

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

MARIA HELENA PEÇANHA MENDES

**A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR SOBRE O TRABALHO
DOCENTE COM GÊNEROS TEXTUAIS: O ARTIGO DE OPINIÃO
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Itatiba

2012

MARIA HELENA PEÇANHA MENDES – RA 002201000731

**A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR SOBRE O TRABALHO
DOCENTE COM GÊNEROS TEXTUAIS: O ARTIGO DE OPINIÃO
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Campus Itatiba /SP, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação, elaborada sob a orientação da Prof^ª D.ra Luzia Bueno.

Itatiba

2012

801.8 Mendes, Maria Helena Peçanha.

M492a A aprendizagem do professor sobre o trabalho docente com gêneros textuais: o artigo de opinião no 9º ano do ensino fundamental. / Maria Helena Peçanha Mendes. -- Itatiba, 2012.
138 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Sequência didática.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de

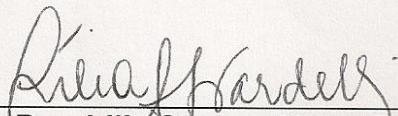
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

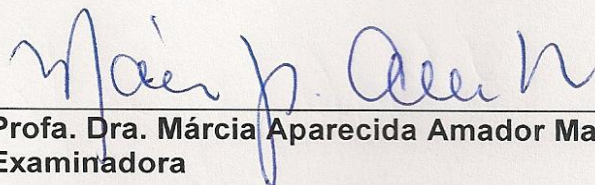
Maria Helena Peçanha Mendes defendeu a dissertação “**A aprendizagem do professor sobre o trabalho com gêneros textuais: o artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental**” aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 24 de fevereiro de 2012 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Luzia Bueno- Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Lilia Santos Abreu-Tardelli
Examinadora



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte desta pesquisa direta ou indiretamente.

Agradeço em especial:

À **Prof.^a Dra Luzia Bueno**, por todas as orientações fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, pelo carinho, respeito e atenção com que sempre me atendeu e encaminhou. Muito obrigada!

À **Prof.^a Dra Lilia Santos Abreu-Tardelli, Prof.^a Dra Márcia Aparecida Amador Mascia** e **Prof.^a Ms Milena Moreto** pelas importantes contribuições na banca de Qualificação, pela leitura cuidadosa do trabalho e por me ajudarem a encontrar a ‘moedinha perdida’ que faltava para minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade São Francisco e aos colegas do programa pelas relevantes contribuições em minha formação como professora e pesquisadora.

Aos meus queridos alunos participantes do projeto ou não, os quais me motivam a sempre aprender mais.

À minha mãe, pelo apoio incondicional, pelas orações, pelo amor e por ‘sonhar junto comigo’ sempre. Minha eterna gratidão.

Ao Michel, por estar sempre ao meu lado, por me incentivar, pela paciência, compreensão e amor em todos os momentos.

Aos meus irmãos João (Ká) e Paulo, por acreditarem em meus sonhos e sempre me apoiarem.

À Cláudia, por tudo que me ensinou, como amiga e como colega, por participar de minha formação e de minha vida, ‘uma dupla que deu certo’.

A todos os amigos e familiares que acompanharam e incentivaram o meu crescimento e compreenderam minha ausência.

À Capes, que proporcionou o financiamento para a realização desta pesquisa.

A Deus, pela realização deste sonho.

*Descobrir Continentes é tão fácil como esbarrar
[com um elefante:*

*Poeta é o que encontra uma moedinha
perdida...*

(Mário Quintana)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo específico buscar compreender o trabalho com gêneros textuais tanto a partir dos produtos, os textos dos alunos, quanto do processo, com as reflexões por escrito de uma professora. Para isso, procura-se verificar em que medida a aplicação de uma sequência didática provoca mudanças nos textos de opinião iniciais e finais de alunos do Ensino Fundamental II e, por outro lado, quais os aspectos do trabalho com uma sequência didática de artigo de opinião são revelados no diário de campo do professor. Acreditamos que ao trabalhar, explorar e refletir sobre o gênero textual artigo de opinião, o professor aproxima os alunos de situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação oferece condições e instrumentos para que o aluno compreenda o funcionamento do gênero textual, apropriando-se de suas peculiaridades e especificidades, o que facilitará o domínio que deverá ter sobre ele. Além disso, o trabalho com o artigo de opinião contribui para o aprendizado de prática de leitura, de produção textual, argumentação e de compreensão, habilidades essas que poderão ser empregadas no uso e apropriação de outros gêneros de diversas esferas de circulação dos textos produzidos na sociedade. A opção por esta perspectiva proporciona aos alunos a oportunidade de lidarem com a língua em seus mais diversos usos, ou seja, não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na instituição escolar – descrição, narração e dissertação – mas, sim, com o texto que é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na forma oral, nas mais diversas esferas sociais. Para tanto, optamos por utilizar a perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), o estudo de gêneros textuais na escola e sua funcionalidade, de acordo com Dolz & Schneuwly (2004), os trabalhos do Grupo ALTER sobre o trabalho docente. A metodologia utilizada foi a elaboração de uma sequência didática, a posterior aplicação da mesma, em seguida, coletamos o material e o analisamos conforme a perspectiva adotada. Nossa análise nos permitiu elencar quais capacidades de linguagem foram desenvolvidas, como a linguístico-discursiva, e outras que não apresentaram mudança entre os alunos, como a capacidade de ação, analisar elementos não comum ao gênero encontrados e tecer considerações sobre a grade adotada. Além disso, descrevemos em detalhes os modelos de agir, a relação entre o professor e os alunos, a aplicação da SD e as inquietações e anseios que permearam o trabalho professor durante a realização da pesquisa. Ao final, elaboramos sugestões ao professor para seu trabalho em sala de aula com gêneros textuais, contribuindo, assim, com algumas possibilidades de trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo, Sequência Didática, Artigo de Opinião, Diário de Campo.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the improvement of teaching work, seeking to understand some of the possibilities of working with genres of text in the classroom, through a didactic sequence that involves gender opinion article. Specific objectives are to seek to understand the work with genres of text from both the products: student writing and the process with the reflections written by a teacher. Then, we try to ascertain how can the application of a didactic sequence causes changes in the initial and final opinion text of elementary school students and, on the other hand, which aspects of working with a didactic sequence can be revealed in the teacher's field diary. We believe that when the teacher works, explores and reflects about the genre opinion article, he/she brings the students to an original situation of non-school text production. This approach offers conditions and instruments for the student to understand the functioning of the genre and appropriate its peculiarities and specificities, which facilitate the domain that should get over it. In addition, working with the opinion article contributes to the learning of reading practice, textual production, argumentation and understanding, these skills that can be used in the use and appropriation of other genres from several spaces of circulation of texts produced in society. Opting for this approach gives students the opportunity to deal with the language in its various uses, it means not only those traditional written compositions which are worked in schools - description, narration and paper - but rather with the text that is produced daily at all times in which we communicate both in writing and orally, in several social spaces. To this end, we chose to use the perspective of interactionism sociodiscursive (Bronckart,1999), the study of genres of text in the school and its functionality, according to Dolz & Schneuwly (2004), the studies of Grupo ALTER about teaching work. The methodology used was the development of a didactic sequence, its subsequent application, then the material were collected and analyzed according to the perspective. Our analysis allowed us to list which language abilities were developed, such as linguistic-discursive, and others that showed no change among students, like the action ability, analyze evidences found that are not common to the genre and to discuss the grid adoption. In addition, we describe in detail the models of action, the relationship between teacher and students, the application of the didactic sequence and the concerns and anxieties that teacher lived during the research. At the end, we make suggestions to teachers how to work in the classroom with genres of text.

KEY WORDS: Interactionism Sociodiscursive, Didactic Sequence, Opinion Article, field diary.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 – Pressupostos teóricos e didáticos para o estudo de gêneros textuais	16
1.1 O trabalho docente e seus artefatos.....	16
1.2 O estudo de gênero no Brasil: visão geral.....	21
1.2.1 A perspectiva do ISD sobre gêneros e o modelo de análise de textos.....	23
1.3 O artigo de opinião visto a partir do ISD.....	36
1.4 Gêneros textuais e o trabalho pedagógico.....	39
1.4.1 A elaboração de sequências didáticas.....	41
1.5 O olhar sobre o trabalho docente com gêneros textuais: o papel do diário de campo.....	43
1.5.1 Breve histórico sobre a prática diarista.....	44
1.6 Em síntese.....	45
Capítulo 2 – A metodologia	47
2.1 O objetivo.....	47
2.2 O contexto da pesquisa.....	47
2.2.1 Os alunos participantes.....	49
2.2.2 A professora participante.....	49
2.2.3 A disciplina.....	50
2.3 Coleta de dados.....	50
2.3.1 A sequência elaborada.....	51
2.3.2 O diário de campo.....	54
2.4 Procedimentos teórico-metodológicos para análise dos dados.....	55
2.5 A análise.....	58
Capítulo 3 – O produto e o processo de aplicação da SD sobre artigo de opinião	59
3.1 O artigo de opinião em foco.....	59
3.1.1 A primeira proposta de produção textual para o gênero artigo de opinião.....	60

