exposição das condições de comunicação do gênero e suas principais características. Proposição da escrita sobre o tema que aborde a qualidade do ensino público.	Verificar participação dos alunos na discussão e na realização oral das tarefas.	2
25/02/2015	Sondagem: primeira produção dos alunos.	Escrever a primeira versão do artigo de opinião.	Proposta de escrita do artigo de opinião sobre o tema: o fracasso da educação pública, existe alguém responsável por ele?	Analisar a escrita inicial dos alunos, verificando, nos textos, as capacidades de linguagem encontradas.	2
04/03/2015	Módulo I: capacidades de ação e discursivas.	Identificar os elementos do contexto de produção de uma notícia e de um artigo de opinião, a fim de	Atividade em grupos de quatro alunos. Leitura e comparação de uma notícia e um artigo de opinião, levando em conta o contexto de produção: enunciador,	Verificar a participação e exposição oral dos grupos na aula e nas fichas de controle.	2

			perceber a diferença entre os gêneros. Distinguir fato e opinião nos gêneros.	destinatário, objetivos do texto, local e momento da produção. Distinção entre enunciados que exprimem fato e opinião nos gêneros.		
11/03/2015	Módulo II: capacidades discursivas	Reconhecer estratégias argumentativas. Elaborar contra-argumentos para a tese defendida pela autora do texto.	Atividade em grupo de quatro alunos – leitura do artigo “Educação: reprovada” de Lya Luft. Debate, em grupo, sobre o texto. Identificação da polêmica, do posicionamento do enunciador e dos argumentos nos exercícios. Expor a importância de utilizar contra-argumentos e um título adequado.	Verificar a participação dos grupos durante a aula e nas fichas de avaliação.	2	
18/03/2015	Módulo III: capacidades linguístico-discursivas	Identificar as marcas linguísticas responsáveis pela progressão do tema. Reconhecer a função argumentativa dos conectores interfrásticos. Reescrever a primeira produção. 2	Atividade em dupla: organização de orações em parágrafos do texto e preenchimento de lacunas com conectores interfrásticos. Atividade individual: reescrita da primeira produção com base nas orientações da professora, feitas por escrito e na lista de encadeadores discursivos.	Verificar a participação dos alunos na realização das atividades propostas.	2	

25/03/2015	Módulo IV: capacidades linguístico-discursivas	Distinguir o posicionamento defendido por outras vozes que aparecem no texto. Identificar as marcas de modalização que evidenciam o ponto de vista do enunciador.	Atividade em grupos de 4 alunos: identificação das vozes de pessoas que comentam o tema em trechos de jornais e revistas. Discussão sobre o uso de modalizadores nos trechos destacados.	Verificar a participação dos alunos na discussão e na realização oral das tarefas.	2
01/04/2015	Produção final	Verificar o que precisa ser alterado no texto produzido, com base na ficha de avaliação. Reescrever o texto.	Atividade individual de revisão e reescrita do artigo de opinião produzido anteriormente.	Observar a realização da tarefa.	2

3.5. A delimitação do *corpus* de análise

Já mencionamos que, nesta pesquisa, os dados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa. Sendo assim, no decorrer da intervenção, fizemos uso de audiograções e anotações de campo. Além disso, recolhemos os textos escritos pelos alunos em dois momentos: sondagem e produção final. O desenvolvimento da pesquisa feita em sala de aula está presente no capítulo 4, sobre a intervenção didática. No capítulo 5, sobre a análise das produções dos alunos, encontram-se as interpretações dos textos coletados.

O *corpus* selecionado para análise corresponde aos 11 textos escritos durante a sondagem (produção inicial) e aos 11 textos escritos durante a última oficina (produção final). Vale dizer que os textos das produções inicial e final pertencem aos mesmos alunos e que eles foram digitados de acordo com a produção real de cada um deles. Assim como não especificamos a turma com a qual foi realizada a pesquisa, preferimos também não identificar os nomes dos alunos. Dessa forma, atribuímos uma sequência numérica para a identificação das duas produções de cada aluno.

A delimitação do *corpus* de análise se deve ao fato de termos selecionado apenas os textos dos alunos que participaram de todas as etapas da sequência didática, já que, no decorrer da pesquisa, houve muitas ausências, algumas delas intercaladas. Como nossa intervenção foi feita em um período relativamente curto, correspondendo a 14 tempos de aula em 7 semanas, consideramos que seria válido analisar apenas os textos dos alunos que participaram de todas as etapas da sequência didática. Assim, pudemos investigar se a realização de uma sequência didática contribuiu ou não para a escrita deles.

3.6. Procedimentos para a análise de dados

Nossa pesquisa se propôs a intervir na prática docente, tendo como objetivo a promoção da escrita argumentativa em artigos de opinião de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, partimos do planejamento e elaboração de uma sequência didática que fosse capaz de favorecer a produção textual do gênero. Em seguida, após o término da intervenção, iniciamos a análise dos dados. Nesta seção, trataremos dos procedimentos adotados para a análise dos textos.

Primeiramente, é importante comentar que, ao assumirmos o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, admitimos que trata-se de um texto concreto, inserido em uma determinada situação sociocomunicativa. Sendo assim, não tivemos interesse em analisar os textos dos alunos sob a ótica de um único aspecto do gênero.

Podemos dizer, então, que a análise de dados apresenta as capacidades de linguagem do artigo de opinião, e não apenas uma capacidade ou um aspecto específico. Não raro, encontramos pesquisas que destacam um único aspecto dos gêneros, sem menosprezar a importância dessas pesquisas, salientamos que foram analisadas as principais capacidades de linguagem encontradas no artigo de opinião. Dessa forma, apresentamos uma análise mais abrangente das produções dos alunos.

Tratando-se dos procedimentos de análise de dados, levamos em consideração as habilidades necessárias para que o aluno produza o gênero artigo de opinião, ou seja, as capacidades de linguagem específicas do gênero. Para isso, adotamos os estudos desenvolvidos por Dolz e Schneuwly (2004), os quais evidenciam três tipos de capacidades de linguagem.

A primeira diz respeito às capacidades de ação, as quais evidenciam o contexto de produção no qual o gênero se realiza. A segunda diz respeito às capacidades discursivas, as quais fazem referência à organização geral do texto. Por fim, a última se refere às capacidades linguístico-discursivas do texto, as quais compreendem os mecanismos de textualização e enunciação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004: 44).

Assim, as categorias de análise que veremos no quadro a seguir se apoiam nos estudos de Dolz & Schneuwly (2004), Bronckart (1997/2012), Bronckart & Machado (2004), Bakhtin (1953/2011), Liberali (2013), Koch (2011a, 1992), Vigner (1997), Rosenblat (2000), Rodrigues (2000), Bräkling (2000), Melo (2003), Leitão (2001) e Costa (2000).

Quadro 2: Modelo de análise do gênero artigo de opinião produzido pelos alunos

Capacidades de linguagem		
Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas

<p>Local e momento da produção;</p> <p>Papel social do enunciador;</p> <p>Papel social do destinatário;</p> <p>Objetivo da interação;</p> <p>Conteúdo temático.</p>	<p>Escolha de um título;</p> <p>Contextualização do tema;</p> <p>Apresentação de ponto de vista (tese);</p> <p>Operações argumentativas:</p> <p>a) justificção;</p> <p>b) refutação;</p> <p>c) negociação.</p> <p>Conclusão (retomada da tese / indicação de perspectivas);</p> <p>Sequência argumentativa.</p>	<p>Mecanismos de conexão;</p> <p>Mecanismos de distribuição das vozes;</p> <p>Uso de modalizadores;</p> <p>Coesão verbal;</p> <p>Coesão nominal;</p>
---	---	--

A análise dos artigos de opinião produzidos pelos alunos foi iniciada a partir da verificação das capacidades de linguagem encontradas na primeira produção dos alunos, em seguida, foram analisadas as produções finais, seguindo o modelo exposto no quadro anterior. Sendo assim, analisamos as produções coletadas no momento da sondagem e as produções finais, coletadas na última oficina da sequência didática.

Na análise, levamos em conta os aspectos do texto relacionados às capacidades de linguagem - de ação, discursivas e linguístico-discursivas, conforme foi visto no quadro 2. Tanto na primeira produção quanto na produção final dos textos, cada aspecto descrito no quadro foi investigado.

É importante ressaltar que, após a análise dos aspectos previstos no quadro 2, destacamos alguns aspectos que, embora não tenham sido descritos no quadro, foram tratados na sequência didática em momentos de revisão. Assim, tencionamos analisar se a intervenção por meio de uma sequência didática favoreceu ou não a produção textual dos alunos.

Feita a apresentação da metodologia adotada, no próximo capítulo, nos dedicamos a descrever a sequência didática realizada em sala de aula.

4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

Antes de iniciarmos as etapas da sequência didática aplicada com os alunos, convém destacar as condições que levaram a sua realização, isto é, o planejamento do trabalho a ser desenvolvido.

Ao assumir o ensino de língua portuguesa, o professor precisa fazer escolhas sobre o tipo de ensino que será realizado em sala de aula. Nossa abordagem leva em conta o ensino produtivo da língua, no qual o professor tem por objetivo o ensino de novas habilidades linguísticas, fazendo com que o aluno amplie os recursos que já possui e, assim, desenvolva a competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2005). Nesse sentido, a intervenção didática realizada se baseou no uso da língua como um processo de interação entre indivíduos.

Como já foi dito anteriormente, o programa de mestrado profissional determina que a pesquisa seja de natureza interventiva. Sendo assim, buscamos estabelecer conexão entre o interesse da pesquisadora pelo tema e a relevância da pesquisa para os alunos e para a comunidade acadêmica. Desse modo, chegamos ao ensino de produção textual escrita e, posteriormente, selecionamos o gênero artigo de opinião, que tem por base a argumentação.

Inicialmente, tencionamos desenvolver a intervenção entre os meses de setembro e dezembro de 2014, no entanto, não foi possível adaptar, neste período, o planejamento de ensino da escola a nossa pesquisa. Foi por essa razão que optamos por realizar a pesquisa no início do ano letivo de 2015. Dessa forma, tendo em vista o calendário anual do colégio e o prazo para a entrega da dissertação, percebeu-se que a sequência didática não poderia se estender por mais de um bimestre. Assim, realizamos a intervenção entre os meses de fevereiro e abril de 2015, realizando apenas uma pausa, no recesso de carnaval. Encerramos o trabalho uma semana antes do período de provas, visto que depois teríamos pela frente avaliações, recuperação, SAERJ e feriados.

Antes de realizar a intervenção em sala de aula, fizemos um trabalho de pesquisa sobre o gênero e sobre o ensino de produção textual, esta pesquisa já foi devidamente explorada no capítulo 2 deste trabalho. É importante ressaltar que, em sala de aula, os alunos não tiveram acesso a livros didáticos e que o material utilizado foi produzido especificamente para a realização da pesquisa. Ao selecionar o material didático, baseamo-nos, principalmente, no caderno *Pontos de vista*, elaborado por Rangel, Gagliardi & Amaral, o qual apresenta uma

sequência didática desenvolvida para trabalhar com o artigo de opinião em sala de aula. Selecionamos textos sobre o conteúdo temático e elaboramos atividades a serem realizadas individualmente ou em grupos.

A intervenção didática apoia-se na pesquisa realizada por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Seguimos as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A produção inicial foi importante para que pudéssemos perceber as dificuldades iniciais dos alunos e, assim, desenvolver um trabalho direcionado, além disso, o registro de uma produção anterior às oficinas possibilitou avaliar e comparar o desempenho dos alunos após o término da sequência didática.

4.1. As etapas da intervenção

A primeira etapa da sequência didática foi a apresentação da situação. Além de a exposição do trabalho a ser realizado estar prevista para essa etapa, esse momento da sequência didática foi essencial para a composição da pesquisa, já que era início do ano e tratava-se de uma turma com a qual a professora ainda não havia trabalhado. Assim, os alunos tomaram conhecimento de que estavam participando de uma pesquisa de mestrado e souberam que teriam de escrever e reescrever textos até a produção final, que ocorreria juntamente com a finalização da sequência didática.

Antes de iniciar a primeira etapa da sequência didática, a professora esclareceu que os alunos participariam de uma pesquisa e, em seguida, perguntou se os alunos conheciam o gênero artigo de opinião. Dos dezessete alunos presentes, apenas um revelou que conhecia o gênero. Dessa forma, foi necessária uma exposição inicial das principais características do gênero, tais como: local de publicação, autoria, conteúdo temático e discurso argumentativo.

Realizado esse primeiro momento da aula, a professora pôs em questão a seleção de um tema controverso, exemplificando com os seguintes temas: a) uso de celulares em sala de aula; b) redução da maioria penal; c) adoção de cotas para negros em concursos públicos; d) violência no Rio de Janeiro; e) preconceito no futebol. Nessa atividade oral, a professora destacou a situação comunicativa do gênero e discutiu sobre a escolha de um tema polêmico, destacando que os temas sobre violência e preconceito, descritos acima, apesar de atuais, não

geram polêmica, uma vez que é difícil de encontrar pessoas que argumentem a favor desses temas.

Em seguida, foi proposta a escrita sobre a qualidade da educação pública, os alunos comentaram sobre os problemas, afirmando que seria interessante abordarmos esse assunto. Uma aluna perguntou se esse tema seria polêmico, explicamos que, na próxima aula, abordariamos o tema de forma polêmica. Para ficar mais claro, exemplificamos com o tema sobre a violência no Rio de Janeiro e dissemos que se abordássemos o tema violência no Rio de Janeiro e a instalação das Unidades de Polícia Pacificadora não só teríamos um tema atual, mas também polêmico, pois suscitaria discussão e opiniões controversas.

No último momento da apresentação da situação, a professora distribuiu o texto “A educação no país do futebol”, publicado na Folha de São Paulo, e o leu em voz alta. Em seguida, os alunos responderam oralmente a perguntas sobre a situação comunicativa, nas quais identificaram o título, o gênero textual, o autor e a sua profissão, o tema, a questão polêmica e o ponto de vista do articulista. Durante a aula, foi possível notar o interesse dos alunos em comentar sobre temas polêmicos, uma vez que a turma participou ativamente das discussões.

A aula seguinte ocorreu após o recesso de carnaval, mesmo tendo de respeitar o calendário para o desenvolvimento da intervenção, tínhamos a consciência de que essa interrupção poderia prejudicar o andamento do trabalho, já que esse é um período em que os alunos faltam bastante e que a interrupção faz com que os alunos se esqueçam das atividades. Por causa disso, antes da produção inicial, comentamos sobre o projeto e relembramos, brevemente, algumas características do gênero. Feito isso, nessa etapa da sequência didática, foi solicitado aos alunos que escrevessem um artigo de opinião, conforme a proposta a seguir:

Escreva um artigo de opinião, como aluno do ensino público, em que você defenda um ponto de vista sobre o seguinte tema: o fracasso do ensino público no país, existe alguém responsável por ele?

Lembre-se:

- 1) O objetivo do artigo de opinião é convencer os leitores;
- 2) Redija o texto de acordo com a norma culta da língua;
- 3) Escolha um título para o artigo;
- 4) O artigo deve ter introdução, desenvolvimento dos argumentos e conclusão;

5) Selecione argumentos para defender o seu ponto de vista, para isso, utilize argumentos diferentes: depoimentos de especialistas no assunto, exemplos, dados estatísticos, relações de causa e consequência.

Durante a realização da atividade, muitos alunos solicitaram que a professora avaliasse se os textos estavam bem escritos. A ansiedade de uma aluna nos chamou a atenção, pois ela queria que a professora verificasse se havia muitos “erros” de ortografia em seu texto, sendo assim, foi preciso ressaltar para os alunos que eles deveriam escrever conforme a proposta e que, nas aulas posteriores, eles teriam a oportunidade de revisar e reescrever o mesmo texto, antes da sua publicação. Ao final da sondagem, recolhemos os textos para avaliação e planejamento dos módulos.

Muitos alunos ficaram inseguros, três deles solicitaram que os seus textos não fossem lidos para a turma. Justificamos que os textos não seriam lidos para a turma e que não publicaríamos a primeira versão do texto, mas sim a versão final, devidamente reescrita. Naquele momento, tínhamos a intenção de publicar a versão final dos textos em um livro na biblioteca da escola, no entanto, um aluno sugeriu que publicássemos em um mural. Em um primeiro momento, a publicação no mural não foi bem aceita pela professora, pois o propósito do trabalho era a publicação em um local diferente do que é usual nas escolas. Foi por essa razão que a sugestão só foi aceita no final da sequência didática. Sobre esse fato, recuperamos um trecho do diário de campo, redigido após a produção final dos alunos.

Os artigos dos alunos foram dispostos em um mural do colégio, inicialmente não pensei em publicar os textos dessa forma, mas colocá-los em circulação na biblioteca ou em um jornal escolar. No entanto, dada a complexidade da elaboração do jornal e da possibilidade de os textos ficarem esquecidos na biblioteca, resolvi, junto com a turma, atender à sugestão do Edson⁸ de publicarmos os textos no mural de entrada, por onde alunos, professores e funcionários circulam. Percebi que a turma ficou bastante satisfeita com a publicação dos textos.

⁸ Nome fictício.

Ainda que saibamos que os professores têm muito a aprender com seus alunos, muitas vezes a voz do aluno é silenciada em sala de aula, prevalecendo as escolhas do professor. A manifestação do Edson e o entusiasmo dos alunos após a publicação dos artigos no mural, nos fez refletir que alterar o suporte de publicação dos artigos foi bastante positivo e que é preciso dar voz aos alunos.

As produções foram recolhidas no final da aula, alguns alunos queriam terminar de escrever em casa, mas a professora disse que, nas próximas aulas, eles poderiam revisar e reescrever os textos. A avaliação mais detalhada das produções demorou cerca de duas semanas, como o início dos módulos estava programado para a próxima semana, observou-se, prioritariamente, no período entre a sondagem e o início dos módulos, as características encontradas nos textos referentes ao contexto de produção, ou seja, as capacidades de ação.

Após a análise minuciosa dos textos, verificamos que os alunos apresentavam problemas relacionados às capacidades de linguagem necessárias à escrita do gênero. Entre as dificuldades encontradas, notamos que os alunos não consideraram um leitor para o texto que não fosse a professora, o que mostra uma atitude equivocada, se pensarmos no comando da questão e nas orientações iniciais da professora. Por outro lado, os alunos podem ter razão, já que, na maioria das vezes, é o professor o único leitor dos textos. Além disso, observamos problemas de ortografia, acentuação, pontuação e concordância. Devido ao curto período para a realização da sequência didática, não pretendemos, inicialmente, tratar, na sequência didática, desses últimos aspectos linguísticos, trabalhados de forma exaustiva em aulas de português, no entanto, tendo em vista a dificuldade dos alunos, decidimos que abordariamos esses aspectos em atividades de revisão.