3.1.2	Análise de artigo de opinião de especialista.....	63
3.1.3	Análise das primeiras produções para o gênero artigo de opinião.....	67
3.1.3.1	A capacidade de ação.....	68
3.1.3.2	A capacidade discursiva.....	73
3.1.3.3	A capacidade linguístico discursiva.....	80
3.1.3.4	Características não comuns ao gênero.....	84
3.1.4	Análise das últimas produções para o gênero artigo de opinião.....	86
3.1.4.1	Análise da última proposta para a produção do gênero.....	86
3.1.4.2	A capacidade de ação.....	90
3.1.4.3	A capacidade discursiva.....	96
3.1.4.4	A capacidade linguístico-discursiva.....	101
3.1.4.5	Características não comuns ao gênero.....	105
3.1.6	Análise geral da produção final em relação à primeira produção.....	106
3.1.7	Análise do que não foi previsto pelo quadro.....	107
3.2	O diário de campo em foco.....	109
3.3	Síntese das análises.....	116
	Capítulo 4 - Considerações finais.....	118
	Referências bibliográficas.....	122
	ANEXOS.....	126
	Anexo I - Quadro detalhado da sequência didática aplicada.....	127
	Anexo II - Leitura prévia para produção final 1.....	131
	Anexo III - Leitura prévia para produção final 2.....	133
	Anexo IV - Leitura prévia para produção final 3.....	134
	Anexo V - Registro de diário de campo da professora.....	137
	Anexo VI – artigo de especialista analisado.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de discurso

Quadro 2: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes

Quadro 3 – Atividades propostas na sequência didática

quadro 4 – Alunos presentes e ausentes no primeiro e no último momento

Quadro 5 Grade de análise dos textos produzidos pelos alunos

Quadro 6 – As capacidades de ação na primeira produção

Quadro 7 – As capacidades de discursiva na primeira produção

Quadro 8 – As capacidades linguístico-discursivas na primeira produção

Quadro 9 - Características não comuns ao gênero encontradas nos textos dos alunos

Quadro 10 – Desenvolvimento das capacidades de ação na última produção

Quadro 11 – Alterações observadas na capacidade de ação

Quadro 12 – Desenvolvimento das capacidades de discursiva na última produção

Quadro 13 - Alterações observadas na capacidade discursiva

Quadro 14 – Desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas na última produção

Quadro 15 - Alterações observadas na capacidade linguístico-discursiva

Quadro 16 Características não comuns ao gênero encontradas nos textos dos alunos

Quadro 17 Comentários relativos à situação de produção

Quadro 18 Comentários relativos aos aspectos discursivos

Quadro 19 Comentários relativos aos aspectos linguístico-discursivos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - esquema de trabalho do professor em sala de aula

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo mais geral contribuir para a melhoria do trabalho docente, buscando entender algumas possibilidades de trabalho com gêneros textuais¹ em sala de aula através de uma sequência didática que envolve o gênero artigo de opinião. Como objetivo específico, buscamos compreender o trabalho com gêneros textuais tanto a partir dos produtos, os textos dos alunos, quanto do processo, com as reflexões por escrito de uma professora. Para isso, procuramos verificar em que aspectos a aplicação de uma sequência didática provoca mudanças nos textos de opinião iniciais e finais de alunos do Ensino Fundamental II e que elementos do trabalho com essa sequência didática de artigo de opinião são revelados no diário de campo da professora pesquisada. Para desenvolver esse estudo, nos baseamos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que nos oferece uma perspectiva de como tratar e ensinar textos de variados gêneros textuais e a concepção do trabalho segundo o Grupo ALTER (PUC/SP).

Todo o material analisado é fruto de uma pesquisa realizada em meio a minha própria prática profissional, ou seja, os alunos pesquisados, a sequência didática elaborada e o diário de campo são elementos de meu trabalho como professora que será aqui avaliado a partir de minha visão como pesquisadora, ainda que o total distanciamento seja complexo.

Inicialmente, o interesse pela temática surgiu de algumas inquietações profissionais pessoais. Minha experiência - cerca de 10 anos - foi vivida em diferentes ambientes. Já atuei como professora em escolas públicas, privadas e de caráter beneficente nos níveis Fundamental II e Médio, além do pré-vestibular. Ao final do período da pesquisa, também tive a oportunidade de trabalhar como corretora de redação de um grande vestibular. Durante esses anos, lecionei as disciplinas de Português e Inglês e sempre me questioneei muito sobre a melhor forma de ensinar e os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em casa, tive um bom modelo de profissional a seguir, visto que minha mãe também é professora – trabalhando com a formação inicial no Ensino Fundamental I. Ela sempre foi, a meu ver, uma profissional dedicada, sempre atenta em ensinar mais e melhor. Mesmo depois de muito tempo de formada – no antigo Magistério, ela voltou a estudar, ‘se atualizou’, buscando novas formas de ensinar e aprender. Afinal, mesmo que muitos dissessem o

¹ Gêneros textuais/discursivos – embora seja comum encontrar os dois termos em diferentes trabalhos, não há distinção já que Bronckart parte do trabalho de Voloshinov “Marxismos e filosofia da linguagem”, mas Bronckart prefere usar gêneros textuais, deixando “discursivo” para nomear outra noção muito importante que é a de tipos de discurso, que será explicada no capítulo teórico

contrário, minha mãe acreditava que ser professor era uma boa carreira a seguir e foi trabalhando assim que criou os filhos. Por minha vez, segui um caminho parecido: me graduei em Letras, pois sempre gostei de lidar com pessoas e de línguas. Eu cresci acreditando que para ser uma boa professora eu deveria estudar bastante e me dedicar ao que escolhi fazer. Certamente, eu seria uma boa professora desse modo.

Minha mãe não estava errada, pois, esforço e dedicação são fundamentais. Alguns anos de profissão se passaram e eu queria aprender mais, me dedicar mais. Eu achava que já tinha colocado na prática muito do que eu sabia e, mesmo assim, ainda faltava alguma coisa. Eu entendia que transmitia para meus alunos o conhecimento que tinha, mas muito daquilo não era eficaz na vida deles, faltava alguma coisa para que eu pudesse passar informações que eles pudessem levar para o cotidiano.

Em meio aos meus questionamentos e a correria cotidiana de vida de professora, desenvolvi um projeto de produção de cartas com uma sexta série do Ensino Fundamental II para reivindicar melhorias necessárias para nossa sala de aula, como a falta de cortinas. A ideia foi bem sucedida e nós conseguimos o que desejávamos. Os alunos se animaram e descobriram que poderiam agir através dos textos que escreviam, que, assim, seriam ‘ouvidos’. Na mesma medida, eu me animei e percebi que é possível ir além do lugar em que eu me encontrava.

Essa motivação, por ensinar a produção de textos de uma forma mais eficaz e que pudesse dar subsídios aos meus alunos para agirem no mundo, foi o que me fez buscar novos rumos e novos olhares. Com isso, minhas primeiras pesquisas começaram a tomar forma, até chegar a esta pesquisa maior, que é aqui apresentada.

Meus primeiros estudos me fizeram retomar um material muito conhecido entre os professores: os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN). Esse documento apresenta as diretrizes para o currículo das disciplinas do Ensino Fundamental em todo país. Além disso, milita a favor das propostas pedagógico-curriculares que tomam como objeto de ensino a variedade de gêneros. Segundo a perspectiva adotada pelo documento, essa teoria entende como gênero “um conjunto de enunciados relativamente estáveis” (Bakhtin, 1997). De acordo com essa concepção, a linguagem é vista como interação e coloca ênfase no caráter dialógico e social da linguagem. Além disso, todos os textos, sejam eles orais ou escritos, pertencem a algum gênero. Na prática escolar, a opção por essa concepção proporciona um maior repertório de gêneros e possibilita maior capacidade de o aluno agir socialmente em diferentes situações, que era exatamente o que eu buscava como professora.

Embora a adoção dos gêneros como objetos de ensino seja consensual entre diversos educadores, ainda há muito para que este, realmente, chegue à escola, devido a vários motivos. Dentre os impedimentos de um trabalho efetivo com os gêneros, destacam-se as dificuldades de tratamento didático desses textos pelos professores e educadores de forma geral e a falta de boas descrições de gênero para fazer um trabalho com uma diversidade grande, já que apenas aqueles que são mais conhecidos e presentes no universo escolar são encontrados nos vários materiais que circulam nas escolas. Tudo isso reforça a importância de pesquisas, como esta, que ainda podem trazer muitas contribuições para a ampliação e aplicação da concepção de gêneros na escola.

Como ponto de partida, destacamos que, conforme Abreu-Tardelli (2007), o trabalho com gêneros não supõe apenas ensinar a se comunicar. Vai mais além, pois forma sujeitos agentes do mundo e no mundo. O PCN destaca também a necessidade de se formar indivíduos que possam participar das mais diversas situações comunicativas, ou seja, sujeitos que tenham capacidades de linguagem. Nesse sentido, visando ao desenvolvimento dessas capacidades de linguagem, nossa pesquisa elegeu o gênero artigo de opinião para o desenvolvimento desse sujeito agente.

Dentro da mesma perspectiva, o artigo de opinião é um texto que pertence ao agrupamento da ordem do argumentar. Essa classificação proposta por Dolz e Schneuwly (2004) ainda prevê os gêneros das seguintes ordens: narrar, relatar, expor e instruir ou prescrever. Segundo Barbosa (2000), o ideal seria que em todas as séries do Ensino Fundamental se trabalhasse mais profundamente gêneros orais e escritos pertencentes aos diferentes agrupamentos. Por questões de ordem prática, optamos por esse gênero que também acaba sendo privilegiado nas escolas públicas apenas no final do Ensino Fundamental II em virtude da realização da avaliação externa anual - o SARESP - que solicita a produção de um artigo de opinião para alunos da 8ª série/9º ano.

Além disso, consideramos os discursos argumentativos como um conjunto de gêneros que faz funcionar grande parte das relações sociais. Afinal, são os argumentos que oferecem parâmetros para as regras e os valores de grupos sociais, bem como orientam o comportamento dos indivíduos que os compõem. A esse respeito, Rosenblat (2000, p. 186) destaca que “[o] exercício da cidadania é, portanto, bastante dependente da capacidade dos sujeitos compreenderem e atuarem nas situações que envolvem valores e posicionamentos”, como foi o caso da carta produzida no projeto motivador inicial. Entendemos também que não basta saber falar para saber argumentar, são necessárias capacidades e aprendizagens

específicas para tal, o que justifica atividades voltadas especificamente para o ensino de argumentação.