Conforme será visto no capítulo 5, a análise da primeira produção dos alunos evidenciou que seria necessário enfatizar, na sequência didática, as características do contexto e as diferenças entre apresentar fato e julgamento. Nesse sentido, o primeiro módulo tratou dessas questões. O material utilizado colocava em debate as diferenças entre a notícia “Especialistas discutem impacto da tecnologia nas salas de aula”, publicada no jornal Extra, em 17 de novembro de 2014 e o artigo de opinião “Uso de tecnologia na sala de aula ajuda a prender a atenção dos alunos”, publicado na página Uol Opinião, em 11 de maio de 2014.

Assim, dividimos os 26 alunos que estavam, em sala de aula, em grupos de quatro ou cinco alunos e entregamos a cada grupo duas cópias de cada um dos textos (anexo ii e iii) e uma ficha de controle para escrever as respostas. Em seguida, colocamos, no quadro, questões

baseadas nas atividades do caderno *Pontos de vista*, elaborado por Rangel, Gagliardi & Amaral. Vejamos:

- a) *Indique onde e quando o texto foi publicado;*
- b) *Identifique se há um autor explícito para o texto, se houver, indique a profissão que ele ocupa;*
- c) *A quem o texto é destinado?;*
- d) *A que gênero pertence o texto e qual é o seu objetivo?;*
- e) *Qual é o tema do texto? Trata-se de um tema atual ou ultrapassado?;*
- f) *No texto, predomina a informação ou a argumentação?.*

Enquanto os alunos discutiam as questões, a professora transitava pelos grupos, a fim de monitorar a realização da tarefa e de esclarecer as dúvidas dos alunos. Alguns grupos apresentaram dificuldades na leitura e compreensão dos textos, entretanto, no decorrer da atividade, conseguiram, com o auxílio dos questionamentos feitos pela professora, completar a tarefa.

Antes de finalizar a aula, os alunos expuseram oralmente o contexto de produção de cada gênero lido. Sobre o artigo de opinião publicado na página Uol Opinião, um dos grupos comentou que só percebeu a profissão do autor por causa dos créditos atribuídos a ele no final do artigo de opinião. Aproveitamos para dizer que, nem sempre, o autor deixa transparecer, no corpo do texto, a sua profissão ou a sua posição social, e que, neste artigo, conseguimos encontrar marcas de autoria, mas não da posição social do autor. Também comentamos que os autores de artigos de opinião, geralmente, são pessoas renomadas, especialistas no tema em discussão.

Durante a exposição oral, observamos que, apesar de os alunos terem identificado com facilidade o texto mais argumentativo, houve dificuldades em explicitar como isso ocorreu. O objetivo dessa questão foi mostrar aos alunos a diferença entre fato e opinião nos textos e preparar os alunos para apresentarem a própria opinião em seu artigo. Portanto, fez-se necessária a intervenção da professora, a qual explicou que, em notícias, predomina a exposição de enunciados factuais, enquanto, em artigos de opinião, predomina a exposição de julgamentos.

Percebemos que os alunos se envolveram com a atividade, participando, ativamente, da exposição oral. Ao final da aula, recolhemos as fichas de controle e verificamos que todos os grupos haviam respondido às questões.

Na aula seguinte, tratamos das capacidades discursivas, no caso do artigo de opinião, versamos sobre o circuito argumentativo: proposição de uma tese, apresentação da situação, uso de argumentos e de contra-argumentos e conclusão. No decorrer da intervenção, procuramos trabalhar com atividades e discussões em grupo, pois, acreditamos que essas atividades poderiam não só favorecer o conhecimento e as ideias sobre o tema, mas também os procedimentos de escrita do gênero.

Nessa aula, havia 22 alunos presentes, sendo assim, dividimos a turma em grupos de três ou quatro alunos e distribuimos, aos grupos, duas cópias do artigo de opinião “Educação: reprovada” de Lya Luft. Os grupos iniciaram a atividade a partir da leitura do texto, em seguida, solicitamos que identificassem o tema, a polêmica do texto, o posicionamento da autora, os argumentos e contra-argumentos utilizados e a conclusão. Um aluno questionou se a professora queria que eles se tornassem jornalistas. Inicialmente, pensamos que a pergunta do aluno tinha relação com a ênfase dada ao contexto de produção do gênero durante as aulas, depois, refletimos que, por estarem acostumados a realizar práticas de escrita de redação, os alunos não têm o hábito de considerar o suporte em que o texto circula e nem as suas condições de produção. Assim, creditamos a pergunta do aluno a esse fato.

Iniciamos a exposição dos grupos comentando a respeito da importância do título para o gênero, um grupo comentou que o título do texto poderia ser “Educação destruída”. Outro grupo (5) confundiu o título com o tema, o equívoco foi desfeito por alunos do grupo 2, que explicaram as diferenças entre tema e título. A professora completou a exposição dos alunos e reafirmou a importância da escolha de um título adequado. Pareceu-nos que os alunos passaram a perceber a importância do título para o texto.

Notamos também que eles conseguiram perceber o circuito argumentativo elaborado pela autora, porém, alguns grupos mostraram dificuldade em perceber a diferença entre tema e tese. Procuramos sanar essas dificuldades durante a exposição oral de cada grupo e em momentos de monitoramento das atividades. De um modo geral, os alunos realizaram satisfatoriamente as atividades, porém, houve dois grupos que não se envolveram, de maneira efetiva, com as tarefas.

Na aula seguinte, módulo III, trabalhamos com as capacidades linguístico-discursivas, o objetivo do módulo foi o reconhecimento das marcas linguísticas que estabelecem a progressão temática e a identificação da função argumentativa dos conectores interfrásticos. Realizamos, também no módulo III, a primeira reescrita do texto.

No capítulo anterior, foi exposto que, em sala de aula, as cadeiras são organizadas em dupla. Aproveitamos essa organização a fim de executarmos uma atividade colaborativa em duplas. Como trabalhamos em grupo nas aulas anteriores, os alunos pediram para que continuássemos com esse modelo, explicamos que para essa aula o trabalho precisaria ser feito em duplas devido às atividades que eles realizariam. Os tempos de aula foram divididos em dois momentos, o primeiro foi destinado à organização das orações do texto e ao preenchimento de lacunas com conectores, o segundo tratou da reescrita da primeira produção dos alunos.

Foi solicitado que os alunos lessem o texto por completo antes de realizarem a atividade. Percebemos que, durante a realização da primeira tarefa, mesmo tendo permitido o uso de uma lista de elementos articuladores (anexo v), as duplas tiveram bastante dificuldade em preencher as lacunas.

Ainda que saibamos que o ensino tradicional não dá conta da aprendizagem das relações discursivas estabelecidas por conectores, acreditávamos que os alunos não teriam tanta dificuldade, uma vez que, no 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos estudam orações e conetivos na disciplina de língua portuguesa. Quanto aos elementos responsáveis pela progressão temática, solicitamos que, durante a tarefa, os alunos destacassem as palavras responsáveis por unir as orações. Notamos que, de um modo geral, os alunos realizaram essa atividade com eficiência.

Antes de finalizar esse momento da aula, fizemos a leitura do texto para a turma e debatemos sobre as possibilidades de preenchimento das lacunas, destacando a função argumentativa dessas palavras no texto. Também comentamos sobre os elementos de coesão, responsáveis pela progressão e manutenção do conteúdo temático.

Em seguida, entregamos a primeira produção aos alunos, com os devidos comentários da professora. Consideramos que seria mais proveitoso tecer comentários sobre o texto em uma folha à parte. Nesse sentido, na correção, destacamos, primeiramente, os pontos positivos de cada texto e, depois, ressaltamos o que poderia ser melhorado. Dessa forma, o aluno teria condições de compreender os seus erros e acertos para, enfim, revisar e reescrever o seu texto de maneira mais produtiva.

Os alunos ficaram satisfeitos com o diálogo estabelecido pela professora, uma aluna comentou que nunca tinha recebido uma produção tão detalhada. Outro comentário chamou a nossa atenção, uma aluna quis saber se o seu texto estava errado, explicamos que a devolução dos textos fazia parte da escrita e que muitos profissionais reescrevem várias vezes o mesmo texto antes de publicar a versão final.

Posteriormente, solicitamos que, com base no que foi estudado, os alunos elaborassem, na atividade de reescrita, argumentos para justificar o posicionamento escolhido e lembramos que o uso de contra-argumentos possibilita o enfraquecimento de opiniões contrárias. Salientamos também que seria preciso abordar o tema proposto - a falta de qualidade da educação pública - e assumir um ponto de vista. Durante a atividade, um aluno pediu auxílio à professora e comentou que não poderia repetir, no seu texto, palavra *aluno*, por causa disso, precisamos destacar que a repetição de palavras é um recurso que serve para estabelecer a progressão do tema e que ela só não pode ser usada indiscriminadamente, assim, pudemos desfazer um equívoco bastante reproduzido em aulas de língua portuguesa: *não se pode repetir palavras em um texto*.

No sexto encontro da sequência didática, continuamos a desenvolver as capacidades linguístico-discursivas, nessa aula, foram destacados o posicionamento defendido por diferentes vozes e as marcas de modalização que evidenciam o ponto de vista do enunciador. A turma foi dividida em seis grupos de quatro e três alunos, havia 21 alunos em sala de aula. Distribuímos dois envelopes aos grupos com recortes de artigos de opinião, encontrados na Internet, no primeiro, havia o posicionamento de quatro vozes diferentes sobre o tema em questão; no segundo, havia três trechos diferentes que apresentavam marcas de modalização.

A atividade consistiu em identificar as vozes e o posicionamento do autor nos trechos destacados. Os grupos discutiram sobre os trechos e responderam à atividade, colando os recortes em uma folha. Feito isso, cada grupo apresentou, para a turma, um trecho, enquanto os outros comentavam as suas impressões. Percebemos grande comprometimento dos grupos em realizar a tarefa, a participação dos alunos nas atividades pode ter relação com a dinâmica da aula, a qual ocorreu de maneira diferente das aulas a que eles estão acostumados.

Com relação à avaliação da atividade, observou-se que os alunos identificaram com facilidade as marcas de modalização, no entanto, na exposição oral, não souberam definir, com clareza, o posicionamento assumido pelo autor; já com relação às vozes, os alunos responderam às questões com eficiência. A professora buscou esclarecer as dúvidas durante o

desenvolvimento do módulo, destacando a importância desses mecanismos para a produção do gênero. No final da aula, foi solicitado que, na semana seguinte, os alunos levassem dicionários para a revisão dos textos.

O último encontro da intervenção foi reservado para a revisão e reescrita do texto. Nossa proposta, fundamentou-se no roteiro de revisão do caderno *Pontos de vista*. No início da aula, entregamos aos alunos os textos e o roteiro de revisão, explicamos cada item do roteiro antes de dar início às atividades. Para essa atividade, mantivemos a posição usual das cadeiras e distribuimos dicionários trazidos pela professora. Durante a aula, os alunos dividiram os dicionários, visto que não tínhamos material para todos.

Observou-se que os alunos tiveram bastante interesse em consultar as listas de revisão e solucionar os problemas encontrados. Além disso, permitimos o uso da lista de conectores interfrásticos, utilizada no módulo III. A professora monitorou todo o processo de revisão e reescrita, atendendo aos chamados dos alunos. Ao final da aula, recolhemos as produções e explicamos que a versão final dos textos seria digitada e colocada no mural de entrada do colégio para que todos pudessem ler os textos.

5. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Nesta seção analisamos as produções dos alunos no que se refere à apropriação do gênero artigo de opinião. Primeiramente, verificamos as capacidades de linguagem – de ação, discursivas e linguístico-discursivas – na produção inicial, realizada antes da aplicação da sequência didática, no período de sondagem. Posteriormente, verificamos as mesmas capacidades na produção final, realizada na última oficina da sequência didática. No final da análise de cada capacidade de linguagem, apresentamos um quadro com um resumo do que foi encontrado nas produções dos alunos.

Como já foi apontado na metodologia desta pesquisa, não só analisamos as capacidades explicitadas no quadro 2, mas também alguns aspectos que não foram descritos no quadro, tais como: ortografia e pontuação. Embora tenhamos separado as principais capacidades de linguagem encontradas no artigo de opinião, entendemos que essa divisão não é rígida e que as características descritas são interdependentes, o que, por vezes, tornou difícil a separação de alguns aspectos.

5.1. A primeira produção dos alunos

Como vimos na apresentação da sequência didática, a primeira produção dos alunos foi realizada logo no início do ano letivo. Nesse momento, observou-se que os alunos não tinham conhecimento sobre o artigo de opinião, uma vez que apenas um aluno informou conhecer o gênero. Em sala de aula, a escolha do gênero foi determinada previamente pela professora-pesquisadora; portanto, os alunos não puderam pensar em uma situação comunicativa inicial para depois selecionar o gênero que estaria adequado a ela.

Pensou-se em um tema que abarcasse a experiência dos alunos, assim, acreditamos que argumentar sobre o problema da qualidade do ensino público suscitaria o interesse dos alunos e serviria de motivação para a produção escrita. Além disso, o artigo de opinião é um gênero escrito por alguém especialista no assunto sobre o qual se fala, portanto, nada melhor do que os próprios alunos falarem de uma questão na qual estão envolvidos.

Feita a contextualização do momento da primeira produção, passaremos a análise dos textos. Iniciaremos com as capacidades de ação, em seguida, analisaremos as capacidades discursivas e, por último, analisaremos as capacidades linguístico-discursivas.

5.1.1. As capacidades de ação na produção inicial

Ao considerarmos as capacidades de ação como um dos critérios de análise, admitimos os estudos de Bronckart (2012), Dolz & Schneuwly (2004), Geraldi (2013), Koch & Elias (2014) e Liberali (2013). Assim, nesta seção, faremos referência ao contexto de produção.

De acordo com Bronckart (2012), a interação comunicativa compreende um contexto social e subjetivo. Ao produzir um texto, o autor deve considerar as seguintes características do contexto: o local de produção, os participantes da interação, os propósitos do texto e o conteúdo temático. Essas características do contexto se relacionam com o que Geraldi (2013: 137) destaca como necessário para a produção de texto: ter o que dizer; ter um motivo para dizer; ter para quem dizer; constituir-se como sujeito que diz. Desse modo, temos na produção inicial o seguinte contexto:

Quadro 3: Contexto de produção do artigo opinativo

Local e momento da produção:	a escola, Colégio Estadual Pres. Castelo Branco; aula de Produção textual.
Papel social do enunciador:	estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da escola pública.
Papel do destinatário:	professores, alunos e funcionários do colégio; em um primeiro momento, a professora que propôs a atividade.
Objetivo da interação:	apresentar opinião sobre o tema proposto, buscando a adesão do(s) leitor(es).
Conteúdo temático:	o fracasso do ensino público no país, existe alguém responsável por ele?

Iniciamos nossa análise pela avaliação do lugar e momento de produção. Nesse sentido, verificamos se os alunos introduziram o momento sócio-histórico do debate no texto e concluímos que, de onze textos, apenas quatro reconheceram o momento sócio-histórico da

situação. Vejamos a seguir um trecho da produção em que o aluno situa o momento presente da produção:

(1) *Hoje no país temos uma educação muito precária no ensino público, um dos principais acontecimentos é a violência nas escolas.* (Aluno 8, Produção inicial)

Com relação ao papel social do enunciador, consideramos a função social que ele desempenha na interação, no caso do artigo de opinião, trata-se de um especialista no assunto de que se fala. Ao fazer a transição para o ensino, consideramos que esse especialista seria o próprio aluno, capaz de apresentar seu ponto de vista diante de uma questão controversa para persuadir o outro. Inicialmente, acreditamos que a escolha de um tema atual que levasse em conta os problemas da escola pública facilitaria a escrita do gênero, já que a posição de aluno os torna observadores diretos do problema, pois eles, mais do que ninguém, vivenciam, diariamente, as dificuldades da educação pública.

Sendo assim, no que se refere ao enunciador do texto, esperávamos que o aluno expressasse seu ponto de vista, marcando seu posicionamento de aluno-observador sobre os problemas relacionados à qualidade do ensino nas escolas públicas. Entretanto, na primeira produção, apenas dois alunos marcaram seu posicionamento de aluno que argumenta sobre os problemas da escola, sete alunos se posicionaram como produtor do texto e dois alunos não apresentaram nenhum posicionamento, ou seja, não se incluíram na discussão.

(2) *Devemos nos esforçar para aprender cada vez mais e no futuro ter orgulho de nós mesmo. Estudar é importante vamos nos dedicar.* (Aluno 6, Produção inicial)

(3) *Por esses e outros motivos que devemos cobrar por um ensino público melhor. Devemos lutar por nossos alunos que são o futuro do país, vamos acabar com a violência nas escolas públicas.* (Aluno 8, Produção inicial)

(4) *A falta de material didático nas escolas são muitos ruins, as pessoas que entregam os livros acham que não é necessário entregar para todos os alunos, então isso é muito ruim para os alunos aprender.* (Aluno 7, Produção inicial)

No exemplo (2), temos o enunciador que se inclui na questão, ou seja, ele se posiciona como aluno que se dispõe a discutir o tema. Esse é o posicionamento que esperávamos para a

produção do texto. No exemplo (3), o aluno assume o posicionamento de membro ativo da comunidade escolar, mas não se mostra como aluno. Já no exemplo (4), o aluno não se posiciona, apresentando um texto com características próximas de uma dissertação escolar.

Portanto, podemos afirmar que a maioria dos alunos (7) assumiu a posição de produtor do texto, mas não de enunciador. Este se destaca, na proposta de escrita, por marcar o lugar social de estudante da escola pública, o qual registra seu ponto de vista sobre os problemas e dificuldades do ensino público.

No que diz respeito ao destinatário, é importante ressaltar que os alunos tinham conhecimento do desenvolvimento da nossa pesquisa e que teríamos algumas aulas até desenvolver a produção final do texto. Acreditamos que, por causa disso, na primeira produção, os alunos não tenham considerado outro destinatário para o texto que não fosse a professora. Ainda assim, esperávamos que os alunos envolvessem outros sujeitos além da professora, já que a primeira proposta deixava clara a necessidade de se considerar o leitor do texto.

Para esta análise, consideramos se os alunos buscaram inserir o destinatário na discussão do tema, apresentando um texto adequado a múltiplos leitores. A análise dos dados mostrou que apenas cinco alunos inseriram o destinatário no debate, enquanto seis alunos não consideraram um leitor para o texto. Vejamos:

(5) Na minha opinião, existem vários motivos para o fracasso do ensino público no Brasil. Talvez a falta de condições das escolas desmotivam muitos alunos e professores e o governo por sua vez, não procura melhorar as escolas. (Aluno 9, Produção inicial)

(6) O fracasso pode estar acontecendo por falta do salário baixo. (Aluno 3, Produção inicial)

Nos exemplos (5) e (6), os alunos se preocupam em responder à questão inicial, começando a discussão sem levar em conta um destinatário para o texto que não fosse a professora. Sendo assim, conclui-se que só um leitor que conhece o contexto da discussão conseguiria identificar, com clareza, a questão em debate. Outra questão interessante a ser destacada é que dois alunos (A5 e A7) finalizaram o texto da seguinte maneira: “Essa foi a minha opinião”, apresentando uma despedida direcionada à professora.

Vale, ainda, comentar que, se por um lado, o A3 não insere o destinatário no debate, por outro, ele reconhece que está escrevendo para alguém, admitindo uma situação mais próxima do contexto real de produção:

(7) *O professor alfabetiza, ensina, ajuda merece sim ganhar um bom salário um jogador de futebo ganha milhões para correr atrás de uma bola enquanto um professor que te alfabetiza ganha um salário de menos de mil reais*

A falta de investimento pode estar enclso nisso! Os professores que te ensina e te ajuda a ter um bom emprego. (Aluno 3, Produção inicial)

Além das capacidades apontadas, falta ainda analisar os objetivos e o conteúdo temático. Com relação aos objetivos, verificamos se o aluno expressou sua opinião acerca de uma questão polêmica. Já com relação ao conteúdo temático, verificamos se o aluno selecionou o conteúdo dentro da polêmica proposta – *O fracasso do ensino público no país, existe alguém responsável por ele?*. Como veremos no quadro, apenas três alunos levaram em conta os objetivos e quatro alunos abordaram o tema conforme o esperado.

(8) *Os professores estão no direito de reclama, protesta para serem mais valorizados e receberem salários mais dignos. Os alunos merecem uma educação de qualidades, não de irem ao colégio e não terem aula.* (Aluno 11, Produção inicial)

(9) *Hoje em dia é muito difícil você encontrar um político que não seja corrupto, que queira mesmo se comprometer na saúde e educação que hoje são os pontos mais caóticos do Brasil. E também podemos citar a falta de investimento no transporte, que prejudica muito a vida dos trabalhadores, no caminho pro trabalho e do trabalho pra casa.* (Aluno 2, Produção inicial)

No exemplo (8), embora o aluno não tenha abordado o conteúdo temático dentro do que se esperava, conseguimos perceber, no trecho destacado, a proposição de uma polêmica, visto que o aluno salienta que, se por um lado, os professores possuem o direito de protestar (fazer greve), por outro lado, os alunos têm o direito de assistirem às aulas, sem que haja falta de professores.

Em (9), não encontramos uma unidade temática no texto, já que o aluno abordou vários problemas sociais. Talvez ele tenha entendido que a proposta seria escrever um texto que levasse em conta vários problemas vivenciados, atualmente, pela sociedade.

A seguir, apresentaremos, no quadro 4, um resumo das capacidades de ação encontradas nas produções dos alunos. Depois, passaremos a analisar as capacidades discursivas.

Quadro 4 - As capacidades de ação na produção inicial dos alunos

Capacidades de ação	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Lugar e momento da produção - Situa a questão no momento sócio-histórico do debate?		X			X	X		X			
Enunciador - Marca o posicionamento de aluno que manifesta seu ponto de vista sobre a questão?	X					X					
Destinatário – Apresenta um texto adequado a diversos leitores, pressupondo que eles desconhecem o debate?		X			X			X			X
Objetivo da interação - Expressa seu ponto de vista, de forma explícita, sobre a questão controversa de interesse social?			X						X		X
Conteúdo temático - Seleciona o conteúdo dentro da temática proposta?	X		X					X	X		

5.1.2. As capacidades discursivas na produção inicial

Com a finalidade de analisar as capacidades discursivas dos textos produzidos em sala de aula, admitimos os estudos de Costa (2000), Leitão (2001), Pinheiro & Leitão (2007), Liberali (2013), Rodrigues (2000), Bräkling (2000), Koch (2011a) e Dolz, Gagnon & Decândio (2010). Nesta seção, analisamos a organização geral do texto: escolha de um título, contextualização do tema, apresentação do ponto de vista, operações argumentativas (justificação, refutação e negociação), conclusão do texto e sequência argumentativa.

De acordo com o que foi apontado, a escolha de um título para o gênero artigo de opinião deve estar de acordo com a função discursiva do texto, estabelecendo o propósito comunicativo do gênero. Na primeira produção dos alunos, dos onze textos analisados, oito definiram um título. No entanto, três alunos selecionaram como título parte da questão inicial para a discussão do tema: *“O fracasso do ensino público no país, existe alguém responsável por ele?”*.

Ainda com relação à escolha do título, verificamos que uma aluna se inspirou no texto base – “A educação no país do futebol”, de Maria Alice Setubal – para compor o título do seu texto – “O país do futebol, faltar educação para os cidadãos!!”, sem propor, no seu texto, qualquer relação entre educação e futebol, este aparecendo apenas no título. Outros três alunos sugeriram títulos pouco expressivos, como “O ensino de má qualidade por varias causas”, “A falta de investimento público” e “Indisciplina do aluno”. Apenas uma aluna sugeriu um título mais significativo, o qual estabelece relação com as recentes reivindicações de professores que temos visto na mídia: “Você está lendo isso porque um professor te alfabetizou”.

As escolhas evidenciaram que, no decorrer da sequência didática, seria necessário destacar a importância da seleção de um título adequado à função sociocomunicativa do gênero.

Em seguida, analisamos a contextualização do tema, assim, verificamos se o aluno situou o leitor no assunto posto em debate. Dos onze textos, apenas três apresentaram contextualização do assunto. A maioria dos alunos iniciou o texto como se estivesse respondendo à questão inicialmente proposta.

Mesmo sabendo que, na sondagem, o gênero artigo de opinião ainda não tinha sido devidamente tratado, esperávamos que os alunos fossem capazes de contextualizar o assunto. A dificuldade em se realizar tal tarefa pode ter relação com uma prática reduzida de produção de textos na escola, dado que outros gêneros também exigem contextualização do assunto. Vejamos um exemplo de texto sem contextualização:

(10) *O ensino está de má qualidade porque não temos salas de aula o suficiente para atividades diferentes das quais estamos acostumados, professores não tem como explicar melhor e apresentar uma boa aula pra gente.* (Aluno 1, Produção inicial)

A terceira capacidade discursiva analisada foi a proposição de uma tese. Destacamos que para a escrita do artigo de opinião é necessário assumir um ponto de vista sobre um tema polêmico. Em nossa proposta inicial de escrita, procuramos abordar o tema de forma que pudessemos ter pontos de vista diferentes. Sendo assim, inicialmente, afirmamos que o ensino público carece de qualidade e solicitamos que os alunos apresentassem o(s) responsável(is) por isso.

Vale destacar que tínhamos a consciência de que, caso a questão envolvesse apenas a qualidade do ensino público, o tema poderia ser abordado sem gerar polêmica na sala de aula, já que os alunos vivenciam diariamente os problemas da escola pública.

Com relação à proposição de uma tese, verificamos que sete alunos apresentaram um ponto de vista. Dentre eles, apenas dois alunos, A3 e A9, corresponderam ao esperado, ou seja, apontaram o(s) responsável(is) pelo fracasso do ensino. Quanto aos outros alunos, observamos que A1 e A8 defenderam a tese de que o ensino público não tem qualidade, apresentando argumentos que comprovassem isso, já A6 defendeu que os alunos não se interessam pelo ensino. Como houve alunos que extrapolaram o tema, notou-se que A2 defendeu que a falta de investimento público e a corrupção afetam o país e que A4 apontou que a falta de investimento é um dos fracassos do país.

(11) *existem vários motivos para o fracasso do ensino publico no Brasil.* (Aluno 9, Produção inicial)

Como vimos na seção anterior, dois alunos extrapolaram o tema, o que dificultou a proposição de uma tese dentro do que era esperado. Para exemplificar, vejamos os seguintes trechos:

(12) *Na falta de investimento publico afeta muito na educação e saúde como também a corrupção [...]* (Aluno 2, Produção inicial)

(13) *A falta de investimento público conta muito para sociedade esse e um dos fracassos do país, porque devem construir mais hospitais, escolas etc.* (Aluno 4, Produção inicial)

Com relação às operações argumentativas que evidenciam as tomadas de posição, analisamos as operações de justificação/sustentação, as de refutação e as de negociação. A *justificação* consiste em apresentar informações que sustentem o ponto de vista assumido, é considerada uma operação mais simples por não envolver teses contrárias. A *refutação* consiste em apresentar um argumento contrário para depois contrastá-lo com um contra-argumento, enfraquecendo o posicionamento oposto. A *negociação* apoia-se na aceitabilidade dos argumentos e implica o distanciamento do enunciador do seu próprio discurso para negociar com o outro.

Ao analisar os textos dos alunos, notamos que as operações argumentativas estiveram presentes em um número bastante reduzido de textos. Acreditamos que a baixa adesão pode estar relacionada a duas questões. A primeira diz respeito à prática de escrita de textos, já que os alunos revelaram não ter muitas oportunidades de produzir textos de autoria; a segunda diz respeito à adequação do texto à situação sociocomunicativa, já que o gênero artigo de opinião pressupõe que os alunos levem em conta o contexto social de interação e a organização de diversos argumentos.

A justificação/sustentação de posição foi encontrada em cinco textos, já a refutação foi encontrada em dois textos. Quanto à operação de negociação, não tivemos nenhum exemplo. Salientamos que a justificação se mostra como uma operação mais simples do que as outras duas, uma vez que não se apresentam pontos de vista contrários à tese.

Ainda que tenha aparecido em número reduzido, consideramos que a justificação apareceu em mais textos, por ser uma operação de menor complexidade. Para ilustrar, apresentamos, em (14), um exemplo de justificação e, em (15), um exemplo de refutação, ambos encontrados na primeira produção dos alunos:

(14) *Hoje no país temos uma educação muito precária no ensino público, um dos acontecimentos é a violência nas escolas é por isso muitos alunos perdem o interesse, pois ficam com medo de agressões.* (Aluno 8, Produção inicial)

(15) *Alunos não sentem vontade de aprender não sentem falta de ir para escola pois preferem ficar na rua eles acham melhor ficar na rua do que ir para escola eu não acho melhor ficar em casa pois a escola é fundamental para o futuro do aluno.* (Aluno 1, Produção inicial)

Embora saibamos que para conseguir a adesão do leitor seja necessário apresentar outras perspectivas e refutar e/ou negociar com o leitor, tanto na produção inicial quanto na final, consideramos pertinente o uso apenas de sustentação de argumentos, pois, sabíamos que, devido à faixa etária e à falta de prática de produção de textos argumentativos, os alunos teriam mais dificuldades em realizar operações mais complexas como as que foram descritas. Nesse sentido, acreditamos que os alunos se encontram em processo de aprendizagem dos gêneros argumentativos.

Em seguida, consideramos se os alunos encerraram o texto com uma conclusão, o que é uma característica do gênero. Verificamos que seis alunos encerraram o texto com uma conclusão, ainda que nem todos a tenham realizado de forma proficiente. Para exemplificar, destacamos alguns trechos:

(16) *Os alunos se interessam em outras atividades, jogar bola, whatsapp, facebook, computador e outros.* (Aluno 6, Produção inicial)

(17) *Na verdade não existem culpados nessa situação* (Aluno 9, Produção inicial)

(18) *Termos que lutar para mudar nós brasileiros merecemos mais, mais educação, salários dignos, hospitais, lazer e segurança.* (Aluno 11, Produção inicial)

O exemplo (16) apresenta um encerramento bastante frequente em textos escolares, no qual o aluno finaliza o texto quando expõe o último argumento. O exemplo (17) finaliza o texto com uma breve conclusão, porém ela não é suficiente para levar o leitor a uma possível reflexão sobre o tema, pois nem mesmo o enunciador foi capaz de refletir sobre as suas ideias. Já no exemplo (18), ainda que o aluno tenha extrapolado o tema proposto, nota-se uma tentativa de levar o leitor a uma reflexão e também a uma possível mudança de comportamento.

Para finalizar esta seção, observamos se nos textos havia características da sequência argumentativa. De acordo com Bronckart (2012), a sequência argumentativa é composta por quatro fases: premissa (tese), argumentos, contra-argumentos e conclusão. Para esta análise, consideramos apenas os textos que manifestaram em sua composição as fases de apresentação da tese, de argumentos e da conclusão. Procuramos observar na pesquisa se de alguma maneira esses procedimentos podem aparecer, mesmo de que de forma incipiente nos textos dos alunos. Embora não estejam adaptados ao gênero de um modo mais específico, a tipologia é inerente

ao discurso que produzem ao defenderem quaisquer pontos de vista, independentemente de textos orais ou escritos.

Dessa forma, verificou-se que, na primeira produção, apenas quatro alunos apresentaram as características da sequência argumentativa. A seguir, a fim de ilustrar as fases da sequência argumentativa, apresentamos a produção completa do A8.

(19) *O fracasso do ensino público no país*

Hoje no país temos uma educação muito precária no ensino público, um dos principais acontecimentos é a violência nas escolas é por isso muitos alunos perdem o interesse, pois ficam com medo de agressões.

Vemos em muitas escolas a falta de investimento público por conta da corrupção no Brasil. Temos que cobrar dos políticos pela falta de investimento no ensino público, pois o futuro do país vem das escolas e por isso devemos cobrar mais sobre o investimento.

Podemos dizer que um dos principais fracasso do ensino público, é o material didático que falta em muitas escolas públicas e em outras quando tem, não condiz com a realidade das escolas públicas do país.

Por esses e outros motivos devemos cobrar por um ensino público melhor. Devemos lutar por nossos alunos que são o futuro do país, vamos acabar com a violência nas escolas públicas, melhorar no investimento público e que não falte material didático nas escolas, pois dentro delas está o futuro do Brasil. (Aluno 8, Produção inicial)

As fases da sequência argumentativa no exemplo apresentado são: *tese* - hoje no país temos uma educação muito precária no ensino público; *argumentos* - 1) violência nas escolas; 2) falta de investimento público; 3) falta de material didático; *conclusão* - é preciso exigir um ensino público melhor.

Por ser uma turma nova, no início do ano, não tínhamos o conhecimento das produções anteriores dos alunos. O pouco que soubemos foi que, no ano anterior, em aulas de produção textual, os alunos aprendiam conteúdos semelhantes aos da aula de língua portuguesa, como uso de crase e separação de sílabas. Por essa razão, acreditamos que a proposta de escrita tenha sido algo novo para os alunos e que eles não tinham produzido gêneros próximos do artigo de opinião, isto é, de base argumentativa.

Feita a análise das capacidades discursivas, passaremos a destacar, após a apresentação do quadro 5, as capacidades linguístico-discursivas dos textos dos alunos.

Quadro 5 - As capacidades discursivas na produção inicial dos alunos

Capacidades discursivas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Escolha de um título	X		X	X	X		X	X		X	X
Contextualização do tema					X			X			X
Apresentação de ponto de vista (tese)	X	X	X	X		X		X	X		
Justificação	X	X	X			X		X	X		
Refutação	X		X								
Negociação											
Conclusão (retomada da tese / indicação de perspectivas)		X	X					X	X	X	X
Sequência argumentativa		X	X					X	X		

5.1.3. As capacidades linguístico-discursivas na produção inicial

Tratando-se das capacidades linguístico-discursivas na primeira produção dos alunos, tomamos como referência os estudos de Bronckart (2012), Koch (2013, 2011a, 2009, 1992), Liberali (2013), Bräkling (2000), Guimarães (2001) e Cabral (2011). Nesta seção, analisamos os mecanismos de conexão, a distribuição das vozes, o uso de modalizadores, a coesão verbal e a coesão nominal encontradas nos textos dos alunos. Além disso, verificamos questões relacionadas à concordância verbal e nominal, à ortografia, à acentuação e à pontuação. Estas não estão previstas no quadro que resume as capacidades linguístico-discursivas encontradas nos textos dos alunos, o qual apresentamos no final desta seção.

Os estudos de Bräkling (2000) revelam o uso de operadores argumentativos como uma das marcas linguísticas relevantes do gênero artigo de opinião. De acordo com Koch (2011a: 102), os operadores argumentativos, tradicionalmente conhecidos como conectivos, são os responsáveis por estabelecer o valor argumentativo dos enunciados. A autora também destaca como operadores argumentativos algumas palavras que recebem classificação isolada pela NGB, tais como *inclusive*, *até* e *afinal*.

Em nossa análise, consideramos, principalmente, como mecanismos de conexão, o uso de operadores argumentativos. E também consideramos os operadores de sequencialização e alguns organizadores lógico-discursivos como marcas linguísticas do artigo de opinião.

Com base nos estudos de Halliday & Hasan (1970), Koch (1992) menciona a dificuldade no uso de determinados conectores por parte de alguns usuários da língua:

conectivos são de difícil acesso mesmo quando o contexto fornece as pistas necessárias para determinar seu valor, já que a criança mostra-se incapaz de explicitar o significado do conectivo, significado para o qual não há de fato pistas estruturais, utilizando os outros componentes do texto. (HALLIDAY; HASAN apud KOCH, 1992: 84)

Nesse trabalho, a autora apresenta uma proposta para a solução desse problema, examinando os diversos tipos de conectores interfrásticos, que ela classifica como conectores de tipo lógico e encadeadores de tipo discursivo.

A função dos primeiros é apontar o tipo de relação lógica que o locutor estabelece entre o conteúdo de duas proposições de um enunciado, resultante de um ato de fala único. Os últimos são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada um deles resultante de um ato de fala diferente, podendo, inclusive, ser apresentados sob a forma de dois períodos ou até proferidos por locutores

distintos. Tal tipo de encadeamento pode ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e entre parágrafos de um texto.