Além do mais, Golder (apud SOUZA, 2003) afirma que toda ação de linguagem é potencialmente argumentativa, pois, o locutor seleciona o modelo de discurso que vai adotar conforme seu objetivo e, para isto, considera as características pertinentes à situação. Por essa razão, o ensino da argumentação deve estar presente na escola desde muito cedo, pois, todos somos atores ou espectadores de cenas argumentativas cotidianamente.

Certamente, essa não é a primeira pesquisa sobre o gênero artigo de opinião, podemos citar outras recentes: ‘*A construção da argumentatividade em artigo de opinião produzidos por alunos do Ensino Médio*’ de Maria Elisaudia de Almeida Pereira (UFC – Linguística, 2008), ‘*A plasticidade da voz crítica: os textos de Roberto Pompeu na revista Veja*’ de Juliana Tomé Alves (Unesp – Linguística e Língua Portuguesa, 2008), ‘*Gênero argumentativo no ensino fundamental I – análise de produções de alunos participantes do prêmio Escrevendo o Futuro – 2004*’ de Genize Molina Zilio (USP – Filologia e Língua Portuguesa, 2007), ‘*Elementos articuladores em artigo de opinião: uma experiência com sequência didática no ensino médio*’ de Ana Maria de Carvalho Leite (UFMG – Linguística, 2009), ‘*O gênero artigo de opinião do programa Escrevendo o Futuro: estudo de caso*’ de Édina da Silva de Freitas (Unisul – Linguística, 2009), ‘*O papel dos marcadores discursivos na escrita e na fala: uma taxonomia textual e interpessoal sob o enfoque da linguística sistêmico-funcional*’ de Leila Cristina da Silva (PUC/SP – Linguística, 2010), ‘*Um estudo sobre os processos de modalização estabelecidos pelo par é + adjetivo em artigo de opinião no jornal Observatório da Imprensa*’ de Alcione Tereza Corbari (Unioeste – Letras, 2008). Contudo, os trabalhos encontrados adoram perspectivas teóricas diferentes de nossa opção, o único trabalho que encontramos que segue a mesma linha aqui desenvolvida é ‘*Compreensão leitora de dois gêneros textuais: notícia e artigo de opinião*’ de Márcia Valéria da Silveira Silva (Universidade de Santa Cruz do Sul - Letras, 2007).

A diferença de nossa pesquisa com as demais são nossas perguntas, visto que nosso objetivo não é analisar apenas a produção textual dos alunos. Buscaremos também recuperar dados de como ocorreu o processo de aplicação da SD. Assim, as questões que nortearam nossos estudos são:

1. A aplicação de uma sequência didática provoca mudanças nos textos de opinião iniciais e finais de alunos do Ensino Fundamental II?

2. Que aspectos do trabalho com uma sequência didática de artigo de opinião são revelados no diário de campo do professor que aplicou?

Dessa forma, esperamos contribuir com novas reflexões sobre antigos questionamentos de professores. As considerações aqui levantadas não trazem respostas a problemas como: qual é a melhor forma de ensinar o gênero artigo de opinião, qual é a forma mais correta de avaliar o texto do aluno, como desenvolver a argumentação, entre outras. No entanto, acreditamos que as reflexões podem contribuir com a formação do profissional no sentido crítico de sua própria prática, assim como nós fizemos.

Por fim, com o propósito de apresentar nossa pesquisa, organizamos o trabalho em quatro capítulos: no primeiro, apresentaremos o aporte teórico que fundamenta nossa investigação, explicitando a noção de gênero segundo a perspectiva bakhtiniana, o modelo de análise de textos proposto por Bronckart no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, a concepção do trabalho docente do Grupo ALTER e também a concepção de gênero enquanto objeto de ensino em consonância com a proposta apresentada pelos didatas Schneuwly e Dolz. Além disso, discorreremos sobre os gêneros abordados: artigo de opinião e diário de campo.

No segundo capítulo, explicaremos a metodologia empregada, detalhando o objetivo principal, o contexto da pesquisa, a realização da coleta de dados, bem como a descrição dos procedimentos teórico-metodológicos e a análise.

Posteriormente, no terceiro capítulo, discutiremos os resultados da análise realizada buscando evidenciar as capacidades de linguagem observadas nas produções iniciais e finais dos alunos e as reflexões trazidas pelo diário de campo da pesquisadora.

Por fim, teceremos as considerações finais sobre a pesquisa, as contribuições para o professor e apresentaremos algumas sugestões para o trabalho em sala de aula.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DIDÁTICOS PARA O ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo, apresentaremos os aspectos teóricos que embasam nosso olhar para o objeto da pesquisa: o quadro de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD doravante). Antes disso, faremos uma exposição sobre a concepção de trabalho docente em que nos apoiamos. Logo após, teceremos uma visão geral sobre os estudos de gênero no Brasil, para então, iniciarmos mais especificamente a exposição do quadro de análise teórico. A seguir, faremos uma exposição sobre os gêneros textuais e seus elementos, apresentaremos a perspectiva do ISD sobre gêneros e o modelo de análise de textos para, enfim, abordar as questões pedagógicas envolvidas no trabalho.

1.10 trabalho docente e seus artefatos

O objetivo desta seção é apresentar o contexto maior em que esta pesquisa se insere: o trabalho docente conforme a concepção que adotamos, baseada nos trabalhos do Grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), o qual se apoia na Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, ciências do trabalho de linha francesa e de base vigotskiniana.

A princípio, a profissão docente não é recente em nossa sociedade, pois, desde a Antiguidade ouvimos falar dela. Porém, muito do que sabemos sobre o trabalho do professor está baseado no senso comum ou em nossa experiência como alunos, como podemos verificar em uma pesquisa rápida por dicionários, nos quais encontramos as seguintes definições:

Professor: Aquele que ensina uma ciência, arte, técnica; mestre (Ferreira, Minidicionário Aurélio, 1993, p.444)

Professor: Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte; mestre (fig.) homem perito ou muito hábil. (SILVEIRA BUENO, 2000, p. 626)

Professor: Aquele que ensina, mestre. Pessoa que professa a doutrina de uma religião (LAROUSSE, 2001, p.803)

Como se pode observar através das citações acima, a única definição comum para o mesmo termo seria ‘aquele que ensina’, pois, sobre o que é ensinado não há unanimidade (arte, técnica ou ciência). Já o termo mestre, também é citado nas três definições, o que, em

princípio sugere que é possível considerá-lo, assim como um sinônimo. Porém, as definições se desencontram em dois pontos: o aspecto religioso e o sentido figurado atribuído ao termo que define uma pessoa que sabe muito de determinado assunto como um professor, um perito na área. Ou seja, os dicionários trazem aquilo que o senso comum convencionou apenas, o que gera uma grande abrangência para o termo ‘professor’, mas não o caracterizam especificamente como uma profissão.

Isso implica que se quisermos analisar o termo com mais cuidado, teríamos dificuldade para defini-lo. Afinal, o que faz de um professor ser um professor? Todo indivíduo que ensina alguma coisa a outra pessoa é um professor? Se mesmo que a pessoa ensine, o outro não aprenda, isso faz dela um professor? Saber muito sobre um determinado assunto faz de qualquer pessoa um professor daquela área? Como se pode perceber, o tema é bastante complexo.

Nessa medida, mesmo sem a clara definição, admitindo-se que o docente tem a função de ensinar e que isso realmente aconteça e que o aluno aprenda, ainda assim há espaço para alguns questionamentos: o que exatamente faz daquele profissional ser capaz de ensinar? Saujat (2004) afirma que há diversas pesquisas que buscam compreender como o agir do professor influi no ensino e na aprendizagem, pois, entendemos que o trabalho docente se relaciona com um determinado objeto de ensino e com os alunos. Segundo Saujat (2004), houve diferentes enfoques para essas pesquisas em diferentes épocas, como podemos ler na citação abaixo:

[...] o professor sob múltiplas figuras: como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970; como ator racional; depois, como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo; aparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo (SAUJAT, 2004, p.19).

No Brasil, as pesquisas sobre o docente, conforme Mazzillo (2006), tem se focado sobre os professores e não sobre seu trabalho propriamente dito. Por outro lado, algumas pesquisas têm sido desenvolvidas na área de Educação e de Linguística Aplicada, que trazem aportes teóricos de outros campos como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, e se propõem a estudar o ensino a partir da perspectiva do trabalho.

Mazzillo (2006, p. 37) pontua que o termo ergonomia tem origem polonesa e define a “ciência da utilização e das forças da capacidade humana” e foi utilizado pela primeira vez em 1857, mas só na década de 50 é que passou a ser reconhecida como uma disciplina de cunho científico. Há mais de uma vertente que estuda a ergonomia do trabalho. A opção que aqui

fizemos foi pela francesa que estuda o trabalho humano e suas interações no contexto social e tecnológico. A metodologia utilizada para investigação é atividade de trabalho no momento em que ela se realiza, ou seja, observando o trabalhador em seu próprio local de trabalho. O enfoque nesse formato permite que análise centre-se no trabalho efetivo. Além disso, vários elementos do trabalho são tematizados em textos escritos, o que nos permite refinar ainda mais a análise citada.

Já a Clínica da Atividade foi iniciada pelo psicólogo Yves Clot do CNAM (Conservatoire des Arts et Métiers em Paris) e é uma vertente da Psicologia do Trabalho. Buzzo (2008) explica que essa linha tem origem na escola russa de psicologia iniciada com Vigotski. Em consonância com a Ergonomia da Atividade, a Clínica da Atividade também encara o trabalho como envolvido no desenvolvimento permanente das pessoas, somando ainda a ideia de que a própria pesquisa pode ser lugar para esse desenvolvimento. Nessa perspectiva, a intenção é compreender e intervir sobre o estresse gerado no profissional em geral a partir das prescrições sugeridas no contexto de trabalho (CLOT, 1999). A função psicológica do trabalho coletivo é considerada.