A contribuição de Koch é importante, uma vez que algumas noções não contempladas pela tradição gramatical, ou mesmo obscuras, se tornam mais nítidas. A síntese das classificações permite que elas sejam utilizadas como referência para trabalhos posteriores. Um resumo dos conectores interfrásticos encontra-se no quadro 6, abaixo:

CONECTORES INTERFRÁSTICOS			
Conectores de tipo lógico	Tipo de conector	Encadeadores do discurso	Tipo de conector
Condicionalidade	<i>Se, (então)</i>	Conjunção	<i>E, também, não só...mas também, tanto...como, além disso</i>
Causalidade	<i>Já que, tanto...que, portanto, por isso, etc.</i>	Contração	<i>Mas, porém, todavia, no entanto, embora, se bem que, ainda que</i>
Mediação	<i>Para que, a fim de que</i>	Justificativa	<i>Pois, que, porque</i>
Disjunção	<i>Ou</i>	Conclusão	<i>Portanto, logo, pois, então, por conseguinte</i>
Conformidade	<i>Conforme, segundo, consoante</i>	Comparação	<i>(tanto, tal)...como, mais...(do)que, menos...(do) que</i>
Complementação	<i>que, se</i>	Especificação ou exemplificação	<i>Como, por exemplo</i>

Delimitação ou restrição	<i>que, cujo, onde, etc.</i>	Pressuposição	<i>Já, agora, ainda</i>
Temporalidade	a) simultânea: <i>quando, assim que, logo que;</i>	Gradação	<i>Até, mesmo, até mesmo, inclusive</i>
	b) anterior/posterior: <i>depois que, antes que;</i>	Restrição	<i>Um pouco, pouco, apenas, quase, só</i>
	c) contínua: <i>enquanto, desde já, à medida que, à proporção que.</i>	Sequencialização	<i>Em primeiro lugar, depois, finalmente, por fim, por último</i>

Quadro 6: conectores interfrásticos, segundo Koch (2013; 2009; 1992)

Quanto à análise dos conectores encontrados nos textos, observou-se que, na primeira produção dos alunos, os mecanismos de conexão aparecem em todos os textos, mas eles nem sempre são utilizados adequadamente. Nesse sentido, evidenciamos, no quadro 7, apenas os textos que utilizaram os mecanismos de conexão de maneira adequada. Nas produções, foram utilizados prioritariamente os operadores argumentativos de conjunção (*e*), de justificativa (*pois*) e de contração (*mas*), aparecendo, respectivamente, em 9, 8 e 6 produções. Foram utilizados também, em menor número, operadores de conclusão (*por isso*), gradação (*até*), restrição (*só*) e sequencialização (*por outro lado*). A fim de ilustrar nossa análise, vejamos os seguintes trechos:

(20) *Nesse ponto a educação conta muito porque não adianta construir mas escolas e os alunos não estudam, quebram [...]* (Aluno 4, Produção inicial)

(21) *Os alunos de hoje em dia não gostam de estudar e tem muitas oportunidades de estudar e tem muitas oportunidades de trabalho, curso, estudos e etc.* (Aluno 6, Produção inicial)

Observamos que em (20), mesmo que o aluno tenha usado um operador de justificativa, a inserção do *porque* não justifica o enunciado anterior. Esperava-se que o enunciado introduzido pelo operador justificasse o que foi dito anteriormente (“a educação conta muito”, ou seja, a educação é importante), mas isso não acontece, o que compromete a clareza do texto, impedindo a constituição do sentido por parte do leitor.

Em (21), o uso do operador argumentativo de conjunção (*e*) não proporciona a oposição de enunciados com orientações argumentativas distintas. Nesse caso, teria sido mais adequado utilizar operadores de contrajunção como *embora*, *apesar de*, *ainda que*. É importante destacar que esses operadores marcam o direcionamento argumentativo do enunciado não introduzido pelo operador.

Dando prosseguimento à análise, verificamos se nas produções há a presença de diferentes vozes, entre elas a do autor e a de instâncias sociais relacionadas ao tema proposto. Com relação à voz do autor, observamos que em nove das onze produções transparece a sua voz, marcada de forma explícita em trechos redigidos em primeira pessoa.

As outras vozes presentes nos textos são, em sua maioria, de entidades relacionadas à educação: professores, alunos, governo etc. Como houve alunos que extrapolaram o tema, em algumas produções, surgiram vozes não relacionadas ao conteúdo temático. Vale comentar que a maioria das vozes surge no texto de forma indireta, podendo ser inferíveis “a partir do efeito de significação global produzido por um segmento” (BRONCKART, 2012: 329).

Sendo assim, foram identificadas, no quadro 7, apenas as produções que trabalharam com diferentes vozes relacionadas ao conteúdo temático, totalizando oito produções. Nos exemplos que seguem, observamos, respectivamente, a manifestação explícita do autor, fixada pela primeira pessoa do plural e a presença da voz de uma maioria social.

(22) *Por esses e outros motivos devemos cobrar por um ensino público melhor. Devemos lutar por nossos alunos que são o futuro do país [...]* (Aluno 8, Produção inicial)

(23) *Professores merecem a atenção da sociedade, para todos perceberem que eles são importantes, a maioria não concorda pois acham que a manifestação é desnecessária [...]* (Aluno 3, Produção inicial)

Feita a análise da distribuição das vozes, verificamos se os alunos destacaram as marcas de subjetividade evidenciadas por modalizadores. Assim, pudemos analisar o ponto de vista do enunciador e suas intenções com relação ao que se diz. Sobre o seu uso nas produções, observou-se que oito alunos utilizaram diferentes modalizadores, apropriando-se de vários tipos de lexicalização, tais como auxiliares modais (poder, querer, dever, precisar), advérbios modalizadores (provavelmente, certamente), verbos de atitude proposicional (achar, saber, duvidar), entre outros.

(24) *Devemos nos esforçar para aprender cada vez mais e no futuro ter orgulho de nós mesmo. Estudar é importante, vamos nos dedicar.* (Aluno 6, Produção inicial)

(25) *Hoje em dias são poucos brasileiros que podem ter o “luxo” de contratar um plano de saúde e infelizmente depende do SUS.* (Aluno 2, Produção inicial)

No exemplo (24), o enunciador revela, por meio do verbo *dever*, a necessidade do esforço para se obter aprendizado e aproxima o seu posicionamento, uma vez que ele se insere na questão. Além disso, o enunciador manifesta o seu julgamento através do uso do adjetivo *importante*.

Em (25), o uso do verbo *poder* indica a possibilidade que uma pequena parte da população tem de contratar um plano de saúde, asseverando que poucos tem essa oportunidade. O uso do substantivo *luxo* reforça o posicionamento do enunciador, revelando as suas apreciações. Ademais, a escolha do advérbio *infelizmente* marca o envolvimento emocional do enunciador, o qual lamenta a situação apresentada.

No que se refere aos mecanismos de coesão verbal, observamos se as produções apresentavam os tempos verbais relacionados ao gênero artigo de opinião, isto é, observamos o uso do presente do indicativo ou subjuntivo na apresentação da situação e nos argumentos e também uso do pretérito em explicações ou apresentação de dados (BRÄKLING, 2000).

Com relação a esses elementos, notou-se que, em todas as produções, predominou o uso do presente do indicativo e da voz ativa, muito embora seja a voz não-marcada na construção das frases. Apesar de apresentar um desenvolvimento mais simples, o uso da voz ativa aponta o posicionamento enunciativo das vozes inseridas no texto. Quanto ao uso de outros tempos verbais, observamos poucas inserções. Para exemplificar, destacamos os seguintes trechos:

(26) *Muitas vezes a indisciplina afeta os estudos, não só dos indisciplinados como dos que querem estudar, porque a atenção no ambiente escolar é necessária [...] (Aluno 10, Produção inicial)*

(27) *Olhando por outro lado, existe a falta de interesse de muitos alunos e de alguns professores e talvez por isso o governo pense “para que melhorar se os alunos são desinteressados”. (Aluno 9, Produção inicial)*

É importante salientar que, de acordo com Koch (2013), o uso do tempo presente⁹ implica adesão máxima do enunciador, o que indica a sua intenção de persuadir o destinatário. Embora não tenhamos realizado um ensino sistemático do artigo de opinião antes da produção inicial dos alunos, notou-se que algumas escolhas dos alunos, como o uso de tempos verbais e de modalizadores, são adequadas ao gênero argumentativo e, assim, evidenciam que essas escolhas já faziam parte do repertório dos alunos. Vale comentar que, conforme já foi ressaltado, algumas características são interdependentes, os tempos verbais podem ser, portanto, associados ao uso de modalizadores e à distribuição das vozes.

No que diz respeito à coesão nominal, observamos se o aluno introduz os temas, possibilitando a retomada e/ou substituição dos termos. Pudemos verificar que apenas cinco alunos utilizaram recursos de coesão nominal de forma adequada, a maioria apresentou problemas para introduzir novas unidades, o que comprometeu a progressão do conteúdo temático.

(28) *O ensino está de má qualidade porque não temos salas de aula o suficiente para atividades diferentes das quais estamos acostumados [...]* (Aluno 1, Produção inicial)

(29) *[...] mas também tem professores que são muitos ignorante com os alunos porisso que eles devem ser meios abusados com eles.* (Aluno 7, Produção inicial)

Destacamos no exemplo (28), o uso adequado do pronome relativo *das quais*; já no exemplo (29), destacamos o uso inadequado do pronome *eles*, usado repetidamente para se referir aos alunos e aos professores.

Feita a análise das capacidades linguístico-discursivas previstas no quadro 2, passaremos, ainda nesta seção, a observar a concordância verbal e nominal, a acentuação e a ortografia das palavras e a pontuação do texto.

⁹ Koch (2013) comenta as características dos tempos verbais entre as atitudes comunicativas do mundo narrado e do mundo comentado, conforme os estudos de Weinrich (1964).

No que diz respeito à concordância verbal e nominal, pudemos observar que, respectivamente, nove e seis produções apresentam alguma inadequação. A fim de ilustrar, destacamos em (30) e (31) trechos de dois alunos:

(30) *Muitos **alunos** tem desinteresse nas salas de aulas, não fazem o dever, não presta atenção nas aulas, muitos **professores** acha que todos tem esse descomprometimento [...]* (Aluno 5, Produção inicial)

(31) *Podemos dizer que um dos **principais** fracasso do ensino público, é o material didático que falta em muitas escolas públicas [...]* (Aluno 8, Produção inicial)

Com relação à ortografia e à acentuação verificamos inadequações em oito textos, já com relação à pontuação, encontramos inadequações em todos os textos, a maioria revela problemas de uso da vírgula, o que compromete a legibilidade do texto. Vejamos:

(32) *[...] não adianta construir mas escolas e os alunos não estudam, quebram tambem a falta de professores e muito infelizmente [...]* (Aluno 4, Produção inicial)

(33) *A falta de investimento nas escolas veem preocupando, que cidadões vamos ter no futuro, todos merecem a mesma oportunidade.* (Aluno 11, Produção inicial)

Ao finalizarmos a análise das capacidades linguístico-discursivas na primeira produção, passamos, após a apresentação do quadro 7, à análise das capacidades de linguagem na produção final dos alunos.

Quadro 7 - As capacidades linguístico-discursivas na produção inicial dos alunos

Capacidades discursivas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Mecanismos de conexão	X		X		X			X			X
Mecanismos de distribuição das vozes	X		X	X	X			X	X	X	X
Uso de modalizadores	X	X	X	X	X	X		X		X	
Mecanismos de coesão verbal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mecanismos de coesão nominal	X				X	X			X	X	

5.2. A produção final dos alunos

A partir desse momento, passaremos a considerar as produções dos alunos desenvolvidas no momento final da realização da sequência didática. Seguimos o mesmo modelo da análise anterior, assim, iniciamos pela análise das capacidades de ação, seguimos com as capacidades discursivas e finalizamos com as capacidades linguístico-discursivas.

No momento da produção final, os alunos já haviam passado por todas as etapas da sequência didática, tinham, portanto, um conhecimento mais extenso a respeito do gênero trabalhado. Vale salientar que o conteúdo temático foi o mesmo da primeira produção, pois pensou-se não só em aproveitar o pouco tempo disponível para a realização da sequência com textos sobre a mesma temática, mas também em proporcionar atividades em que os alunos tivessem a oportunidade de reescrever o seu texto. Sendo assim, os textos que veremos adiante são produtos das atividades de reescrita realizadas com os alunos no decorrer da sequência didática.

5.2.1. As capacidades de ação na produção final

Para a análise da produção final, consideramos as mesmas características do contexto de produção apresentado anteriormente: a) local e momento de produção – a aula de produção de texto, no colégio; b) papel do enunciador – estudantes do Ensino Fundamental; c) papel do destinatário – professores, alunos e funcionários do colégio; d) objetivo da interação – apresentar sua opinião, buscando a adesão do leitor; e) conteúdo temático - *o fracasso do ensino público no país, existe alguém responsável por ele?*.

Iniciamos a análise da produção final verificando o lugar e momento de produção. De acordo com o que foi observado, ao comparar as duas produções, verificamos que os alunos apresentaram uma melhora considerável, já que na produção final dez alunos consideraram o lugar e o contexto de produção, enquanto na primeira apenas quatro alunos levaram esse aspecto em conta. Vale lembrar que Melo (2003) ressalta que o conteúdo temático abordado em artigos de opinião trata do momento histórico em que se vive, não se limitando, portanto, a acontecimentos do dia a dia.

Dessa forma, exemplificamos, a seguir, com um trecho em que o aluno deixa claro o momento sócio-histórico do debate.

(34) *A educação das escolas públicas no meu país, hoje em dia, no século XXI, está piorando cada vez mais. Temos vários problemas, violência nas escolas, falta de professores, indisciplina dos alunos, entre outros. Mas um deles afeta diretamente o ensino, a escola não se atualiza.* (Aluno 5, Produção final)

Passemos, então, à análise da segunda capacidade de ação. Nesta análise, notamos se os alunos consideraram, em seus textos, o papel social desempenhado pelo enunciador, ou seja, a função de aluno do Ensino Fundamental da escola pública. O enunciador nada mais é do que a entidade produtora do texto que assume seu papel no contexto de produção, ou melhor, “a noção de enunciador designa as propriedades sociosubjetivas do autor” (BRONCKART, 2012: 95).

Como o artigo de opinião é escrito por jornalistas ou especialistas no assunto sobre o qual se fala, esperávamos que, após a realização da sequência didática, os alunos passassem a assumir a posição de aluno, admitindo, portanto, o posicionamento de membro da comunidade escolar, o qual argumenta com propriedade sobre os responsáveis pela qualidade do ensino. No entanto, apesar de o número de alunos que se posicionou como o esperado ter aumentado, a adesão ainda foi baixa, passando de dois para quatro alunos. Para ilustrar vejamos a seguir o posicionamento do enunciador:

(35) *Desde o início do ano, os alunos do 9º ano do C. E. Castelo Branco estão sem livros didáticos e sem professor de Ed. Física isso mostra o descaso do governo com a nossa educação. Se houvesse mais interesse, já teríamos professores e livros para estudar. Por enquanto só temos uma certeza, embora a gente não tenha professora, no final do ano seremos aprovados na matéria Ed. Física.* (Aluno 2, Produção final)

Acreditamos que a baixa adesão ao posicionamento como aluno se deu por conta da habitual prática de escrita de textos nas aulas de língua portuguesa, a qual sugere, comumente, a favor de uma maior impessoalidade e objetividade, o apagamento das marcas de 1ª e 2ª pessoas do singular. Ainda que essa seja uma outra questão, admitimos que, muito provavelmente, os alunos não assumiram a posição de enunciador por esse motivo.

Prosseguindo com a análise, no que se refere ao destinatário, é importante comentar que, na produção final, a situação de escrita foi outra, os alunos não só tiveram oportunidades de reescrever os textos, mas também tinham em mente que os seus textos seriam divulgados no

mural do colégio, exposto na entrada principal, pela qual passam todos os dias alunos, professores e funcionários. Assim, esperávamos que os alunos passassem a considerar, em suas produções, os possíveis leitores.

Os resultados mostram que quatro alunos passaram a definir um destinatário para o seu texto, adequando a sua escrita a múltiplos destinatários. Sendo assim, o número total de alunos que levaram em conta esse aspecto aumentou de cinco para nove alunos.

(36) O fracasso do ensino público não é nenhuma novidade para a população brasileira. É provável que a desvalorização do professor contribua para a baixa qualidade do ensino público no Brasil. (Aluno 3, Produção final)

(37) A educação que recebem em casa também influencia mais comportamentos, dependendo de sua educação recebida em seu lar, podemos desenvolver a indisciplina. (Aluno 10, Produção final)

No exemplo (36), o aluno insere o leitor no debate da questão, mostrando que, durante a reescrita, passou a se preocupar com a adequação do texto a múltiplos leitores. Já em (37), observamos que, para defender a tese de que a indisciplina causa problemas, o aluno argumenta com base no senso comum e, assim, não apresenta um texto adequado a múltiplos leitores.

Para finalizar esta seção, observamos se os alunos atenderam aos objetivos do texto e também se eles definiram o conteúdo temático de acordo com o debate, inicialmente, proposto. Como foi apontado, na primeira produção, os dados revelaram que três alunos atingiram o objetivo do texto e quatro alunos delimitaram o tema conforme o esperado. Na produção final, o resultado da análise indicou que oito alunos atenderam aos objetivos e nove alunos trataram do tema. Acreditamos que essa significativa melhora tenha a ver com o módulo da sequência didática sobre as capacidades de ação.

(38) Em um primeiro momento, podemos pensar que o problema da qualidade do ensino público está apenas nas mãos dos professores, da família ou até dos alunos. Mas, o que vemos em muitas escolas é a falta de investimentos do governo por conta da corrupção no Brasil. (Aluno 8, Produção final)

No exemplo destacado, A8 aborda o conteúdo temático dentro do que foi proposto, isto é, versa sobre os possíveis responsáveis pela qualidade do ensino público. Ao introduzir o período iniciado pelo operador argumentativo *mas*, foi possível notar que o aluno situou a polêmica em debate, a qual se estabeleceu por meio da operação de refutação.

Para encerrar esta seção, é importante salientar que, mesmo tendo apresentado em menor número, houve também na produção final alunos que extrapolaram o tema proposto. Em provas como o ENEM ou até em atividades comuns de redação realizadas na escola, as quais privilegiam avaliações classificatórias, esses alunos não teriam a oportunidade de reescrever o seu texto e, nem mesmo, teriam o seu texto avaliado, já que a abordagem do conteúdo temático é uma exigência inflexível. No entanto, como tínhamos em mente o desenvolvimento gradual do aluno, desde o início da intervenção didática, essa não foi a nossa intenção. Portanto, prosseguimos com a análise de todos os textos, apontando os pontos positivos e negativos que foram encontrados.

5.2.2. As capacidades discursivas na produção final

Tratando-se das capacidades discursivas, observamos, nesta seção, a escolha de um título, a contextualização do tema, a apresentação do ponto de vista, as operações argumentativas (justificação, refutação e negociação), a conclusão do texto e as fases da sequência argumentativa, as quais compreendem a organização geral do texto. Para isso, não só seguimos o mesmo modelo de análise da primeira produção, mas também os estudos dos mesmos pesquisadores, explicitados anteriormente.

Em um primeiro momento, observamos se os alunos indicaram um título para o texto que despertasse a atenção do leitor e, assim, estivesse adequado à situação comunicativa. Ao compararmos com os dados da primeira produção, verificou-se que embora o número de alunos que selecionou um título tenha aumentado de oito para dez, a mudança mais significativa entre as duas produções foi com relação à expressividade e função comunicativa dos títulos. Enquanto na primeira produção parte dos alunos selecionou a questão inicial de discussão do tema ou sugeriu títulos pouco expressivos, na produção final, a maioria dos alunos (8) apresentou títulos de acordo com a função comunicativa do gênero.

Dessa forma, a fim de exemplificar, observamos o título “O futuro não chegou nas escolas”, o qual está perfeitamente adequado às intenções de persuadir o leitor a assumir o ponto de vista de que a escola não acompanha o progresso da sociedade. Notamos também outros títulos que atendem à função sociocomunicativa dos textos, tais como: “O abandono do ensino” e “A educação está um caos”. Com base em Costa (2000), esses títulos abrangem o significado total do conteúdo do texto, tendo sido construídos para favorecer a interação.

Contudo, também verificamos que A10 não fez modificações no título do artigo de opinião, mantendo o título da primeira produção “indisciplina do aluno” e que A11 apresentou um título semelhante ao da primeira produção - “No país dos estádios, falta investimentos na educação!” - apesar de, desta vez, ter relacionado o título ao conteúdo temático, o título não convence, muito por conta da falsa afirmação de que o Brasil possui mais estádios do que escolas.

Em seguida, consideramos se na produção final os alunos contextualizaram o tema, situando o leitor na questão em debate. Nesse sentido, concluímos que, após a sequência didática, nove alunos passam a apresentar o tema. Com relação à produção inicial, houve um aumento de seis produções, já que, de início, apenas três alunos contextualizaram o tema. Também houve um caso de retrocesso, em que, na última produção, o aluno não leva em conta a apresentação da questão.

Os exemplos que seguem mostram a diferença entre a produção inicial e final de A7:

(39) *Em algumas escolas, os professores tem muita falta de comprometimento com os alunos, pois o salário deles são muitos baixo, e assim eles acham que só devem dar aulas nos dias que eles querem [...]* (Aluno 7, Produção inicial)

(40) *A situação da escola pública no país não é das melhores por diferentes causas. Os professores não se comprometem com o ensino, pois alguns deles têm o salário muito baixo. Alguns alunos não se interessam em aprender e não temos investimento público na educação.* (Aluno 7, Produção final)

Vale comentar a apresentação da questão feita por A1, o qual trocou a ordem de um dos parágrafos da sua primeira produção, transformando uma descrição, apresentada anteriormente no segundo parágrafo, em contextualização do tema. A escolha do aluno é bastante apropriada, se considerarmos que os autores de artigos de opinião se valem de diversos recursos para persuadir o leitor e, por vezes, ultrapassam modelos padronizados de apresentação do discurso argumentativo.

(41) *Salas sujas e mal organizadas, cadeiras rabiscadas, corredores e pátios sujos. Além disso, um ensino de má qualidade que dificulta o aluno da escola pública a mudar de vida.* (Aluno 1, Produção final)

Antes de iniciarmos a análise sobre a proposição de uma tese, é importante destacar, novamente, que a produção final compreende o desenvolvimento de um trabalho que proporcionou aos alunos atividades de reescrita dos seus textos. Foi por essa razão que procuramos trabalhar com o mesmo conteúdo temático, uma vez que a sequência didática facilitaria não só o ensino-aprendizagem de recursos linguístico-discursivos, mas também o conhecimento enciclopédico dos alunos. Nesse sentido, a questão em debate é a mesma da primeira produção: *o fracasso do ensino público no país, existe alguém responsável por ele?*

Dentre os sete alunos que propuseram uma tese na produção inicial, houve alguns alunos que extrapolaram o tema ou defenderam a tese de que o ensino público não tem qualidade. No

texto final, o mesmo não ocorre, pois nove alunos compreenderam que o debate da questão consistia justamente em apresentar o(s) responsável(eis) pela má qualidade do ensino público. Para ilustrar, vejamos os trechos em que fica claro o posicionamento defendido:

(42) *Parece que todos os problemas da escola têm uma única causa, o governo. [...]* (Aluno 2, Produção final)

(43) *O comportamento dos alunos influencia e muito na qualidade do ensino [...]* (Aluno 6, Produção final)

Para efeitos de ilustração no quadro 9, consideramos apenas os alunos que defenderam um ponto de vista dentro do que era esperado. É importante destacar que, dois alunos extrapolaram o tema, entre eles, A11 assumiu a tese de que é preciso investir em educação e não em futebol. Sobre as duas produções de A11, é válido comentar que o aluno, flagrantemente, não apresenta, na produção final, a reescrita do primeiro texto. Mesmo tendo participado de todas as etapas da intervenção didática, inclusive as de reescrita, o aluno preferiu escrever um novo texto, o que comprometeu o seu desempenho, limitando a sua evolução.

Ao analisar as operações argumentativas, foi possível notar que, em comparação com as produções iniciais, os alunos adotaram uma maior variedade dos recursos de negociação e refutação, admitidos como operações mais complexas do que a justificativa. A justificativa/sustentação de ponto de vista foi encontrada em todos os textos, já as operações de refutação e negociação foram encontradas em cinco e quatro textos, respectivamente. Pode-se notar, no exemplo a seguir, um trecho em que aparece a operação de justificativa.

(44) *E finalmente, as condições de trabalho dos professores não é das melhores. A carga horária de trabalho é pesada, o salário é baixo, a falta de respeito dos alunos atrapalha o trabalho deles e nem sempre a escola pode atender as necessidades deles.* (Aluno 1, Produção final)

Para defender o ponto de vista de que a escola está passando por vários problemas que afetam a qualidade do ensino, A1 se vale de argumentos que sustentam a sua tese, entre eles o

da precariedade das condições de trabalho dos professores. É relevante comentar que, foi observada uma preocupação em organizar, gradativamente, os argumentos, que, a nosso ver, seguem do mais fraco para o mais forte, no decorrer do texto.

(45) *O comportamento dos alunos influencia e muito na qualidade do ensino, às vezes há desinteresse tanto da parte dos alunos quanto da parte dos próprios professores, que por causa do comportamento dos alunos perdem a vontade de até mesmo querer ensinar.*

Os alunos preferem fazer outras atividades como jogar bola, whatsapp, facebook, computador e outros. As aulas poderiam ser mais atrativas para o aluno, só assim eles dariam mais valor ao ensino. (Aluno 6, Produção final)

No exemplo (45), o enunciador utiliza a operação de negociação e, assim, torna o seu texto mais persuasivo. Ele baseia-se na aceitabilidade do argumento de que a indisciplina, que tanto atrapalha e desestimula os professores, poderia melhorar, caso as aulas fossem mais atrativas para os alunos.

(46) *Professores merecem a atenção da sociedade, para todos perceberem que eles são importantes. muitas pessoas não concordam com as manifestações e as greves, pois acham que a manifestação é desnecessária ou que não tem a menor importância. Mas, se não fosse por eles, não existiria nenhuma profissão, não existiria alfabetização e o pior não existiria sociedade.* (Aluno 3, Produção final)

No exemplo (46), há, evidentemente, uma tentativa de enfraquecimento do posicionamento adversário – o de quem é contra as manifestações e greves de professores – realizada por meio da operação de refutação, a qual apresenta contra-argumentos hierarquizados do mais fraco para o mais forte. Nota-se a seguinte colocação: [algumas pessoas podem até não concordar com as manifestações, mas o que os professores dizem merece atenção,] “se não fosse por eles, não existiria nenhuma profissão, não existiria alfabetização e o pior não existiria sociedade”.

Após a análise das operações argumentativas, observamos que em todas as produções houve o fechamento do texto com uma conclusão, no entanto, a análise dos dados também permitiu a identificação de algumas conclusões mais proficientes que outras. Pode-se dizer,

então, que, embora não se tenha considerado essa questão para efeitos de marcação no quadro 9, três produções não atenderam às expectativas de um fechamento que resulte do posicionamento defendido, apresentando-se como menos proficientes. A seguir, apresentamos a conclusão de dois alunos:

(47) Dessa forma, podemos dizer que é preciso que todos se preocupem com a educação pública no Brasil, pois não só o futuro dos alunos depende dela, mas também o futuro da nação.

(Aluno 1, Produção final)

(48) Acho que os professores tem que tentar fazer com que o alunos gostem das aulas, para isso as aulas devem ser mais legais, com o uso da tecnologia, celular, computador, internet e não ficar apenas no quadro. A tecnologia tem que chegar nas escolas, quem sabe assim os alunos voltam a prestar atenção nas aulas. (Aluno 5, Produção final)

No exemplo (47), embora a conclusão necessite de informações mais precisas, dado que se apresenta como uma sugestão de natureza genérica, o aluno encerrou o texto com a tentativa de fortalecer a ideia de que o futuro do país depende da educação.

Já no exemplo (48), o aluno encerra o texto após sugerir possíveis mudanças no que diz respeito ao uso da tecnologia nas escolas, pois, para ele, essas modificações poderiam proporcionar maior interesse dos alunos pelo ensino.

Por fim, notamos que houve mudanças com relação à sequência argumentativa nas produções, aumentando de quatro para dez produções. Para efeito de marcação no quadro, consideramos os textos que se valeram das fases da sequência argumentativa, sendo assim, não distinguimos apenas os alunos que abordaram a tese dentro da questão esperada. No exemplo a seguir, é possível notar: a proposição de uma *tese* - a escola pública passa por problemas que afetam o ensino; *argumentos* - 1) dificuldade de aprendizado, 2) desinteresse dos alunos; *conclusão* - é preciso tomar algumas atitudes.

(49) A educação está um caos

A situação da escola pública no país não é das melhores por diferentes causas. Os professores não se comprometem com o ensino, pois alguns deles têm o salário muito baixo. Alguns alunos não se interessam em aprender e não temos investimento público na educação.

Primeiramente, percebemos que é muito difícil dos alunos aprenderem a matéria dada por alguns professores, parece que muitos professores não se importam com o aprendizado do aluno. Talvez não se importem porque sabem que muitos alunos não querem aprender e também porque recebem salários baixos.

Em segundo lugar, temos alunos que não são muito interessados no aprendizado da escola, eles se interessam em usar o celular, conversar, jogar futebol, mas não se interessam em estudar. E até por isso fica difícil dos alunos aprenderem.

Portanto, podemos dizer que para melhorar o ensino das escolas públicas, poderiam contratar mais professores com comprometimento para dar aulas para os alunos, poderiam tentar melhorar as regras da escola e o comportamento dos alunos, poderiam também investir em material didático e muito mais. (Aluno 7, Produção final)

Antes de finalizar esta seção, gostaríamos de salientar que, ao analisar as duas produções, verificamos que os textos de apoio, disponibilizados durante a prática de intervenção, foram pouco aproveitados pelos alunos, uma vez que identificamos que a construção dos argumentos baseou-se, prioritariamente, no senso comum. Nesse sentido, conclui-se que faltou desenvolver melhor o repertório dos alunos, para que eles pudessem debater o conteúdo temático de maneira mais proficiente, ampliando, assim, as suas possibilidades de argumentar. Contudo, como veremos na próxima seção, a utilização de modalizadores e de operadores argumentativos, especialmente na produção final, favoreceu a construção de argumentos com maior força persuasiva.

5.2.3. As capacidades linguístico-discursivas na produção final

Durante o processo de realização da intervenção, trabalhamos, sistematicamente, nos módulos da sequência didática, com os aspectos descritos no quadro 2: mecanismos de conexão, distribuição das vozes, uso de modalizadores, coesão verbal e coesão nominal. A análise das capacidades descritas inicia-se por esses aspectos. No entanto, analisamos também, nesta seção, alguns aspectos que não foram desenvolvidos, de maneira sistemática, nos módulos, mas sim em momentos nos quais os alunos puderam refletir sobre o seu texto, ao observar os itens descritos nas listas de revisão.

Ao observar os índices apresentados na primeira produção dos alunos, constatou-se que houve mudanças consideráveis quanto à aplicação das capacidades linguístico-discursivas na produção final dos alunos. Assim como foi feito anteriormente, observamos cada uma das capacidades descritas, apresentado no final desta seção o quadro de análise com as capacidades encontradas nos textos.

Com relação ao uso de mecanismos de conexão, concluímos que houve uma melhor e maior apropriação de conectores. Dessa forma, foi possível notar que, após a sequência didática, cinco alunos passaram a utilizar adequadamente os mecanismos de conexão, apresentando um total de dez produções.

Observamos, na produção final, uma maior variedade e proficiência dos alunos em relação ao uso de operadores argumentativos, de sequencialização e de organizadores lógico-discursivos. Ainda que, como na primeira produção, tenham sobressaído os operadores de conjunção (10)¹⁰, contrajunção (8) e justificativa (7), na produção final, aparecem, em maior número, operadores de restrição (6), conclusão (5), sequencialização (4), gradação (3) e comparação (2), para citar alguns. Sendo assim, concluímos que o módulo da sequência didática sobre os mecanismos de conexão facilitou a sua utilização nas produções finais, vejamos:

(50) [...] *é preciso que todos se preocupem com a educação pública no brasil, pois não so futuro dos alunos depende dela, mas também o futuro da nação.* (Aluno 1, Produção final)

(51) *Enquanto um jogador de futebol ganha milhões para correr atrás de uma bola, um professor de escola pública ganha pouco mais de um salário mínimo para alfabetizar seus alunos.* (Aluno 3, Produção final)

¹⁰ O número entre parênteses representa o total de produções em que foram encontrados os operadores.

(52) *Acho que os professores tem que tentar fazer com que o alunos gostem das aulas, para isso as aulas devem ser mais legais, com o uso da tecnologia, celular, computador, internet e não ficar apenas no quadro.* (Aluno 5, Produção final)

No exemplo (50), o aluno apresenta dois argumentos orientados no mesmo sentido. Assim, os argumentos introduzidos pelo operador argumentativo de conjunção (*não só...mas também*) reforçam a conclusão de que é preciso que todos se preocupem com a educação.

No exemplo (51), o emprego de *enquanto* indica a temporalidade de ações simultâneas, entretanto, o seu uso vai além disso, visto que é possível notar o julgamento do enunciador, o qual marca a comparação entre o salário de jogadores de futebol e professores.

Em (52), os argumentos levam à conclusão de que os professores precisam tornar as aulas mais interessantes, o uso do operador argumentativo de restrição (*apenas*) destaca ao mesmo tempo que as aulas devem ultrapassar as barreiras do ensino comum e também ressalta que esse é o modelo de aula que encontramos nas escolas.

A observação do uso de mecanismos de distribuição das vozes mostrou-nos que, em todas as produções, encontramos vozes de instâncias sociais relacionadas ao tema, já que, mesmo tendo alunos que não souberam delimitar o tema, de certa forma, todos escreveram sobre a educação. De maneira diferente, ocorreu na primeira produção, em que houve alunos que apresentaram vozes não relacionadas ao conteúdo temático.

Além disso, notou-se que, em todas as produções, os alunos explicitaram a voz do autor, apresentando uma pequena variação se compararmos com a primeira produção, dado que nove alunos já haviam se apropriado desse aspecto.

Nos exemplos que seguem, destaca-se em (53) a presença da voz do autor, já em (54) destaca-se a voz a autora do primeiro artigo de opinião lido em sala de aula. Ainda que a introdução dessa voz tenha sido um pouco artificial, acreditamos que o seu uso representa uma tentativa de legitimar a argumentação, já que trabalhamos com o gerenciamento de vozes no decorrer da sequência didática, em que os alunos puderam perceber a importância de justificar seu ponto de vista por meio de autoridades especializadas no assunto.

(53) *Por outro lado a falta de interesse dos alunos e professores também contribuem para má qualidade do ensino. Quando dizemos “falta de interesse”, estamos nos referindo a falta frequente de professores na sala de aula, além disso, nos referimos*

a indisciplina dos alunos, o que prejudica o trabalho dos professores. (Aluno 9, Produção final)

(54) *Faltas de professores em escolas, falta de material para estudar, isso não pode ficar assim, a situação da educação não é uma das melhores, faltam muitas coisas que alunos e professores precisam. Para a psicóloga Maria Alice Setubal, embora tenhamos mais acesso a escola, a educação ainda não é de qualidade.* (Aluno 4, Produção final)

Com relação a outras vozes encontradas nos textos, concluímos que, assim como na primeira produção, as vozes mais comuns estão relacionadas ao conteúdo temático e servem como instrumento para a sua avaliação. Vejamos:

(55) [...] *Por enquanto só temos uma certeza, embora a gente não tenha professora, no final do ano seremos aprovados na matéria Ed. Física.* (Aluno 2, Produção final)

Dando prosseguimento à análise, conforme foi visto na primeira produção, o uso de modalizadores já fazia parte do repertório da maioria dos alunos. Dessa forma, no módulo da sequência didática sobre modalizadores, objetivamos aprimorar esse conhecimento, fazendo com que os alunos tivessem maior consciência do seu uso para a exposição do ponto de vista.

Os resultados permitem notar que todos os alunos utilizaram modalizadores em suas produções, os que fizeram pouco uso no primeiro texto, passaram a utilizá-los com maior frequência, os que já faziam uso, intensificaram-no.

(56) [...] *É possível que a falta de investimento público esteja ligada à má qualidade do ensino.* (Aluno 8, Produção final)

(57) [...] *é muito difícil dos alunos aprenderem a matéria dada por alguns professores, parece que muitos professores não se importam com o aprendizado do aluno. Talvez não se importem porque sabem que muitos alunos não querem aprender e também porque recebem salários baixos.* (Aluno 7, Produção final)

Em (56), o uso da expressão “é possível” revela menor grau de engajamento do enunciador com relação ao que é dito. De acordo com Koch (2011a: 85), o uso desse

modalizador caracteriza o discurso como polêmico, permitindo que o leitor assuma ou não o que se diz. Assim, o leitor tem a liberdade de aceitar ou não que a qualidade do ensino está relacionada ao investimento público.