Os estudos dessas Ciências do Trabalho e os que se baseiam nelas têm possibilitado uma maior compreensão do trabalho docente e de seus elementos. Em primeiro lugar, pode-se tratar o trabalho a partir de uma distinção entre:

- a) o trabalho teórico seria o que existe nas representações sociais, com sede no cidadão comum, ou no trabalhador ou nos conceptores das prescrições;
- b) o trabalho prescrito ou esperado seria o que é fixado por regras, por normas, por documentos, etc. nas organizações de trabalho;
- c) o trabalho realizado seria o que o trabalhador efetivamente realiza perante as prescrições que lhe são dadas, sendo o lugar em que se constrói a relação subjetiva com o trabalho.

(TEIGER, apud BUENO, 2007, p.37)

Clot (1999,) ainda acrescenta o real da atividade / do trabalho que consistiria em tudo o que trabalhador fez mais o que deixou de fazer, o que foi impedido. Nota-se, assim, que nessa perspectiva, o trabalho é visto como mais complexo do que em outras teorias que o trataria como tendo uma única faceta.

Em segundo lugar, assumindo essa complexidade, é possível caracterizar melhor o trabalho docente, conforme fazem Machado e Bronckart (2009b), apoiando-se nos estudos de Clot, Amigues e Saujat. Segundo Machado e Bronckart (2009b, p. 36), o trabalho docente é:

- a) é *pessoal* e sempre único, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, etc.);
- b) é *plenamente interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e por ele é transformado;
- c) é *mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com o outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) e é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por ‘modelos do agir’ específicos de cada ‘métier’.

No esquema abaixo, Machado e Bronckart (2009b, p.39) simbolizam a atividade de trabalho em diferentes situações. Tal esquema é utilizado pelo Grupo ALTER há algum tempo como uma hipótese inicial sobre as representações dos elementos constitutivos do agir docente descrito acima:

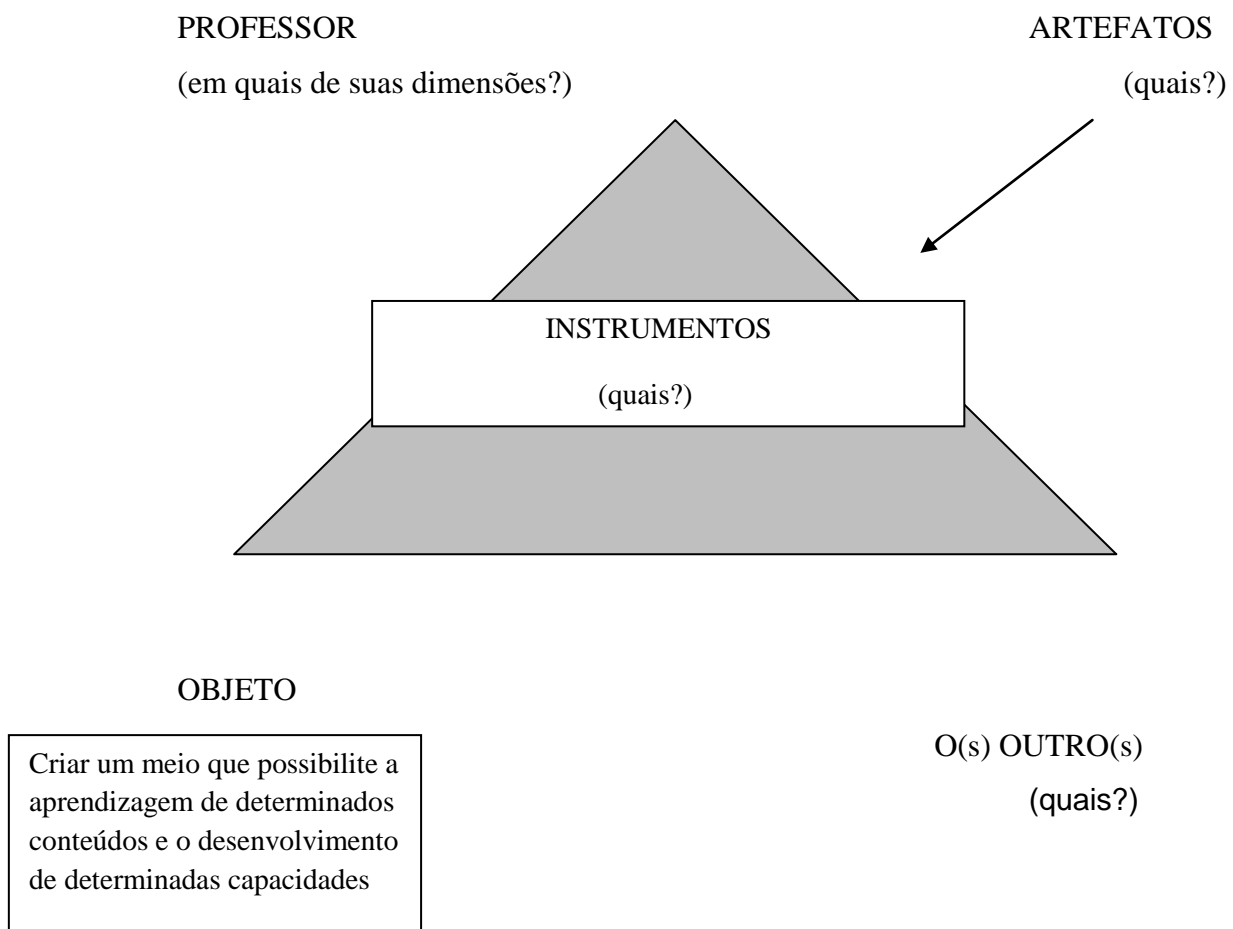


Figura 1: Esquema do trabalho do professor em sala de aula

Esse esquema não demonstra, mas a atividade é conflituosa, pois o trabalhador faz escolhas frequentes e se depara com conflitos com os outros, com o meio, com os artefatos,

com as prescrições etc. direcionado por objetivos por ele estipulados como uma tentativa de seguir as prescrições, conforme uma dada situação específica e, até mesmo, com os limites de sua própria capacidade física e psíquica (Machado e Bronckart, 2009b). Para lidar com esses problemas, em geral, o sujeito recorre a modelos de agir conforme regras que ele não estabeleceu ou faz adaptações conforme necessita.

Nesse sentido, as pesquisas com base na Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade focam no que o indivíduo faz no trabalho, o que ele não faz e o modo como faz (BUZZO, 2008). Em resumo, tudo o que envolve o processo de trabalho as interessa, até mesmo compreender os motivos de o trabalhador fazer um procedimento de determinada forma e não de outra, ou seja, todo o processo envolvido no trabalho é importante, uma vez que implicará no processo de desenvolvimento desse profissional (AMIGUES, apud BUZZO, 2008).

Aprofundando-se mais na busca de compreensão do trabalho docente, as pesquisas da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e de integrantes do grupo ALTER, já nos permitem perceber melhor vários elementos que fazem parte dessa pesquisa, dentre eles os artefatos.

O professor dispõe de diversos ‘artefatos’ para desenvolver seu trabalho: os materiais (giz, computador, quadro negro, etc.) e os simbólicos (prescrições, regras, livros didáticos, manuais, etc.) construídos sócio-historicamente. Os artefatos, quando passam a ser incorporados pelo professor, tornam-se instrumentos e, assim, são úteis para a realização de determinada tarefa. Porém, alguns desses artefatos não são aceitos passivamente. O professor passa por um processo de incorporação ou não dos mesmos, de transformação e, algumas vezes, até são deixados de lado (BUENO, 2007). Esse é o caso das teorias.

As prescrições e as regras do ofício são dois exemplos de artefato. As primeiras são limitações/coerções/regras/normas claramente tematizadas, direcionadas ao profissional e produzidas por instância hierárquica superior. Podem ser internas (Proposta Pedagógica da instituição, normas de convivência, etc.) e externas (Parâmetros Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares, Leis de Diretrizes e Bases, etc.). Já as regras do ofício são um conjunto de regras sobre os modos de agir, que unem os profissionais e constituem os chamados gêneros profissionais (CLOT, apud BUENO, 2007). Além disso, são construídas ao longo da História e fazem parte de uma memória comum.

Um dos fatores que levam um artefato a ser incorporado - passar a ser instrumento ou não - é o coletivo. Ademais, ele também pode interferir nas prescrições estabelecidas e questionar as regras do ofício. O coletivo - como próprio termo diz - é um conjunto de

profissionais que carregam uma memória coletiva. Através do coletivo, o professor pode reorganizar uma tarefa, construir instrumentos, avaliar o trabalho realizado e apoio aos novos profissionais e iniciativas (BUENO, 2007).

Um bom exemplo de artefato que tem interferido no trabalho docente, especialmente entre os professores de Língua Portuguesa, são as teorias sobre gêneros textuais, que, por meio de um documento de prescrição oficial, o PCN, tornou-se uma norma que todo “bom” professor de português deve seguir. Dizemos “bom”, pois, aqueles que desconhecem as teorias sobre gêneros não são considerados profissionais bem qualificados e desatualizados com as novas tendências do ensino. Para melhorar o nível dos docentes em relação a esse artefato, as secretarias de educação municipais e estaduais do estado de São Paulo (e de outros estados também!) têm promovido cursos para apresentar as teorias e os meios de trabalhá-las em sala de aula. No estado de São Paulo, a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Jean-Paul Bronckart e do trabalho didático com gêneros textuais a partir de um modelo didático e de sequências didáticas de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly tem sido amplamente divulgada junto aos professores em oficinas, livros e outros cursos. Contudo, isso não é garantia de que essa teoria tenha sido devidamente transmitida aos profissionais, sendo assim bem apropriada pelos mesmos e pode ser considerada como um instrumento do trabalho do professor atualmente.

Em resumo, não há definições claras sobre o que caracteriza o profissional docente, nesse sentido, muitas pesquisas tem sido desenvolvidas pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade, buscando compreender o ensino como um trabalho, o que levantou diversos questionamentos sobre os elementos que compõe esse mesmo trabalho e constatou-se que há diversos conflitos que envolvem o agir do docente. Por fim, a teoria de gêneros tem sido apontada como um importante instrumento para o desenvolvimento do professor de línguas e, por esta razão, várias pesquisas na área vem sendo realizadas.

Na sequência da pesquisa, nós nos apoiaremos nos princípios do ISD, já abordados nesta seção brevemente, e no trabalho didático proposto com gêneros textuais pela mesma perspectiva para prosseguirmos e, por isso, passamos agora a apresentá-lo.

1.20 estudo de gêneros no Brasil: visão geral

Assumimos nesta pesquisa que as teorias que acompanham o trabalho docente podem ser vistas como artefatos que são colocados à disposição do professor. É, dessa forma, portanto, que tomamos as teorias sobre gêneros textuais que passamos a apresentar.

Inicialmente esclarecemos que há muitos campos científicos e profissionais ligados ao tema dos gêneros textuais, segundo Meurer, Bonini, e Motta- Roth (2005). Entre eles, podemos citar hoje em dia os críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, especialistas em tradução automática, linguistas computacionais, analistas do discurso, especialistas em inglês para fins específicos, professores de língua, publicitários, jornalistas e especialistas em comunicação empresarial.

O referido interesse pelos estudos de gêneros textuais é crescente, podemos perceber isso através de uma simples busca na internet em um site de pesquisa. Para melhor ilustrar o que afirmamos, realizamos uma busca² na internet em um site de pesquisa sobre o termo específico “gênero textual”. Separamos por períodos para podermos comparar se houve ou não crescimentos nas ocorrências e obtivemos o seguinte resultado: entre o ano 1990 até o ano 2000, foram encontrados 302 resultados; entre 2001 até 2005 foram 13.300, e, por fim, entre 2006 e 2011 foram 332.000. Ou seja, o interesse vem aumentando muito e gradativamente.

No Brasil, a motivação pela temática se deu, principalmente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, que são documentos prescritivos para os educadores quanto à expectativa do governo sobre o currículo desenvolvido nas escolas de todo país. No mundo, de forma mais geral, também há muitos estudiosos pesquisando esse tópico, como V.K. Bhatia, K. Hyland, Ruqayia Hasan, John M. Swales, Roger Fowler, Gunther Kress, entre outros.

Porém, as abordagens teóricas divergem sobre como compreender o gênero. São adotados vários conceitos chave e terminologias específicas e também há distintas formas de agrupar as concepções. Optamos aqui pela de Meurer, Bonini, e Motta- Roth (2005) que separam os estudos agrupando-os em três perspectivas: sociossemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva. A perspectiva sociossemiótica, segundo autores, utiliza em diferentes níveis de profundidade, os aportes da teoria sistêmica, das análises críticas e da teoria textual. Entre os principais nomes da área, podemos citar: Hasan, Martin, Fowler, Kress e Fairclough. Já a sociorretórica, adota princípios da retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca, da teoria do texto e as posições etnográficas acerca do discurso. Nessa área, destacamos o trabalho de Swales e Miller. Por fim, ainda de acordo com o mesmo autor, as teorias de abordagem

² A busca citada foi realizada no dia 04/01/2012 por volta das 21h no buscador Google.

sociodiscursiva utilizam aportes da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas. Entre os principais estudiosos destacamos Bakhtin/Voloshinov³, Maingueneau, Adam e Bronckart.

Ainda de acordo com Meurer, Bonini, e Motta- Roth (2005), sobre essa temática, o gênero passou a ser uma noção central até mesmo na própria definição de linguagem, sendo considerado como um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, o que possibilita o diálogo entre os pesquisadores e teóricos de diferentes áreas. Em comum, essas abordagens têm a busca pela melhor forma de explicar o uso da linguagem em termos de contextos e práticas sociais específicos.

Frente a essas diferentes abordagens, optamos pela sociodiscursiva, mais especificamente pela perspectiva do ISD, pois acreditamos que é a opção mais adequada para um trabalho pedagógico como o que desenvolvemos nessa pesquisa: a construção de materiais e procedimentos didáticos que favorecem o desenvolvimento das capacidades necessárias para a leitura.

Essa perspectiva é bastante divulgada no Brasil a partir das pesquisas de Bronckart (1999, 2006). O pesquisador faz parte de um grupo da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. A equipe conta, principalmente, com os trabalhos de Bronckart, Schneuwly e Dolz. Hoje há vários grupos que desenvolvem pesquisas conforme esta abordagem pelo mundo, principalmente no Brasil, em Portugal e na Argentina.

O interacionismo sociodiscursivo assume a linguagem como ponto fundamental de interesse e considera que esta tem papel central e decisivo no desenvolvimento do ser humano. Antes de abordar mais especificamente a perspectiva do ISD, consideramos importante recuperar um pouco da trajetória dessa teoria para melhor compreender os caminhos percorridos até chegar ao ponto em que estamos atualmente.

1.2.1 A perspectiva do ISD sobre gêneros e o modelo de análise de textos

³ As obras 'Freudismo' e 'Marxismo e filosofia da linguagem' foram originalmente publicadas sob o nome de Valentin N. Voloshinov e 'O método formal nos estudos literários' sob o de Pavel N. Medvedev. Mais tarde, os livros foram republicados como sendo de autoria de Mikhail M. Bakhtin. Esses fatos trouxeram algumas confusões ainda não bem esclarecidas aos estudos bakhtinianos sobre a autoria desses textos. Por esta razão, nesta pesquisa não pretendemos dar conta de resolver a problemática e optamos por citar os dois autores Bakhtin/Voloshinov (FARACO, 2009).

Após a breve apresentação sobre a o estudo de gêneros no Brasil, vamos apresentar mais especificamente o quadro teórico do ISD, pois, embora a concepção bakhtiniana de gêneros possa fornecer subsídios para reconhecer os textos como formas pré-determinadas e que se realizam por meio de um gênero ou de outro, optamos por ampliar nosso aporte teórico a fim de apresentar uma metodologia de análise que reconheça e nos faça reconhecer as formas concretas de uso da linguagem e, mais do que isso, uma concepção que coloque a linguagem no foco das interações humanas.

De modo geral, os procedimentos utilizados para análise conforme o ISD foram propostos pelo grupo denominado *Language, Action, Formation* (LAF), que está vinculado à Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, como foi afirmado anteriormente. O preceito fundamental do quadro do ISD refere-se à concepção da linguagem como uma atividade social, enxergando-a como a principal ferramenta do funcionamento e do desenvolvimento humano, como já fora descrito. Essa linha teórica é constituída a partir de várias ciências ligadas à natureza das atividades sociais humanas e tem como suporte a teoria da perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vigotski em seus estudos ligados à psicologia, haja vista que, para esse último, o papel da linguagem, em consonância com a aprendizagem, era fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Para o quadro do ISD, a linguagem pode representar um objeto de estudo quando manifestada nos textos, sejam eles orais ou escritos e, sendo assim, eles podem se transformar em objetos de análise que auxiliam na compreensão das atividades humanas. O modelo de análise de Bronckart (1999) analisa o que chamamos de arquitetura interna do texto e esta admite três níveis de análise: a *infraestrutura textual*, que comporta a planificação geral do conteúdo temático e os tipos de discurso e de sequência; *os mecanismos de textualização*, englobando a coesão verbal, a coesão nominal e a conexão, e os *mecanismos enunciativos*, que podem ser observados nos textos através das vozes, definidas como as entidades que assumem a responsabilidade do enunciado ou às quais são atribuídas, e das modalizações – referentes aos comentários ou avaliações a respeito de algum elemento do conteúdo temático.

Na sequência da pesquisa apresentaremos mais detalhadamente todos os elementos citados. Esse modelo elaborado por Bronckart não foi desenvolvido para uma aplicação pedagógica específica em sala de aula. Porém, acreditamos encontrar nele dimensões importantes para o ensino de acordo com a concepção que seguimos e, conseqüentemente, servir como base para trabalhos de aplicação pedagógica. Vale mencionar nesse ponto que a análise com fins didáticos surgiu das pesquisas do grupo LAEL (ligado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo) e dos pesquisadores Dolz e Schneuwly (ligados à Universidade de Genebra), mais a frente acrescentaremos mais detalhes sobre essa informação.

Bronckart desenvolveu vários estudos até chegar ao modelo de análise descrito em 1997. No Brasil, o livro do mesmo autor “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo” publicado em 1999 traz as concepções que embasam o modelo que aqui apresentaremos e servirá de aporte para nossa análise.

Seguimos, então, apresentando o modelo. O primeiro nível de análise está ligado à situação de produção do texto. Esse aspecto refere-se ao contexto mais amplo em que o texto é produzido, desde sua inserção social até mesmo sua ligação com outros textos. Também envolve as representações que o autor do texto tem de si e que quer transmitir ao outros, pois, no ato da produção, ele assume um papel social, um objetivo e tem um destinatário em mente. Esse último também assume uma posição social e entre o enunciador e o destinatário estão envolvidas relações de hierarquia ou poder institucional. Além disso, esse produtor escreve de um dado lugar social ou físico e conforme um dado momento histórico. Todos esses fatores influirão no produto final que é o texto. É importante destacar que o levantamento dessas informações está ligado ao mundo sociosubjetivo, isto é, atribuímos representações a ele a partir do que conseguimos depreender do texto, afinal, não podemos recuperar as reais intenções do produtor do texto.