No exemplo (57), o uso dos modalizadores *parece* e *talvez* indica que o enunciador não assume totalmente a responsabilidade pelo o que é dito, ou seja, ele não impõe seu ponto de vista. No entanto, a aparente dúvida em relação ao que se diz é desfeita no último parágrafo do texto, quando o enunciador afirma que poderiam contratar professores mais comprometidos para dar aulas.

Ao observar os mecanismos de coesão verbal nas produções, verificamos que, em todos os textos, predominou o uso do tempo presente, assim como ocorreu na primeira produção. Entretanto, na produção final, houve maior inserção de tempos verbais no futuro do pretérito (8), imperfeito do subjuntivo (5), futuro do presente (1) e futuro do pretérito (1).

Acreditamos que essa maior variação no uso dos tempos verbais tem a ver com o desenvolvimento dos módulos da sequência didática sobre coesão e modalização, visto que, com base em Koch (2013), o emprego de tempos verbais não comuns ao gênero¹¹ denota menor engajamento e permite que o leitor assuma ou não os argumentos apresentados.

Para ilustrar, apresentamos, no exemplo (58), um trecho em que predomina o uso do tempo presente. Já comentamos, na análise da produção inicial, que, segundo Koch (2013), o uso do tempo presente torna o texto mais crítico e argumentativo, o que mostra maior engajamento e comprometimento do enunciador com relação ao que se diz. Essa opção foi observada na produção final de todos os alunos.

(58) [...] *as condições de trabalho dos professores não é das melhores. A carga horária de trabalho é pesada, o salário é baixo, a falta de respeito dos alunos atrapalha o trabalho deles e nem sempre a escola pode atender as necessidades deles.* (Aluno 1, Produção final)

No exemplo a seguir, destacam-se os verbos no imperfeito do subjuntivo e no futuro do pretérito, marcando a possibilidade de a informação veiculada ser verdadeira. O enunciador faz uso desses tempos verbais para negociar com o leitor, o qual provavelmente é um professor da escola, a aceitação do argumento de que para se obter a atenção dos alunos é necessária uma

¹¹ Koch (2013) se refere apenas ao *mundo comentado*, no qual o enunciador se responsabiliza pelo que diz. Admitimos, porém, neste trabalho, o artigo de opinião como gênero que se insere no *mundo comentado*. Dessa forma, os tempos verbais comuns são: presente, pretérito perfeito e futuro do presente.

mudança no modelo de ensino. Além disso, o período é iniciado pelo modalizador *penso*, o qual indica que o enunciador não se compromete totalmente com o que diz.

(59) *Muitos alunos não têm interesse nas salas de aulas, não fazem o dever, não prestam atenção nas aulas, conseqüentemente muitos professores acham que todos os alunos são iguais. Penso que se a forma de ensinar mudasse os alunos dariam mais atenção aos estudos.* (Aluno 5, Produção final)

Seguimos a análise da produção final dos alunos, verificando a apropriação de mecanismos de coesão nominal – última capacidade linguístico-discursiva descrita no quadro que apresentamos no final desta análise. Os dados revelam que houve uma mudança significativa na produção final dos alunos, já que, após a realização da sequência didática, dez alunos utilizaram recursos de coesão nominal adequadamente, enquanto na primeira produção apenas cinco alunos se apropriaram desses mecanismos.

No trecho a seguir, a progressão do tema é feita por meio de substituição pronominal e da repetição de palavras. Embora esses recursos sejam de grande importância para a progressão temática, o uso de pronomes e da repetição lexical apenas retoma o referente, sem que se atribua novas informações a ele. O exemplo (60) revela uma escolha que foi recorrente nas produções dos alunos, a qual, apesar de legítima, mostra opções simples de coesão nominal.

(60) *Frequentemente temos visto manifestações de professores na televisão e nas redes sociais. Eles estão tentando melhorar a educação do país. Acreditamos que a valorização do professor influencia diretamente a qualidade de ensino, pois ninguém trabalha feliz com m salário baixo. Não podemos esquecer que é o professor que é o professor que ensina e te ajuda a ter um bom emprego.* (Aluno 3, Produção final)

Para finalizar esta seção, observamos a concordância verbal e nominal, a acentuação e a ortografia das palavras e a pontuação do texto na produção final dos alunos. É importante comentar que essas regras gramaticais são muito exploradas em aulas de língua portuguesa, às vezes até de forma exaustiva. Conforme já foi explanado, no decorrer da sequência didática, não trabalhamos sistematicamente com essas regras, contudo, em momentos de revisão do texto ou em momentos isolados em que se buscou o auxílio da professora ou de colegas de turma, o aluno pôde avaliar se o seu texto estava de acordo com esses aspectos gramaticais.

Quanto aos aspectos de concordância verbal, na produção inicial, houve um número expressivo de alunos que apresentou inadequações, um total de nove textos. Na produção final, esse número foi reduzido para três textos. Com relação à concordância nominal, também houve uma redução das inadequações, reduzindo o número de seis para apenas um texto. Mesmo que não tenhamos trabalhado sistematicamente com esses aspectos, em atividades com listas de revisão, os alunos ficaram mais atentos às regras, vejamos:

(61) A situação da escola pública no país não é das melhores por diferentes causas. Os professores não se comprometem com o ensino, pois alguns deles têm o salário muito baixo. Alguns alunos não se interessam em aprender e não temos investimento público na educação.
(Aluno 7, Produção final)

No que diz respeito às regras de ortografia, acentuação e pontuação, também notou-se uma aparente melhora nos textos, mas ainda foi possível encontrar inadequações. Para exemplificar, apresentamos um trecho das duas produções do A4, em que há um considerável progresso, na produção final, quanto aos aspectos citados:

(62) aí os alunos fazem greve e com toda razão, hospitais sujos os pacientes que tem que limpa, que país e esse ninguém ta satisfeito, porque não si melhora nesse país, as leis ninguém respeita mas ta ficando uma verdadeira bagunça é isso não pode ficar assim. Vamos muda o mundo.
(Aluno 4, Produção inicial)

(63) Dessa forma, eu proponho mais investimentos na educação, pois não adianta termos acesso, sem ter qualidade no ensino. Com a melhoria dessas coisas acho que o ensino vai mudar muito, afinal é com pequenas atitudes que transformamos o mundo. (Aluno 4, Produção final)

Por fim, é importante salientar que, durante a intervenção didática, as capacidades descritas nesta seção tiveram maior destaque, uma vez que dedicamos dois módulos da sequência didática às capacidades linguístico-discursivas. Nesse sentido, creditamos a considerável melhoria desses aspectos aos módulos da sequência didática destinados à apropriação dessas capacidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais desta dissertação, retomando os objetivos que nortearam a pesquisa: a intervenção pedagógica para promover a escrita argumentativa dos alunos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião. Assim sendo, tencionamos avaliar até que ponto um trabalho sistemático de ensino-aprendizagem de produção textual, por meio de uma sequência didática voltada para o gênero artigo de opinião, contribuiu para a escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Conforme foi visto, a intervenção na prática docente se baseou no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A sequência didática objetivou a apropriação da escrita do artigo de opinião, tendo em vista as capacidades de linguagem associadas ao gênero. Iniciamos a análise dos dados com a avaliação da primeira produção dos alunos, assim, verificamos o que precisaria ser trabalhado na sequência didática, e finalizamos com a análise da produção final dos alunos.

Com relação à aplicação da sequência didática, vários são os impactos que evidenciam a eficácia dessa metodologia para o ensino-aprendizagem da escrita. Em linhas gerais, a sequência didática possibilitou a escrita do gênero por etapas, desse modo, os alunos puderam perceber que escrever não é uma habilidade para poucos, mas sim um exercício de escrita, revisão e reescrita de textos.

A observação das capacidades de linguagem nas produções inicial e final dos alunos revelou que, após a intervenção pedagógica, os alunos passaram a considerar o contexto de produção, relacionado às capacidades de ação, o que demonstra um resultado positivo da aplicação da sequência didática. O contexto de produção foi trabalhado em sala de aula de acordo com as capacidades de ação previstas para o gênero, entre elas a proposição de um tema polêmico.

Considerando as capacidades discursivas em ambas as produções, notou-se que também houve progressos, já que, ao compor a produção final, grande parte dos alunos se preocupou com as operações argumentativas e com a tipologia predominante no gênero. Entretanto, admitimos que a apropriação desses aspectos no texto ficou restrita a exemplos de argumentação menos construída, pois, a análise dos dados evidenciou que os alunos se basearam, prioritariamente, no senso comum. A nosso ver, durante a intervenção, faltou

desenvolver o repertório dos alunos e a construção das operações argumentativas, de maneira mais eficiente.

Vale comentar que o tempo destinado à aplicação da sequência didática foi bastante reduzido. Reconhecemos que houve a possibilidade de estender o período da intervenção, mas essa opção acarretaria inúmeras interrupções no seu desenvolvimento, o que consideramos prejudicial ao trabalho. Além disso, tínhamos um curto prazo para a finalização desta pesquisa. Dessa forma, acreditamos que, se a sequência didática tivesse sido desenvolvida num período mais extenso, teria sido possível desenvolver mais satisfatoriamente o repertório dos alunos, ampliando as suas possibilidades de argumentação. Sob outro ponto de vista, sequências didáticas mais extensas, as quais versam sobre uma única temática, podem provocar a perda de interesse dos alunos, assim sendo, para se obter um resultado positivo, a aplicação de uma intervenção mais longa exigiria a discussão de outros temas, diferentemente do que foi inicialmente proposto.

Verificou-se também que houve mudanças significativas quanto às capacidades linguístico-discursivas nas produções inicial e final, o que demonstrou um resultado bastante satisfatório, após a aplicação da sequência didática. A análise evidenciou que, na produção final, os alunos utilizaram, de forma mais adequada, conectores interfrásticos, modalizadores e mecanismos de coesão verbal e nominal. Consideramos que os módulos da sequência didática destinados às capacidades linguístico-discursivas foram decisivos para o resultado positivo da intervenção, uma vez que na produção final ocorreu maior proficiência dos alunos quanto a esses aspectos.

Ainda sobre as capacidades linguístico-discursivas observadas na análise, é válido comentar a respeito dos aspectos não trabalhados sistematicamente na sequência didática: concordância verbal e nominal, acentuação e ortografia das palavras e pontuação. Ao término do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos já dominem tais aspectos, porém, como pudemos observar, na produção inicial, surgiram muitos problemas. Apesar de os textos finais terem apresentado uma melhora quanto a esses aspectos mais formais, ainda foi possível encontrar inadequações. Isso demonstra a importância de um trabalho sistemático que aborde tais aspectos, já que na sequência trabalhamos com essas questões apenas nas fichas de revisão. Não pretendemos, com isso, afirmar que, nesta pesquisa, faltou desenvolver esses aspectos mais formais da composição do texto, pelo contrário, desde o início, tivemos a intenção de desenvolver aspectos essenciais à escrita do artigo de opinião, como o uso da sequência argumentativa e o uso de conectores interfrásticos, em especial, os operadores argumentativos.

Gostaríamos de acrescentar que, embora os alunos não tenham se apropriado, plenamente, do artigo de opinião, a aprendizagem da escrita vai além da produção do gênero. As capacidades de linguagem apreendidas pelos alunos no decorrer da sequência didática podem ser acionadas em outras atividades de produção textual, facilitando, assim, as situações diversas de escrita com as quais o aluno irá se deparar não apenas em sala de aula, mas também em momentos reais de interlocução. Portanto, a aplicação da sequência didática certamente favorece trabalhos futuros de escrita, em especial, de escrita de gêneros argumentativos. Os gêneros do mesmo agrupamento devem ser trabalhados em espiral, de forma não linear, observando-se os níveis de complexidade, os quais devem estar adequados à escolaridade dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A transposição didática do artigo de opinião para o ensino exigiu uma pesquisa mais detalhada sobre o gênero por parte da professora-pesquisadora. Fez-se necessária uma busca minuciosa de aspectos teóricos pertinentes à compreensão do gênero, para que, posteriormente, ele pudesse ser objeto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, não se pode deixar de ressaltar a importância que teve os estudos da professora-pesquisadora para o ensino-aprendizagem do gênero, já que, sem realizar uma pesquisa inicial sobre o artigo de opinião e também sobre as estratégias de ensino, a prática docente poderia ter sido semelhante à prática de redação, tão habitual nas escolas.

Quanto às tarefas realizadas pela professora-pesquisadora, distinguiu-se a prática de avaliação dos textos dos alunos. Percebemos que, em sala de aula, as atividades de avaliação de textos, em linhas gerais, resumem-se a apontar os desvios gramaticais dos alunos. A partir do estudo realizado, adotamos uma prática de avaliação que permitisse aos alunos refletir sobre o seu texto, para, posteriormente, aprimorar a própria escrita. Dessa forma, acreditamos que a avaliação das produções em uma folha à parte, na qual foram destacados os pontos positivos de cada texto favoreceu a aprendizagem dos alunos, motivando-os para as atividades de revisão e reescrita. Não nos esquecemos do elogio de uma aluna quando recebeu seu texto com comentários que apresentavam os pontos positivos e o que poderia ser aprimorado na sua produção, gratificante!

Por outro lado, gostaríamos de comentar que essa prática de avaliação das produções dos alunos não é tão simples de se realizar, se pensarmos que cada professor possui diversas turmas e que, em muitos casos, o professor trabalha em mais de uma escola. Fica, portanto, evidente a sobrecarga do professor que trabalha com produção textual. A fim de reduzir a sobrecarga do professor, é possível adotar outros procedimentos de revisão dos textos, como a

realização de atividades de correção entre os alunos a partir de uma lista de revisão, elaborada, previamente, pelo professor. Embora essa atividade não exclua o trabalho do professor, acreditamos que, ao adotar tal metodologia, será possível auxiliar os alunos na revisão/reescrita de seus textos e atenuar a sobrecarga de trabalho do professor, ao mesmo tempo.

Com relação a outras perspectivas de pesquisa, sugerimos estudos que visem ao desenvolvimento das operações argumentativas nos textos dos alunos e estudos que determinem as capacidades essenciais à produção de gêneros, tendo em vista que tivemos dificuldades relacionadas a essas questões. Consideramos também importante o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de gêneros argumentativos em anos escolares iniciais, visto que, conforme apontamos, a escola tende a tratar desses gêneros nos anos finais da Educação Básica, já no Ensino Médio.

Ainda sob a ótica do ensino, refletimos que pesquisas relacionadas à transposição de gêneros para o ambiente escolar também são importantes, pois acreditamos que, assim, diminuiu-se a distância entre o conhecimento científico e a prática de ensino desse conhecimento. Nossa pesquisa reafirmou a validade da sequência didática como metodologia para o ensino-aprendizagem da escrita de gêneros, como a intervenção foi realizada em um breve período, essa pesquisa abre perspectivas para outros trabalhos com sequências didáticas mais extensas, possibilitando, no caso do artigo de opinião, a abordagem de diferentes temas polêmicos.

Antes de finalizar, é importante evidenciar algumas reflexões a respeito do trabalho desenvolvido pela professora-pesquisadora. Consideramos que essa pesquisa foi de grande valia para a formação da professora, muito foi aprendido sobre o ensino da escrita de gêneros, mais ainda sobre as avaliações que os professores fazem dos textos dos alunos. Se, em outra circunstância, a proposta de escrita compreendesse um único momento de produção, agora, a prática docente se realiza em etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, G. P. **Transposição didática: por onde começar?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. (1953) **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRÄKLING, K. L. “Trabalhando com o artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro” In: ROJO, R. (Org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília: 1998.
- BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.
- BRONCKART, JEAN-PAUL. (1997) **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, A. R. “Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional”. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.
- CHIAPPINI, L. “Pesquisa-ação: um método particular de pesquisa educacional?” In: **Ideias: recursos humanos para alfabetização**. n.1. São Paulo: FDE, 1988. pp. 67-76
- CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.
- COSTA, S. R. “A construção de ‘títulos’ em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico” In: ROJO, R. (Org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- CUNHA, D. A. C. “O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião” In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 179-194

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; Tradução: Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: a apresentação de um procedimento” In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 81-108

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)” In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 35-60

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. “O oral como texto: como construir um objeto de ensino” In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 125-155

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KOCH, I. G. V. “Como se constroem e reconstroem os objetos de discurso”. **Investigações**, v. 21, n. 2, p. 99-114, 2008.

KOCH, I. G. V. “Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos” In: CLEMENTE, E.; KIRST, M.. (Org.). **Linguística aplicada ao ensino de português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. pp. 83-98

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011b.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. “Do cognitivismo ao sociocognitivismo”. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 251-300

LEITÃO, Selma. “Composição textual: especificidade da escrita argumentativa” In: Correa, J.; Spinillo, A.; Leitão, S. (2001). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001. pp. 117-141

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes, 2013.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. “A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros”. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006

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

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.) **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, José Marques de. **Jornalismo Opinitivo**. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PINHEIRO, R.; LEITÃO, S. “Consciência da ‘estrutura argumentativa’ e produção textual” **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, vol. 23, n.4, p. 423-432, 2007

RANGEL, E. O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para a produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010.

RODRIGUES, R. H. “O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita” In: ROJO, R. (Org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RODRIGUES, R. H. “Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin” In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 152-183

ROJO, R. “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas” In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 184-207

ROSENBLAT, E. “Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos” In: ROJO, R. (Org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino” In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 61-78

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

SCHNEUWLY, Bernard. “Gêneros e tipo de discurso: considerações tipológicas e ontogenéticas” In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução

e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 19-34

SEEDUC. **Orientações Curriculares: Produção Textual**. Rio de Janeiro, 2013.

SERCUNDES, M. M. I. “Ensinando a escrever”. In: CHIAPPINI, Ligia. (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA, S. C. T.; BIASI-RODRIGUES, B. “Um estudo da sequência argumentativa em editoriais de jornais”. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Org.) **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 141-168

SOUZA, L. V. “Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial” In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIANA, F. V; SILVA, Y. J. “O jornal e a prática pedagógica” In: CHIAPPINI, L. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 63-78

ANEXOS

ANEXO I

A educação no país do futebol

O acesso ao ensino fundamental é quase universal, mas defasagens curriculares e regionais impedem uma melhoria a longo prazo

O país do futebol ouviu milhares de cidadãos clamando nas ruas por uma "educação padrão Fifa".

Um primeiro olhar aos dados educacionais dos últimos dez anos nos permite comemorar o acesso ao ensino fundamental de 98% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos.

Sem dúvida, os dados mostram um enorme salto para uma educação de acesso quase universal.

No entanto, um olhar mais atento revela que ainda estamos longe de oferecer uma educação de qualidade. O esforço e o investimento do governo federal com o programa de alfabetização na idade certa é um indicador disso. Ou seja, ainda não resolvemos questões básicas para que nossa população esteja preparada para exercer sua cidadania.