A nomenclatura para o primeiro nível descrito acima foi primeiramente estabelecida por Bronckart (1999) e também é adotada pelo grupo do LAEL (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Dolz e Schneuwly. O primeiro autor utiliza determinada terminologia para a análise subsequente e os pesquisadores citados fizeram adaptações com fins didáticos para os mesmos termos. Sendo assim, convém esclarecer esse ponto: Bronckart denominará o nível seguinte como a arquitetura interna do texto englobando a forma de apresentação do texto e toda a infraestrutura textual (plano global, tipos de discurso, tipos de sequência, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). Já o grupo do LAEL e Dolz e Schneuwly chamarão o plano global, os tipos de discurso e os tipos de sequência como o nível discursivo e o nível linguístico-discursivo compreenderia os mecanismos enunciativos e de textualização.

Na sequência, já dentro da infraestrutura textual, o segundo nível aborda os aspectos discursivos, ou seja, o conteúdo temático e como este se organiza, afinal, de cada gênero se espera um conjunto de temas que são dizíveis através dele e estes se organizam de

determinada forma. Por exemplo, em uma bula de remédios, encontramos em letras grandes o nome do medicamento; em seguida, em letras menores a composição do mesmo, informações ao paciente, interações medicamentosas, reações adversas, posologia, etc. Em segundo lugar, é importante perceber se o texto traz ou não marcas do autor e do momento da produção, mais especificamente, se é implicado ou autônomo, ou seja, que tipo de discurso traz. A manifestação destas marcas pode ser notada no texto pela opção de uso de primeira ou terceira pessoa (eu, você), uso do tempo presente ou passado ou de marcadores temporais (hoje, ontem) e espaciais (aqui, lá).

Pelo intermédio dessas marcas, podemos analisar os tipos de discurso presentes no texto. Estes são classificados em quatro tipos básicos. De acordo com Machado (2005), essa classificação foi criada a partir das reflexões de Benveniste sobre a necessidade de considerar a situação de enunciação para poder explicar o linguístico. Para o ISD, tipos de discurso são segmentos de um texto, podendo ser até mesmo um texto inteiro, que apresentam características próprias em diferentes níveis: *semântico-pragmático*, ligado ao contexto físico de produção, podendo ser implicado com relação a este ou não, ser autônomo; *morfo sintático*, apresentando unidades linguísticas características, que estão ligadas principalmente à relação espaço-temporal da produção; *psicológico*, que está relacionado às operações discursivas estabelecendo ligação entre o mundo discursivo e o mundo da interação; *nível da planificação*, referente às possíveis sequências textuais encontradas, e o *nível do texto*, que pode apresentar apenas um tipo no texto todo ou vários segmentos.

Há quatro tipos de discurso, classificados de acordo com a combinação de dois eixos: NARRAR/EXPOR e AUTONOMIA/IMPLICAÇÃO. No primeiro eixo, o mundo da ordem do expor supõe verbos no tempo presente e no segundo, verbos no pretérito perfeito ou imperfeito. No segundo eixo, a implicação mostra indícios do interlocutor ou da situação de produção, neste caso, observáveis, por exemplo, pelo uso do verbo em primeira pessoa. Já a autonomia, pelo contrário, não traz estas marcas. A partir do cruzamento destes eixos, produzem-se os mundos discursivos: expor implicado, expor autônomo, narrar implicado e narrar autônomo, que conseqüentemente produzirão o que chamamos por tipo de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

O quadro a seguir indica a relação entre a conjunção e a disjunção do mundo real e a implicação ou não em relação ao ato da produção, também acrescentamos algumas unidades linguísticas que são características de cada tipo de discurso:

		Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
		Unidades linguísticas - verbos conjugados no presente do indicativo; - verbos no futuro do presente do indicativo; - verbos no futuro do perifrástico - verbo no imperativo	Unidades linguísticas - verbos no pretérito perfeito do indicativo; - verbos conjugados no imperfeito do indicativo; - verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo; - expressões não-dêiticas que indicam tempo; - expressões não-dêiticas que indicam lugar.
	Unidades linguísticas	Expor	Narrar
Implicação em relação ao ato da produção	- pronomes de primeira pessoa do singular/plural; - formas verbais de primeira pessoa do singular/plural; - dêiticos temporais; - dêiticos espaciais	Discurso interativo	Relato interativo
Não-Implicação em relação ao ato da produção	Ausência das unidades acima citadas	Discurso teórico	Narração

Quadro 1: Tipos de discurso³

O discurso interativo ocorre no eixo do expor, por isso os verbos comumente estarão no presente. Também há ocorrências de futuro perifrástico e imperativo. No outro eixo, há marcas da implicação do ato da produção, em geral observada através de formas verbais e de pronomes de 1ª e de 2ª pessoa, implicando os participantes da interação, o enunciador e o destinatário ou mesmo da relação espaço-temporal da produção através de advérbios. Abaixo citamos um exemplo de tipo de discurso interativo:

³ As sugestões de unidades linguísticas foram desenvolvidas em grupo de estudos com a participação da professora orientadora da pesquisa.

Exemplo 1

(...)

Comendador: Aqui estou

Don Giovanni: Isso vejo eu, mas custa-me a crer ser verdade o que os olhos me mostram. Uma estátua andante é um prodígio que nunca mais se repetiu desde que o homem foi feito de barro.

Comendador: Convidaste-me a jantar e aqui me tens. Eu prometi que viria, agora é tua vez. Cumpre a tua palavra, recebe-me à tua mesa e abre-me a tua consciência.

Don Giovanni: Leporello foi fazer compras à vila e ainda não regressou. Se quiseres esperar que ele volte e nos prepare o jantar, senta-te por aí, mas tem cuidado com a cadeira, pesas demasiado. Ou então passa por cá outro dia.

Comendador: O dia é hoje.

Don Giovanni: Como queiras. Mas senta-te por favor, não gosto de ver ao meu lado pessoas mais altas do que eu.

(Saramago, José. *Don Giovanni ou o dissoluto absolvido*. 2005).

O trecho selecionado traz um exemplo de discurso interativo através de um diálogo entre dois personagens. Há diversos exemplos de uso do presente verbal – vejo, é, gosto – e modo imperativo – senta, cumpre, recebe, de implicações dos participantes da ação através de pronomes de 1ª e 2ª pessoa – eu, me, te, tua - que se encontram na mesma relação espaço-temporal, como é percebido pelo uso do advérbio hoje.

No mesmo eixo, do *expor*, ocorre o discurso teórico, que trará da mesma forma marcas do tempo presente em conjunção com o mundo real. Todavia, a diferença entre os dois discursos é que o teórico é marcado pela não implicação em relação ao ato da produção e ausência de marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar da produção, o que cria uma relação de autonomia entre o conteúdo enunciado e a situação de produção. Abaixo, verifica-se um exemplo:

Exemplo 2:

*“A expressão **interacionismo social** designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Mesmo com a especificidade dos questionamentos disciplinares particulares e com as variantes de ênfase teórica ou de orientação metodológica, essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitando especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**.”*

(Jean-Paul Bronckart. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**, 1999)

O exemplo acima ilustra bem o discurso teórico, pois não apresenta marcas de primeira pessoa e formas verbais assim conjugadas. Por outro lado, apresenta verbos conjugados no presente do indicativo e não há implicação do momento produção.

No eixo seguinte, o narrar, encontramos o relato interativo. Nesse, o tempo verbal será ligado ao passado, mais especificamente, aos pretéritos perfeito e imperfeito, o que coloca o conteúdo numa localização mais distante temporalmente ao momento da produção, o que chamamos de uma relação de disjunção em relação ao mundo real. Também encontramos unidades linguísticas marcando a implicação dos participantes da interação, através de formas verbais e pronomes de 1ª pessoa. Essas marcas mostram uma relação de implicação do enunciador em relação ao ato da produção. Vejamos o exemplo abaixo:

Exemplo 3

“ Não, alma sensível, eu não sou cínico, eu fui homem; meu cérebro foi um tablado em que se deram peças de todo gênero, o drama sacro, o austero, o piegas, a comédia louçã, a desgrenhada farsa, os autos, as bufonarias, um pandemônio, alma sensível, uma barafunda de coisas e pessoas em que podias ver tudo, desde a rosa de Esmirna, até a arruda do teu quintal, desde o magnífico leito de Cleópatra até o recanto da praia em que o mendigo tiritava o seu sono. Cruzavam-se nele pensamentos de vária casta e feição. Não havia também a da lesma e do sapo. Retira, pois, a expressão, alma sensível, castiga os nervos, limpa os óculos, - que isso às vezes é dos óculos, - e acabemos com esta flor da moita.”

(Machado de Assis. Memórias Póstumas de Brás Cubas. 2008)

No exemplo 3 o narrador implica por diversas vezes o leitor, chamando-o por ‘alma sensível’ e se refere a si mesmo usando o pronome de primeira pessoa eu ou me e conjugando alguns verbos dessa forma. Além disso, há indicação quanto ao ‘capítulo anterior’, um exemplo de dêitico que retoma a seção anterior da obra. Por fim, diversos verbos são conjugados no tempo passado em referência a atitude do narrador no capítulo precedente (havia, cruzavam-se, podias, merecia)

Por fim, a narração também pertence ao eixo do narrar, nessa medida, desloca-se do momento da produção para o passado, ou seja, é disjunto em relação ao mundo real e apresenta verbos no pretérito perfeito e imperfeito. Além disso, há ausência de marcas dos participantes da interação ou da relação espaço-temporal da produção. Conforme podemos observar no exemplo abaixo:

Exemplo 4

“Era uma bela manhã de fins de novembro. À noite nevara um pouco, e o chão estava coberto de um pelame fresco que não tinha mais que três dedos.”