De um lado, temos um maior acesso à educação, não só ao ensino fundamental, como também aos ensinos médio e superior. A maioria dos jovens que ingressaram na faculdade nos últimos anos consiste na primeira geração da família a estudar um curso superior. Além disso, pesquisas comprovam que quanto maior o grau de instrução, maior o nível salarial.

Por outro lado, as novas gerações querem protagonizar suas vidas, buscam mais autoria, diálogo e participação direta nos rumos da sociedade. Os jovens demandam novas estratégias de democracia direta.

Escutar o clamor das ruas por melhores condições de educação significa descortinar os vários entraves educacionais no Brasil, de modo que se possa superar o desafio de atender demandas de curto prazo, sem perder o contexto histórico e estrutural do país.

Nesse sentido, destaco dois aspectos que ainda travam a melhoria da educação no Brasil.

Primeiro, as excludentes desigualdades educacionais: regionais (Norte/Nordeste de um lado e Sul/Sudeste de outro), entre a educação no campo e nas cidades e ainda as enormes diferenças entre as escolas situadas em regiões centrais e as da periferia das grandes cidades.

Segundo, a defasagem entre o currículo escolar e o mundo vivido cotidianamente pelas crianças, adolescentes e jovens.

O mundo contemporâneo exige uma educação que incorpore não apenas as novas tecnologias, mas também os temas da cidadania e que afetam o planeta. Sustentabilidade, equidade social, participação política, mobilidade urbana, empreendedorismo. Além de novos valores como cooperação, respeito, diálogo e cultura de paz.

As metodologias de ensino e aprendizagem precisam privilegiar o aprender fazendo, os games e as simulações. E, principalmente, demandam nova organização da escola aberta à comunidade e ao mundo.

Mudanças estruturais como essas dependem de se priorizar a educação como política pública nacional de fato e não somente nos discursos dos governantes.

A retórica dos políticos não convence mais os jovens que, assim como seus pais, sabem que é necessária uma educação de qualidade para alcançarem uma vida digna e bem-estar. Uma das conquistas dos milhares de jovens que foram às ruas é a instauração do debate político e social em torno da educação. As novas gerações estão colocando a questão como pauta na agenda política, econômica e social.

MARIA ALICE SETUBAL, doutora em psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é presidente dos Conselhos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e da Fundação Tide Setubal

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo. debates@uol.com.br

ANEXO II

Especialistas discutem impacto da tecnologia nas salas de aula

O impacto da introdução de tecnologias na sala de aula e no dia a dia dos alunos e professores é tema de discussões que reúnem hoje (17) e amanhã (18) pesquisadores, empresários e representantes de países latino-americanos em Copacabana, na segunda edição do Bett Latin America Leadership Summit, evento que trata das estratégias inovadoras para o futuro da educação na América Latina. Uma das mudanças identificadas por educadores é o papel do professor, que deixa de ser o detentor das informações.

"O grande desafio da escola hoje é o seguinte: a informação chega a todo mundo. Mas é preciso transformar essa informação em conhecimento. Eu sei de tudo, toda a informação vem para mim, mas isso gera o que na minha vida? O desafio do professor, hoje, é fazer esse salto, esse pulo do gato, essa conexão. Transformar a informação em conhecimento", disse a secretária de educação da Paraíba, Márcia Figueirêdo, uma das palestrantes da primeira mesa do evento. [...]

Para cumprir esse papel, Márcia entende que é preciso estimular o professor a despertar para as novas tecnologias, mundo em que os alunos já crescem inseridos mesmo em comunidades mais pobres: "Em uma das minhas viagens pelo interior, encontrei uma casinha no meio do nada, na beira de uma estrada, e descobri que ali funcionava uma lan house. Lá estavam dois meninos, que me contaram que andavam quatro quilômetros para ir lá conversar com amigos de todas as partes do mundo. Perguntei se eles falavam inglês, e um disse que estava aprendendo", contou Márcia. [...]

A adoção de uma tecnologia, no entanto, tem que ser planejada para não ficar obsoleta, afirmou o especialista de vendas e marketing de tecnologias educacionais Anthony Cortes: "Hoje, nos Estados Unidos, vemos governos comprando tecnologias para serem usadas daqui a três ou quatro anos, quando já vão estar obsoletas. É preciso pensar 10 anos à frente, e não apenas no que está sendo implementado agora. A tecnologia que está em implementação precisa ser discutida, porque colocar tecnologia por colocar não adianta. Gastamos recursos importantes à toa".

Extra Online, 17/11/2014. Disponível em <<http://extra.globo.com/noticias/educacao/vida-de-calouro/especialistas-discutem-impacto-da-tecnologia-nas-salas-de-aula-14582166.html>> Acesso em 27/02/2015

ANEXO III

Uso de tecnologia na sala de aula ajuda a prender a atenção dos alunos

O ser humano vive em uma constante evolução. Isso é um fato. É inerente a qualquer indivíduo identificar e assimilar mudanças que estão ao seu redor. É dessa forma que fomentamos a criatividade e criamos inovações para as dificuldades do dia a dia.

Devido à nossa constante sede de evoluir, ao longo do tempo a humanidade foi mudando conceitos, adaptando comportamentos e convergindo conhecimentos. Sendo assim, o ser

humano foi criando formas de se aproximar cada vez mais de seus semelhantes e aperfeiçoou suas comunicações a ponto de não existirem mais distâncias que não pudessem ser vencidas.

Hoje em dia as crianças já nascem conectadas. Bebês que mal aprenderam a andar já sabem destravar smartphones. Meninos e meninas que ontem descobriram o bê-a-bá hoje já estão postando no Facebook e compartilhando fotos no Instagram. [...]

Se há 60 anos já era um desafio manter a atenção e o interesse de alunos que não tinham em mãos ferramentas que os dispersassem, hoje em dia essa tarefa se tornou impossível, uma vez que a lousa e o giz competem com iPhones e Androids recheados de aplicativos e jogos extremamente atrativos.

O que é preciso entender é que a educação, hoje, precisa adquirir um novo formato, no qual a comunicação não seja mais unilateral, e sim uma conversa de mão dupla. O aluno precisa se engajar não somente com o professor, como também com seus colegas de classe.

A tecnologia pode e deve facilitar este trabalho, instigando a troca de informações e conhecimento, além de fornecer uma análise mais completa e precisa de cada estudante.

Dessa forma, o professor pode direcionar o conteúdo pedagógico de forma personalizada, acompanhando o aprendizado de cada aluno individualmente. É o conceito da cauda longa aplicada à docência. Ferramentas incríveis como a Khan Academy já aplicam esta ideia e seus usuários alcançam resultados expressivos e valiosos.

Acredito que a educação deveria iniciar um trabalho analítico e criativo para se adaptar a esses novos tempos, trazendo para as salas de aulas sistemas de ensino que se baseiam nas mesmas premissas dos jogos e das redes sociais, estimulando os alunos a interagirem entre si e buscar o aprendizado de forma natural, lúdica e intuitiva.

Conceitos simples como destravar badges a cada lição concluída e apostilas baseadas em gamificação podem colocar a criança e o adolescente dentro de um meio ao qual ele já está acostumado e criar um interesse maior, além de uma vontade de evoluir, subindo níveis de um jogo que favorece o aprendizado.

Obviamente, para que isso aconteça, esbarramos em barreiras burocráticas e estruturais. Para mudar o sistema atual, precisamos de um empenho político forte e da consciência de que um trabalho como esse merece uma atenção a longo prazo. São atitudes que trarão uma mudança profunda no sistema de ensino do país, mas que, a meu ver, serão muito benéficas.

Outro entrave é a desigualdade social e o escoamento de recursos públicos em nosso país que, infelizmente, proporciona cenas tristes como a de salas de aula que sequer possuem lousas e carteiras para seus alunos. Fica difícil acreditar que aparatos tecnológicos conseguirão chegar a locais como esses.

Diante de tantos desafios, é desanimador imaginar que tais mudanças um dia irão ocorrer. Entretanto, por mais difícil que isso possa parecer, um primeiro passo precisa ser dado. Não podemos postergar a evolução de ensino no Brasil.

Com o perdão do lugar comum, mas o futuro do nosso país depende de uma educação forte, eficiente e democrática, onde o aprendizado possa chegar tanto para o aluno de grandes cidades, com recursos como, também, para o ribeirinho que tem nessa ferramenta uma esperança para melhorar de condição. A educação é o maior agente de transformação de uma nação e, assim como o ser humano, ela tem de estar em constante evolução.

Carlos Wizard Martins, fundador da rede de ensino Wizard, sobre a necessidade de novos métodos de ensino na educação básica.

Uol Opinião, 11/05/2014. Disponível em <<http://noticias.uol.com.br/opinio/coluna/2014/05/11/uso-de-tecnologia-na-sala-de-aula-ajuda-a-prender-a-atencao-dos-alunos.htm>> Acesso em 27/02/2015

ANEXO IV

Educação reprovada

Lya Luft

Há quem diga que sou otimista demais. Há quem diga que sou pessimista. [...] Uma das grandes preocupações de qualquer ser pensante por aqui é a educação. Fala-se muito, grita-se muito, escreve-se, haja teorias e reclamações. Ação? Muito pouca, que eu perceba. Os males foram-se acumulando de tal jeito que é difícil reorganizar o caos.

Há coisa de trinta anos, eu ainda professora universitária, recebíamos as primeiras levas de alunos saídos de escolas enfraquecidas pelas providências negativas: tiraram um ano de estudo da meninada, tiraram latim, tiraram francês, foram tirando a seriedade, o trabalho: era a moda do “aprender brincando”. Nada de esforço, punição nem pensar, portanto recompensas perderam o sentido. Contaram-me recentemente que em muitas escolas não se deve mais falar em “reprovação, reprovado”, pois isso pode traumatizar o aluno, marcá-lo desfavoravelmente. Então, por que estudar, por que lutar, por que tentar?

De todos os modos facilitamos a vida dos estudantes, deixando-os cada vez mais despreparados para a vida e o mercado de trabalho. Empresas reclamam da dificuldade de encontrar mão de obra qualificada, médicos e advogados quase não sabem escrever, alunos de universidades têm problemas para articular o pensamento, para argumentar, para escrever o que pensam. São, de certa forma, analfabetos. Aliás, o analfabetismo devasta este país. Não é alfabetizado quem sabe assinar o nome, mas quem o sabe assinar embaixo de um texto que leu e entendeu. Portanto, a porcentagem de alfabetizados é incrivelmente baixa.

Agora sai na imprensa um relatório alarmante. Metade das crianças brasileiras na terceira série do elementar não sabe ler nem escrever. Não entende para o que serve a pontuação num texto. Não sabe ler horas e minutos num relógio, não sabe que centímetro é uma medida de comprimento. Quase a metade dos mais adiantados escreve mal, lê mal, quase 60% têm dificuldades graves com números. Grande contingente de jovens chega às universidades sem saber redigir um texto simples, pois não sabem pensar, muito menos expressar-se por escrito. Parafraseando um especialista, estamos produzindo estudantes analfabetos.

Naturalmente, a boa ou razoável escolarização é muito maior em escolas particulares: professores menos mal pagos, instalações melhores, algum livro na biblioteca, crianças mais bem alimentadas e saudáveis – pois o estado não cumpre o seu papel de garantir a todo cidadão (especialmente a criança) a necessária condição de saúde, moradia e alimentação.

Faxinar a miséria, louvável desejo da nossa presidenta, é essencial para nossa dignidade. Faxinar a ignorância – que é uma outra forma de miséria – exigiria que nos orçamentos da União e dos estados a educação, como a saúde, tivesse uma posição privilegiada. Não há dinheiro, dizem. Mas políticos aumentam seus salários de maneira vergonhosa, a coisa pública gasta nem se sabe direito onde, enquanto preparamos gerações de ignorantes, criados sem limites, nada lhes é exigido, devem aprender brincando. Não lhes impuseram a mais elementar disciplina, como se não soubéssemos que escola, família, a vida sobretudo, se constroem em parte de erro e acerto, e esforço. Mas, se não podemos reprovar os alunos, se não temos mesas e cadeiras confortáveis e teto sólido sobre nossa cabeça nas salas de aula, como exigir aplicação, esforço, disciplina e limites, para o natural crescimento de cada um?

Cansei de falas grandiloquentes sobre educação, enquanto não se faz quase nada. Falar já gastou, já cansou, já desiludiu, já perdeu a graça. Precisamos de atos e fatos, orçamentos em que educação e saúde (para poder ir à escola, prestar atenção, estudar, render e crescer) tenham um peso considerável: fora isso, não haverá solução. A educação brasileira continuará, como agora, escandalosamente reprovada.

Revista Veja, 13/11/2011. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/feira-livre/educacao-reprovada-um-artigo-de-lya-luft/>> Acesso em 05/03/2015

ANEXO V

ELEMENTOS ARTICULADORES

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

Tabela de elementos articuladores adaptada do caderno *Pontos de Vista*

ANEXO VI
ROTEIRO DE REVISÃO

Crítérios	Está adequado	Vou modificar
Seu artigo parte de uma questão polêmica?		
Você colocou o leitor a par da questão?		
Tomou uma posição?		
Introduziu sua opinião com expressões como “penso que”, “na minha opinião”?		
Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: “Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...”.		
Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como “pois”, “porque”?		
Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: “então”, “assim”, “portanto”?		
Concluiu o texto reforçando sua posição?		
Verificou se a pontuação está adequada?		
Observou se há problemas de ortografia e acentuação das palavras?		
Eliminou os problemas de concordância verbal e nominal encontrados no texto?		
Eliminou as palavras desnecessárias?		
Escreveu com letra legível para que todos possam entender?		

Atividade baseada no caderno *Pontos de vista*

ANEXO VII

PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

Aluno – A. 1
Produção inicial

O ensino de má qualidade por varias causas

O ensino está de má qualidade porque não temos salas de aula o suficiente para atividades diferentes das quais estamos acostumados, professores não tem como explicar melhor e apresentar uma boa aula pra gente.

Salas sujas mal organizadas, cadeiras sujas, corredores e pátios sujos. O horário de sair ta difícil porque saímos muitas vezes tarde, e quem mora longe chega em casa tarde pois precisam pegar conduções para chega em casa. E os estudantes não recebem livros para estudarem descentemente, alunos ficam copiando do quadro porque não tem livros para copiarem atividades.

Alunos não sentem vontade de aprender alunos não sentem falta de ir para escola pois preferem ficar na rua eles acham melhor ficar na rua do que ir para escola eu não acho melhor ficar em casa pois a escola e fundamental para o futuro do aluno.

Ausência da família que não possuem tempo para se preocupar com a educação dos filhos porque eles precisam trabalhar para dar o melhor para seus(as) filhos mesmo eles não merecendo porque eles não querem nada.

Pais querem dar para seus filhos algo que eles não tiveram na vida.

Professores estão nas piores condições trabalhadas a carga horária e pesada salário baixo demais, a falta de respeito com professores por alunos, cadeiras quebradas, a falta de canetas de quadro na escola e muitas das vezes sai dos bolsos deles do seu salário então por essas condições está ruim o trabalho.

Aluno – A. 1
Produção final

O problema da escola pública no Brasil

Salas sujas e mal organizadas, cadeiras rabiscadas, corredores e pátios sujos. Além disso, um ensino de má qualidade que dificulta o aluno da escola pública a mudar de vida.

Um dos problemas da qualidade escola pública pode estar relacionado á falta de salas de aula para atividades diferentes das quais estamos acostumados, não temos laboratórios para os poucos cursos técnicos, não temos nem salas de artes. A escola poderia ser mais interessante para os alunos, criando mais projetos como o que temos hoje sobre a água.

E também os estudantes não recebem livros para estudarem descentemente, eles precisam copiar a matéria do quadro porque não tem livro suficiente para distribuir a todos os alunos.

Alunos não sentem vontade de aprender e por isso quando eles estão em casa, não sentem falta da escola, pois para eles a rua é mais interessante que a escola. Infelizmente o aluno ainda não percebe que a escola é fundamental para o seu futuro.

A família também precisa se ocupar da educação dos seus filhos, hoje em dia, muitos pais querem dar para os seus filhos aquilo que eles não tiveram quando jovens, ou melhor, aquilo que seus pais não puderam dar a eles. Assim alguns responsáveis não estão tendo tempo para se preocupar com a educação dos filhos.

E finalmente, as condições de trabalho dos professores não é das melhores. A carga horária de trabalho é pesada, o salário é baixo, a falta de respeito dos alunos atrapalha o trabalho deles e nem sempre a escola pode atender as necessidades deles.

Dessa forma, podemos dizer que é preciso que todos se preocupem com a educação pública no Brasil, pois não só o futuro dos alunos depende dela, mas também o futuro da nação.

Aluno – A. 2
Produção inicial

Na falta de investimento público afeta muito na educação e saúde como também a corrupção podemos ter como exemplo a corrupção da Petrobrás.

Hoje em dia é muito difícil você encontrar um político que não seja corrupto, que queira mesmo se comprometer na saúde e educação que hoje são os pontos mais caóticos do Brasil.

E também podemos citar a falta de investimento no transporte, que prejudica muito a vida dos trabalhadores, no caminho pro trabalho e do trabalho pra casa.

Na saúde podemos citar a quantidade de pessoas que morrem esperando um tratamento no SUS, pois não possui condições de contratar um plano de saúde.

Hoje em dias são poucos brasileiros que podem ter o “luxo” de contratar um plano de saúde e infelizmente depende do SUS.

Precisamos de mais hospitais, mas, contando que tenha médicos.

Aluno – A. 2
Produção final

Vamos investir em educação!

A falta de investimento público afeta muito a educação e a saúde do país. Hoje em dia é muito difícil de encontrar um político que queira se comprometer com a educação e a saúde que são os pontos mais caóticos do Brasil.

Na educação podemos citar a baixa qualidade do ensino público nas escolas. Quantos alunos não são prejudicados porque não têm condições de pagar por um ensino particular? Hoje em dia são poucos brasileiros que podem ter o “luxo” de pagar para estudar numa escola melhor e infelizmente muitos dependem da escola pública.

Parece que todos os problemas da escola têm uma única causa, o governo. Os salários dos professores, a contratação dos professores, as condições do prédio, a limpeza das escolas, o material didático, a merenda escolar, tudo isso depende de investimento do governo em educação.

Desde o início do ano, os alunos do 9º ano do C. E. Castelo Branco estão sem livros didáticos e sem professor de Ed. Física isso mostra o descaso do governo com a nossa educação. Se houvesse mais interesse, já teríamos professores e livros para estudar. Por enquanto só temos uma certeza, embora a gente não tenha professora, no final do ano seremos aprovados na matéria Ed. Física.