(Eco, Umberto. **O nome da rosa**. 2011.)

Não podemos estabelecer uma relação exata entre os tipos de discurso e os gêneros textuais. Segundo Bronckart (1999), o que podemos afirmar é que temos grandes famílias de gêneros de textos. Nesse caso, consideramos o tipo de discurso principal que os caracteriza.

Ainda no aspecto da infraestrutura textual, podemos analisar nesse nível quais as sequências textuais que compõem o texto, ou melhor, a organização sequencial ou linear (Bronckart, 1999) do conteúdo temático. A constituição destas estruturas varia para diferentes autores. No caso do modelo do ISD, a opção adotada foi a de Adam. Essa concepção compreende que a organização sequencial é apenas um módulo que constitui a textualidade. Para Bronckart (1999), um texto pode apresentar mais de uma sequência ou até não apresentar nenhuma delas. Embora elas raramente apareçam de maneira isolada e geralmente estejam combinadas, mesmo assim, podemos falar que há uma sequência ou uma sequência dominante. No quadro abaixo, podemos ler como são classificadas as sequências, além de uma breve explicação sobre os efeitos pretendidos e as fases correspondentes a cada uma delas.

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver</i> em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	<i>Convencer</i> o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor /ou destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra argumentação - conclusão
Narrativa	<i>Manter a atenção</i> do destinatário por meio da construção de suspense criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário <i>agir</i> de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes.
Dialogal	Fazer o destinatário <i>manter-se</i> na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 2: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes, conforme Bronckart (1999) e Machado (2009a)

Outras duas formas de planificação, ou seja, de organização e estruturação do texto, encontradas no modelo de análise de Bronckart (1999) são os scripts e as esquematizações. O primeiro ocorre em segmentos da ordem do narrar. A principal característica observada é a disposição cronológica de acontecimentos e/ou ações que constituem a história, porém, não demonstram qualquer traço de tensão.

Exemplo:

“Quando entrou no escritório, Jim Chee notou um monte de papéis bem arrumados em seu cesto de correspondência esperando para serem respondidos. Deixou-os por um instante onde estavam, para ir dar uma olhada pela janela.

Sentou-se à escrivaninha e tirou os papéis do cesto [...]

Colocou o dossiê de lado e pegou o seguinte [...]

O telefone tocou [...]

Chee levou um instante para deixar essa informação desagradável seguir seu curso [...]

Pegou a nota do tenente, fez uma bolinha e jogou-a na cesta de lixo. Ela bateu na beirada e caiu no chão.

(T. Hillerman. *Les Clows sacrés*, pp 110-114. In: Bronckart, 1999)

A segunda forma de planificação – a esquematização – ocorre em segmentos da ordem do expor. As ocorrências dessa categoria são organizadas, contudo, diferentemente do script, em uma sequência não convencional. De acordo com Bronckart (1999), seria uma forma de planificação constitutiva da lógica natural, que pode ser compreendida como o grau zero dentro da ordem a que pertence. Exemplos comuns desta categoria são as definições, as enumerações, enunciados de regras, cadeias casuais, etc., conforme o exemplo a seguir:

Exemplo: *“São, então, estas as características do moderno texto empresarial:*

1. *concisão;*
2. *objetividade;*
3. *clareza;*
4. *coerência;*
5. *linguagem formal, linguagem informal e não rebuscada;*

6. *correção gramatical.*”

(Gold, Miriam. Redação empresarial p. 5)

Ademais, os dois últimos níveis de análise se referem, de forma didática, aos aspectos linguístico-discursivos, esses estão bastante ligados ao primeiro, o que acarreta que só tenham sentido após a análise da infraestrutura textual, ou seja, são decorrências do primeiro. Acrescenta-se ainda que a situação de produção envolvida influi diretamente nesse nível da análise. Bronckart (1999) se refere a esses níveis como responsáveis pela textualização e pela enunciação do texto, o que explica a terminologia adotada: mecanismos de textualização e de enunciação, que serão explicados a seguir.

Os mecanismos de textualização são formados pela coesão verbal, coesão nominal e conexão. Cada gênero vai mobilizar um conjunto de mecanismos de textualização, uma fábula, por exemplo, apresenta poucos elementos de conexão e coesão nominal, ao passo que um artigo de opinião apresenta mais ocorrências dos mesmos elementos. Esses aspectos do texto marcam a coerência temática, ou seja, garantem a unidade de sentido. Em geral, os mecanismos de coesão marcam as relações entre os elementos internos da frase, podendo manter a continuidade ou não e a dependência de termos entre si. A continuidade e a estabilidade são estabelecidas no texto, principalmente, pelo mecanismo de coesão nominal, que é responsável por introduzir os argumentos no texto e organizar sua retomada na continuação do mesmo. A marcação destas relações no texto é feita através de sintagmas nominais ou pronomes, que podem ser organizados em séries ou até constituir cadeias anafóricas. Já, as informações novas são trazidas ao texto por relações catafóricas.

Por outro lado, a coesão verbal é responsável por organizar a temporalidade dos eventos da comunicação. Em geral, é marcada no texto por subgrupos de verbos, vozes verbais, tempos verbais e advérbios. Este mecanismo contribui também para as relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição entre os elementos expressos pelos sintagmas nominais.

Por fim, a coerência, ou conexão, diz respeito à ligação entre as partes do texto. Dessa forma, são mecanismos que contribuem para estabelecer e articular as progressões temáticas do texto. As unidades responsáveis por esse mecanismo são chamadas de organizadores textuais. Estes podem estabelecer diferentes relações no texto, como por exemplo, lógica, espaço, tempo, lugar e geralmente são expressas por advérbios, locuções adverbiais, sintagmas nominais preposicionais e conjunções.

Os mecanismos enunciativos constituem o último nível de análise. Este nível está ligado à coerência pragmática do texto. Nesse sentido, ele está diretamente ligado às avaliações presentes no texto, que podem estar relacionadas a um aspecto do conteúdo temático, que seriam as modalizações, ou são as instâncias que assumem a responsabilidade pelas avaliações, as vozes. Esta última se refere ao posicionamento enunciativo e pode estar explícita ou não. Sobre as vozes, é importante destacar que nenhum discurso é monofônico, por isso, o tempo todo o texto trará traços de outras vozes, por exemplo, quando há uma negação, já se pode supor que há uma voz anterior que supõe uma afirmativa. De acordo com Bronckart (1999), podemos separar as vozes em três categorias diferentes: a voz do autor empírico (procede diretamente do produtor do texto, que seria o responsável pelas avaliações, comentários e intervenções), a voz das personagens (seres humanos ou não que interagem em um diálogo ou são implicados como agentes dos acontecimentos expressos no conteúdo temático) e a voz social (personagens, grupos ou instituições sociais exteriores ao conteúdo temático do texto). Vejamos alguns exemplos a seguir:

- voz do autor:

[...] **Sou** a favor do projeto de lei – mesmo sabendo que não há como descobrir o que pais e mães fazem entre quatro paredes. Os casos que vêm a público **são** os aterroradores, como a procuradora que espancou a menininha adotada por se negar a comer tudo. Está presa. A proposta do governo **tem** um mérito: provoca a discussão nas famílias, nas escolas e na mídia sobre a palmada como recurso legítimo para mostrar o certo e o errado. [...]

(**Ruth de Aquino** - Dar palmada é crime, ignorância e covardia. Revista Época, 15/07/2010)

- voz social:

“Assim, foi com essa interpretação que **os pesquisadores do Grupo ALTER (LAEL)** se voltaram para a detecção do que considerávamos ser, de modo amplo, as figuras interpretativas do agir em textos sobre e no trabalho educacional.”

(Machado, Anna Rachel, Bronckart, Jean-Paul. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**, 2009)

- voz do personagem:

“Mas, quando se é pobre, não se garante o fuzil de prata! Não se compra um relógio com incrustações de madrepérola! – continuava **ela**, mostrando o pêndulo – nem guizos de ouro para o chicote – **ela** os mostrava; - nem berloques para o relógio de bolso! Oh! Nada te falta! Até um licreiro tem no quarto! (...)”

(Gustave Flaubert – Madame Bovary, 1998)

Apesar dessa distinção em três grupos de vozes, notamos nas análises que muitas vezes é difícil fazer uma separação entre elas, já que um único personagem pode estar em um texto representando um grupo social e mostrando ideias provenientes de diferentes instituições como a família ou a religião. Para nós, a importância em perceber as vozes está no fato de que um bom texto, como o artigo de opinião, pode ser construído e ter a sua força argumentativa em um entrelaçamento de vozes.

Já as modalizações têm a função principal de transmitir, a partir da voz enunciativa, os comentários e avaliações a respeito de determinados elementos do conteúdo temático e podem ser divididas em quatro tipos: lógicas; deônticas; apreciativas e pragmáticas.

- As modalizações lógicas são utilizadas para exprimir um grau de certeza sobre o conteúdo temático. As marcas linguísticas características desta ocorrência são o uso de verbos – poder, parecer, dever -, formas verbais no futuro do presente e do pretérito e expressões lógicas – acontece que, talvez, é preciso que, necessariamente. Vejamos uma ocorrência:

Exemplo: “**Talvez** um beliscão faça a criança parar. Ninguém sabe a partir de que idade pais estão livres para dar palmadas, beliscões, apertar o bracinho, torcer o bracinho”

(Ruth de Aquino - Dar palmada é crime, ignorância e covardia. Revista Época, 15/07/2010)

- As modalizações deônticas são utilizadas para expressar avaliações acerca do conteúdo temático apoiadas em valores, opiniões e regras do mundo social. As marcas linguísticas características são os verbos auxiliares de modo – ter, dever, querer, poder e as formas de permissão e injunção.