Precisamos de escolas, mas, contando que tenha professores, livros, merenda e etc.

Aluno – A. 3
Produção inicial

Você está lendo isso porque um professor te alfabetizou

O fracasso pode estar acontecendo por falta do salário baixo. Um professor que tira 4 anos da sua vida para ajudar a cidadania merece um salário digno.

O professor alfabetiza, ensina, ajuda merece sim ganhar um bom salário um jogador de futebol ganha milhões para correr atrás de uma bola enquanto um professor que te alfabetiza ganha um salário de menos de mil reais

A falta de investimento pode estar incluso nisso! Os professores que ensina e te ajuda a ter um bom emprego.

Professores merecem a atenção da sociedade, para todos perceberem que eles são importantes, a maioria não concorda, pois acham que a manifestação é desnecessária ou que não tem a menor importância, mas se não fosse por eles não existiria nenhuma profissão, não existiria alfabetização e o pior não existiria a sociedade.

Aluno – A. 3
Produção final

Você está lendo isso porque o professor te alfabetizou

O fracasso do ensino público não é nenhuma novidade para a população brasileira. É provável que a desvalorização do professor contribua para a baixa qualidade do ensino público no Brasil.

Um professor que dedica quatro anos da sua vida aos estudos para cidadania merece um salário digno. Ele alfabetiza, ensina, ajuda seus alunos, por isso merece sim ganhar um bom salário. Enquanto um jogador de futebol ganha milhões para correr atrás de uma bola, um professor de escola pública ganha pouco mais de um salário mínimo para alfabetizar seus alunos.

Frequentemente temos visto manifestações de professores na televisão e nas redes sociais. Eles estão tentando melhorar a educação do país. Acreditamos que a valorização do professor influencia diretamente a qualidade de ensino, pois ninguém trabalha feliz com um salário baixo. Não podemos esquecer que é o professor que ensina e te ajuda a ter um bom emprego.

Professores merecem a atenção da sociedade, para todos perceberem que eles são importantes. muitas pessoas não concordam com as manifestações e as greves, pois acham que a manifestação é desnecessária ou que não tem a menor importância. Mas, se não fosse por eles, não existiria nenhuma profissão, não existiria alfabetização e o pior não existiria sociedade.

Aluno – A. 4
Produção inicial

A falta de investimento público

A falta de investimento público conta muito para sociedade esse e um dos fracassos do país, porque devem contruir mais hospitais, escolas etc. Nesse ponto a educação conta muito, porque não adianta construir mas escolas e os alunos não estudam, quebram, tambem a falta de professores e muito infelizmente o salário mínimo de um professor 600 entre 700 eu acho os direitos deles, também conta muito é o professor ta na maior boa vontade para o aluno não querer estuda, quebrar a escola, mas enfim precisam melhora o país nós precisamos melhor o nosso país sempre não piorar cada vez mas ouvimos sobre greves de professores, gari etc. porque não pagam os salários, escolas e facudades sem gente para limpa, aí os alunos fazem greve e com toda razão, hospitais sujos os pacientes que tem que limpa, que país e esse ninguém ta satisfeito, porque não si melhora nesse país, as leis ninguém respeita mas ta ficando uma verdadeira bagunça é isso não pode ficar assim. Vamos muda o mundo.

Aluno – A. 4
Produção final

O abandono do ensino

O governo não investe em ensino. A falta de investimento público conta muito para sociedade, esse e um dos fracassos do país, nesse ponto a educação conta muito, professores ganham pouco é poucos direitos.

Precisamos sempre melhorar o país e não piorar, pois nesse país ninguém está satisfeito com toda razão.

Faltas de professores em escolas, falta de material para estudar, isso não pode ficar assim, a situação da educação não é uma das melhores, faltam muitas coisas que alunos e professores precisam. Para a psicóloga Maria Alice Setubal, embora tenhamos mais acesso a escola, a educação ainda não é de qualidade.

Os professores precisam de salários mais dignos e de melhores condições de trabalho.

Os alunos precisam de aulas mais modernas para terem mais vontade de aprender e ficar na escola. Do jeito que está, os alunos vão para a escola só para se divertir, encontrar os amigos.

Dessa forma, eu proponho mais investimentos na educação, pois não adianta termos acesso, sem ter qualidade no ensino. Com a melhoria dessas coisas acho que o ensino vai mudar muito, afinal é com pequenas atitudes que transformamos o mundo.

Queremos um mundo melhor sempre, se as autoridades públicas fizessem uma parte disso, a educação no Brasil não estaria assim. O governo deveria investir em um ensino de qualidade, mais tecnologia nas escolas, salários melhores para os professores, melhoria da limpeza na escola, o conforto do aluno. Uma atitude certa pode mudar a vida de muitos alunos.

Aluno – A. 5
Produção inicial

O fracasso do ensino público no país

As educações das escolas no meu país, hoje em dia no século XXI, estão piorando cada vez mais. São muitas violências nas escolas, muitas faltas de professores e muita falta de descomprometimentos dos alunos.

Hoje em dia, tem professores que acha que os alunos já tem que nascer sabendo tudo. Não respeitam os alunos, acha que pode fazer o que quiser, querem ser respeitados mais não respeitam.

Na maioria das escolas, a limpeza está cada vez pior, é muita falta de higiene. As alunas também não conservam a escola, gostam de reclamar, mais não cooperam em conservar o ambiente limpo.

Muitos alunos tem desinteresse nas salas de aulas, não fazem o dever, não presta atenção nas aulas, muitos professores acha que todos tem esse descomprometimento, mais acho que eles tem que tentar fazer com que o alunos tenha, e também acho que eles tem que ter paciência com seus alunos.

Essa é a minha opinião.

Aluno – A. 5
Produção final

O futuro não chegou nas escolas

A educação das escolas públicas no meu país, hoje em dia, no século XXI, está piorando cada vez mais. Temos vários problemas, violência nas escolas, falta de professores, indisciplina dos alunos, entre outros. Mas um deles afeta diretamente o ensino, a escola não se atualiza.

Muitos alunos não têm interesse nas salas de aulas, não fazem o dever, não prestam atenção nas aulas, conseqüentemente muitos professores acham que todos os alunos são iguais. Penso que se a forma de ensinar mudasse os alunos dariam mais atenção aos estudos.

Em pleno século XXI, os professores ainda passam dever no quadro, eles acham que os alunos já têm que nascer sabendo tudo. Os alunos querem ficar no celular, tirar fotos, usar facebook e etc.

Acho que os professores tem que tentar fazer com que o alunos gostem das aulas, para isso as aulas devem ser mais legais, com o uso da tecnologia, celular, computador, internet e não ficar apenas no quadro. A tecnologia tem que chegar nas escolas, quem sabe assim os alunos voltam a prestar atenção nas aulas.

Aluno – A. 6
Produção inicial

Os alunos de hoje em dia não gostam de estudar e tem muitas oportunidades de estudar e tem muitas oportunidades de trabalho, curso, estudos e etc.

Alguns não tem interesses, outros procuram aprender e se esforçar, uns não conhecem a importância dos estudos ou tem preguiça de aprender. Mas sem estudo não somos ninguém, não arrumamos emprego.

Única coisa que não podem nos roubar é o estudo, mais tarde vamos precisar de cada coisa que aprendemos, precisamos ter estudo para ter um emprego digno com ótimo salário.

Devemos nos esforçar para aprender cada vez mais e no futuro ter orgulho de nós mesmo. Estudar é importante, vamos nos dedicar.

Os alunos se interessam em outras atividades, jogar bola, whatsapp, facebook, computador e outros.

Aluno – A. 6
Produção final

A educação não interessa os próprios alunos

Os alunos de hoje em dia não gostam de estudar apesar de terem muitas oportunidades de estudar e tem muitas oportunidades de trabalho, curso, estudos e etc. Nas escolas tem muitas oportunidades como: curso técnico, aula de grafite, danças, aula de violão e até mesmo aula de inglês.

Enquanto alguns alunos não têm interesse, porque não conhecem a importância dos estudos ou tem preguiça de aprender, outros procuram aprender e se esforça, porque sabem que sem estudo não somos ninguém, não arrumamos emprego.

O comportamento dos alunos influencia e muito na qualidade do ensino, às vezes há desinteresse tanto da parte dos alunos quanto da parte dos próprios professores, que por causa do comportamento dos alunos perdem a vontade de até mesmo querer ensinar.

Os alunos preferem fazer outras atividades como jogar bola, whatsapp, facebook, computador e outros. As aulas poderiam ser mais atrativas para o aluno, só assim eles dariam mais valor ao ensino. As aulas poderiam ser mais dinamicas, por exemplo: passeios, aulas práticas, aulas de vídeos, com brincadeiras envolvendo a matéria, assim muitos alunos iram se interessar.

A única coisa que não podem nos roubar é o estudo, mais tarde vamos precisar de cada coisa que aprendemos. Mais do que estudar para ter um emprego digno com ótimo salário, é estudar para ter a chance de escolher a nossa profissão. Por causa disso, devemos nos esforçar para aprender cada vez mais e no futuro ter orgulho de nós mesmo

Aluno – A. 7
Produção inicial

O fracasso do ensino público no país

Em algumas escolas, os professores tem muita falta de comprometimento com os alunos, pois o salário deles são muitos baixo, e assim eles acham que só devem dar aulas nos dias que eles querem, os alunos são bastantes abusados, não respeitam as ordens da escola, entram como quiserem na escola, não se interessam pelos estudos e a aprendizagem.

A falta de material didático nas escolas são muitos ruins, as pessoas que entregam os livros acham que não é necessário entregar para todos os alunos, então isso é muito ruim para os alunos aprender, à muitas violências na escola, é muita falta de educação com os colegas de sala, com os professores etc, os alunos as vezes até agridem os professores não como em bater, com palavras absurdas que eles falam, mas também tem professores que são muitos ignorante com os alunos porisso que eles devem ser meios abusados com eles.

Essa foi a minha opinião!

Aluno – A. 7
Produção final

A educação está um caos

A situação da escola pública no país não é das melhores por diferentes causas. Os professores não se comprometem com o ensino, pois alguns deles têm o salário muito baixo. Alguns alunos não se interessam em aprender e não temos investimento público na educação.

Primeiramente, percebemos que é muito difícil dos alunos aprenderem a matéria dada por alguns professores, parece que muitos professores não se importam com o aprendizado do aluno. Talvez não se importem porque sabem que muitos alunos não querem aprender e também porque recebem salários baixos.

Em segundo lugar, temos alunos que não são muito interessados no aprendizado da escola, eles se interessam em usar o celular, conversar, jogar futebol, mas não se interessam em estudar. E até por isso fica difícil dos alunos aprenderem.

Portanto, podemos dizer que para melhorar o ensino das escolas públicas, poderiam contratar mais professores com comprometimento para dar aulas para os alunos, poderiam tentar melhorar as regras da escola e o comportamento dos alunos, poderiam também investir em material didático e muito mais.

Aluno – A. 8
Produção inicial

O fracasso do ensino público no país

Hoje no país temos uma educação muito precária no ensino público, um dos principais acontecimentos é a violência nas escolas é por isso muitos alunos perdem o interesse, pois ficam com medo de agressões.

Vemos em muitas escolas a falta de investimento público por conta da corrupção no Brasil. Temos que cobrar dos políticos pela falta de investimento no ensino público, pois o futuro do país vem das escolas e por isso devemos cobrar mais sobre o investimento.

Podemos dizer que um dos principais fracasso do ensino público, é o material didático que falta em muitas escolas públicas e em outras quando tem, não condiz com a realidade das escolas públicas do país.

Por esses e outros motivos devemos cobrar por um ensino público melhor. Devemos lutar por nossos alunos que são o futuro do país, vamos acabar com a violência nas escolas públicas, melhorar no investimento público e que não falte material didático nas escolas, pois dentro delas está o futuro do Brasil.

Aluno – A. 8
Produção final

O futuro do país depende da educação

Hoje no país temos uma educação muito precária por falta de material didático, os alunos e professores ficam desinteressados pois dificulta a aprendizagem dos alunos. É possível que a falta de investimento do governo na educação pública esteja ligada à má qualidade do ensino.

Em um primeiro momento, podemos pensar que o problema da qualidade do ensino público está apenas nas mãos dos professores, da família ou até dos alunos. Mas, o que vemos em muitas escolas é a falta de investimentos do governo por conta da corrupção no Brasil.

Se o futuro do país vem das escolas, devemos cobrar dos políticos mais investimentos na educação. Podemos dizer que uma das principais causas para o fracasso do ensino público é a falta de material didático em muitas escolas e em outras, quanto tem, não condiz com a realidade das escolas públicas no país.

Por esses motivos devemos cobrar por um ensino público melhor, devemos luta por nossos alunos que são o futuro do país, vamos acabar com a violência nas escolas públicas, melhorar o investimento público e que não falte material didático nas escolas, pois dentro delas está o futuro do Brasil.

Aluno – A. 9
Produção inicial

Na minha opinião, existem vários motivos para o fracasso do ensino público no Brasil. Talvez a falta de condições das escolas desmotivam muitos alunos e professores e o governo por sua vez, não procura melhorar as escolas.

Olhando por outro lado, existe a falta de interesse de muitos alunos e de alguns professores e talvez por isso o governo pense “para que melhorar se os alunos são desinteressados”.

Na verdade, não existem culpados nessa situação

Aluno – A. 9
Produção final

Existem vários motivos para o fracasso do ensino público no Brasil. Por um lado, a falta de condições da escola, de certa forma desmotivam os alunos e professores. A falta de materiais como: livros didáticos, mesas e cadeiras em bom estado, entre outras coisas, são alguns exemplos.

Por outro lado a falta de interesse dos alunos e professores também contribuem para má qualidade do ensino. Quando dizemos “falta de interesse”, estamos nos referindo a falta frequente de professores na sala de aula, o que prejudica os alunos, além disso, nos referimos a indisciplina dos alunos, o que prejudica o trabalho dos professores.

Contudo, a culpa da má qualidade do ensino não pode cair de uma forma geral nos alunos e professores, uma parte dela pode ser colocada no governo, que por um momento pode vir a pensar: “Pra que melhorar se existe a falta de interesse nas escolas?”.

Talvez, se os alunos se interessassem mais ou se a sociedade cobrasse mais, o governo se “movimentaria” para haver alguma mudança. Enfim, para termos uma educação de qualidade, e preciso que todos os envolvidos cumpram o seu papel.

Aluno – A. 10
Produção inicial

Indisciplina do aluno

A indisciplina dos alunos geralmente causam muitos problemas, na maioria das vezes um desses problemas o desrespeito ao professor. É muito comum vermos esses tipos de coisas, às vezes o desrespeito pode não ser direto, mas sim dentro de sala, uns chingam, outros falam coisas desnecessárias, e que ofendem até mesmo certos colegas de classe. Muitas vezes a indisciplina afeta os estudos, não só dos indisciplinados como dos que querem estudar, porque a atenção no ambiente escolar é necessária e geralmente quando existem alunos assim, porque é frequente que tenha, a atenção de todos evapora.

A indisciplina também, gera coisas absurdas, como bullying e etc... Uma coisa que ajudaria seria a educação, porque esse tipo de pessoa não possui nenhuma, certas vezes a educação não só precisa ser aprendida em casa, e sim com outras pessoas ao redor.

A indisciplina por fim, é um ato sério!!

Aluno – A. 10
Produção final

A indisciplina do aluno

A indisciplina dos alunos nas escolas são bastante frequentes, geralmente causam muitos problemas, não só em escolas como em outros ambientes, é muito comum vermos esses tipos de coisas.

A indisciplina atrai o desrespeito aos professores, muitas das vezes afeta seu psicológico, causando desinteresse de dar o seu melhor para ensinar os alunos, com desrespeito não somos nada, assim como nós alunos exigimos o melhor, eles também exigem para fazerem o possível por nós.

O bullying é uma discriminação, justamente causada pela indisciplina, atrapalha muito seus colegas de classe, não só por tirar a atenção que é necessária, mais por baixar a auto-estima. É comum vermos esse tipo de discriminação, prejudica muito.

A educação que recebem em casa também influencia mais comportamentos, dependendo de sua educação recebida em seu lar, podemos desenvolver a indisciplina.

A solução geralmente pode ser, com ajuda de psicólogos e sua boa educação trazida de sua casa.

Aluno – A. 11
Produção inicial

O país do futebol, faltar educação para os cidadãos!!

- A educação é um tema polêmico, pois envolve um monte de fato. Falta comprometimento dos governantes com professores e alunos.

Os professores estão no direito de reclama, protesta para serem mais valorizados e receberem salários mais dignos. Os alunos merecem uma educação de qualidades, não de irem ao colégio e não terem aula.

O vandalismo no colégio preocupam, não vejo isso como uma forma de protesto para terem aula, professor, merendas, etc. quebra cadeiras, rabisca mesa só atrapalha ao vê de quem quer melhorá, mudar isso (ajudar). “Não podemos só cobrar, termos que fazer a diferença, surpreender”.

A falta de investimento nas escolas veem preocupando, que cidadãos vamos ter no futuro, todos merecem a mesma oportunidade.

Termos que lutar para mudar nós brasileiros merecemos mais, mais educação, salários dignos, hospitais, lazer e segurança.

Aluno – A. 11
Produção final

No país dos estádios, falta investimentos na educação!

- Estamos citando dois temas diferentes. Onde a palavra “investimento” diz tudo.

A falta de comprometimento dos governantes na educação, E o investimento no futebol. “O país que tem mais estádios do que escolas”

Assim vamos criando cidadãos revoltados, com a roubalheira de políticos corruptos, que só querem ganhar e nunca se doa um pouco.

Eu vejo como como uma injustiça, estádios sendo reformados e colégios, principalmente no Nordeste, na Amazônia quase caindo “crianças sendo expostas a um risco por quererem “estudar”, buscar algo melhor pro seu futuro. Diversas reportagens descrevem o colégio como um local onde é sujo, cadeiras velhas e enferrujadas, não há quadro e não recebem merendas para dar aos alunos. Enquanto isso colocam “grama sintética” nos estádios e poltronas novas. Sim, o povo deve protestar, querer mais, pagamos nossos impostos que só faz aumentar, não devemos concordar com o vandalismo jogadores recebendo “fortunas” para jogarem bola enquanto professores se ”matam” trabalhando, pegando trânsito, estudando á aula, aturando alunos chatos para receberem salários medíocres que não valorizam os seus esforços e sua graduação.

Para finalizar, sugerimos maiores investimentos em educação e salários mais digno para professores.