Exemplo: “O texto escrito **deve ser percebido** como um instrumento relacionado à função estratégica empresarial, de diversos ângulos: seja na cultura da empresa, seja no aspecto motivacional, seja no econômico, evitando retrabalho e desperdício de tempo.”

(Gold, Miriam. Redação empresarial p. 5)

- As modalizações apreciativas estão relacionadas às avaliações feitas com base em critérios subjetivos, afetivos e morais. Dessa forma, o julgamento fica a critério do enunciador. As marcas linguísticas são os adjetivos, advérbios e quantificadores.

Exemplo: “Só não percebem que o tapa **fraquinho** um dia será **mais** pesado, e o beliscão deixará uma marca roxa. Isso **não** é amor”.

(Ruth de Aquino - Dar palmada é crime, ignorância e covardia. Revista Época, 15/07/2010)

- As modalizações pragmáticas estão relacionadas aos aspectos de responsabilidade de uma entidade constitutiva do texto, como um personagem, um grupo social, ou instituição. Esses traços marcam as ações e intencionalidades desta entidade. As marcas linguísticas são os verbos tentar, pretender, querer.

Exemplo: “Para se ter uma ideia clara do seu caso, basta dizer que estive casado e não se lembra do que o levou ao matrimônio, divorciou-se e agora não quer nem lembrar-se dos motivos por que se separou”.

(José Saramago “O homem duplicado” p. 9)

Apresentado o modelo de análise de textos do ISD e todos os seus decorrentes níveis de análise, na seção seguinte trataremos o gênero artigo de opinião visto a partir da mesma perspectiva.

1.3 O artigo de opinião visto a partir do ISD

Para ser condizente com a linha adotada com a pesquisa, faremos a apresentação do gênero artigo de opinião seguindo os elementos previstos pelo modelo de análise de Bronckart (1999) já descrito anteriormente. Sendo assim, começaremos abordando a situação de produção envolvida. Barbosa (2002) afirma que o artigo de opinião é um gênero proveniente da esfera jornalística, portanto, circula em suportes como: jornais, revistas, blogs, entre outros. Em geral, o enunciador do texto é um especialista no assunto abordado ou alguém que desempenha algum papel social de destaque. Em contrapartida, os destinatários dos textos costumam ser pessoas que têm acesso às formas de comunicação citadas acima e, de alguma forma, se identificam com a abordagem dada pelo veículo ao tema. Outro ponto importante é que mesmo sendo uma pessoa pública e reconhecida, é comum que o enunciador, assumindo

o papel de articulista, prefira o uso da terceira pessoa, o que torna o enunciado mais próximo do que se entende por verdade para a dada situação.

Nesse sentido, Nascimento (2010) ressalta que os objetivos para o gênero são convencer o destinatário – no caso o leitor – sobre a tese defendida e sugerida, na tentativa de colocá-la como a mais relevante e digna de ser aceita. Segundo a pesquisadora, seria esta uma forma de influenciar o pensamento e a ação do destinatário. Para isso, o articulista faz uso de movimentos de enfraquecimento ou reiteração de posturas sobre a questão polêmica tratada, conforme o movimento de argumentação feito.

Nessa medida, Souza (2003), em um estudo sobre textos de opinião, destaca o conteúdo temático que é dizível através de gêneros dessa ordem e ainda os principais elementos que constituem o discurso argumentativo:

- o tema deve gerar desacordo ou controvérsia;
- aquele que assume o papel de argumentador deve tomar uma posição em relação ao debate;
- o argumentador tem a função de convencer seu interlocutor, podendo apelar para seus sentimentos ou fatos e procurar modificar suas atitudes ou opiniões;
- o articulista deve conhecer e prever a postura do destinatário frente a tese defendida;
- por fim, o argumentador deve assumir o destinatário como seu elemento regulador, o que significa considerar o lugar e a posição social dos destinatários.

Na sequência, a forma composicional mais comum para o gênero, conforme Barbosa (2002), é a apresentação de uma contextualização do tema, seguida da proposição de uma tese. Esta última será defendida pelo articulista através de argumentos. Ao final, o texto é encerrado com uma conclusão, que faz a retomada da tese inicial ou invoca o leitor para uma determinada ação. Para desenvolver a argumentação e defender o ponto de vista do articulista, Nascimento (2010) salienta que este utiliza movimentos diversos, optando por vezes por argumentos de autoridade, de princípio, de causalidade, de exemplificação, entre outros. Observa-se também que há uma preocupação em não se ocupar apenas de opiniões verificáveis pelo senso comum, o que gera pouca validade para a tese defendida.

Na sequência, ainda que alguns autores como Dolz (apud SOUZA, 2003) não reconheçam uma forma estrutural comum de organização para o discurso argumentativo, pois acredita que este seja construído na interação, optamos por considerar o que afirma Barbosa

(2002) sobre as dimensões ensináveis do gênero e destacar alguns aspectos da infraestrutura textual argumentativa que são comumente observáveis. Portanto, os elementos citados serão considerados em nossa posterior análise no capítulo 3. Nesse sentido, Nascimento (2010, p.33) elenca os tipos de discurso mais frequentemente encontrados em artigos de opinião:

- a) discurso interativo (situação em que o argumentador incita o destinatário a opinar, participar da interação).
- b) discurso teórico (característico pela ausência das marcas de referência aos participantes, ao tempo e ao lugar de produção. Utiliza-se de verbos na 3ª pessoa do plural (recomendam, esperam, concluem) recurso que confere impessoalidade e ao mesmo tempo força e veracidade as afirmações do argumentador).
- c) discurso relato interativo (situação em que o argumentador narra acontecimentos acerca de si próprio e de suas experiências pessoais para exemplificar ou sustentar posturas e argumentos).

A mesma pesquisadora apresenta também as possíveis sequências que serão encontradas no gênero em questão:

- a) sequência descritiva: (situação na qual o argumentador detalha fatos ou objetos segundo sua ótica, visando sempre um fundamento para o convencimento do leitor)
- b) sequência explicativa: (o argumentador visa à compreensão de seu destinatário sobre um fato ou objeto os quais considera um suporte argumentativo).
- c) sequência argumentativa: (o argumentador objetiva o convencimento de seu destinatário mediante a proposição e o desenvolvimento de argumentos) (NASCIMENTO, 2010, p. 33)

Dando continuidade à descrição conforme o modelo de Bronckart (1999), quanto aos mecanismos de textualização, de modo geral, o articulista emprega a linguagem adequada ao público alvo do texto. Dessa forma, segundo Nascimento (2010), o autor faz uso de mecanismos de conexão nominal e verbal adotando organizadores textuais, como: mas, entretanto, desse modo, de anáforas pronominais – pronomes pessoais, demonstrativos, relativos – e mecanismos de coesão verbal – verbos, advérbios, locuções adverbiais.

Quanto aos mecanismos enunciativos característicos do artigo de opinião, destacamos ainda as vozes que integram o gênero. Estas podem estar explícitas ou implícitas. Além disso, são responsáveis pela inserção das vozes possíveis, como do enunciativo, do senso comum, de personalidades reconhecidas socialmente. Por fim, encontramos no gênero as avaliações, os julgamentos e as opiniões do articulista expressas através de modalizadores – no caso do artigo de opinião as ocorrências mais comuns são de modalizações lógicas, deônticas e apreciativas – já descritas em seção anterior.

Por fim, Souza (2003) ainda destaca três operações essenciais para a composição da argumentação, que são:

1 – Operação de apoio argumentativo – adoção de um segmento do discurso para oferecer suporte ou justificar uma posição;

2 – Operação de refutação – tem como objetivo o enfraquecimento da posição do adversário, a contestação é realizada de forma global;

3 – Operação de negociação – ligada às razões do adversário para se chegar a uma conclusão oposta.

Em conformidade com a concepção do ISD, apresentamos nessa seção as características mais comuns do artigo de opinião. A próxima seção tratará de questões didáticas para o trabalho com gêneros textuais.

1.4 Gêneros textuais e o trabalho pedagógico

Como já foi destacado anteriormente, o modelo de análise de Bronckart não foi desenvolvido para ser utilizado em sala de aula, por isso, o autor não trata em suas obras de como aplicá-lo didaticamente. Já Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Machado (2001) tratam do gênero como concreto objeto de ensino. Esta última, ainda, estabelece três fatores fundamentais para que o aluno se aproprie de um gênero: as características mais específicas dos gêneros que serão tomados como objeto de aprendizagem, as capacidades linguísticas dos alunos e as estratégias de ensino.

É importante destacar que o gênero ao ser levado para a escola, sofre uma modificação, pois passa a ser um objeto de ensino. Este processo é o que chamamos aqui de transposição didática. Este termo é definido pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra como “o conjunto de transformações que um determinado conjunto de conhecimentos sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos” (Machado, 2009a, p. 73). As transformações citadas podem apresentar três níveis: o primeiro deles se refere ao “conhecimento científico”, que passará por um processo de transformação para poder constituir o “conhecimento a ser ensinado”, e este último, por fim, se transformará e passará a

constituir o “conhecimento efetivamente ensinado”, em decorrência deste ainda se verificará o “conhecimento efetivamente aprendido”. A própria escolha dos gêneros que os professores deveriam ensinar na escola, como é sugerido no PCN, passa por esse processo de transposição didática, pois, essa seleção leva em conta conhecimentos científicos e práticas sociais de linguagem sobre o gênero. Dessa forma, a abordagem dada a determinado gênero pode ser mais ou menos desenvolvida, correndo até mesmo o risco de ficar no senso comum, devido à falta de pesquisas sobre o gênero.

Inicialmente, para iniciar o trabalho com um gênero, é preciso se construir um modelo didático. Pietro (2004) define o termo como uma orientação para a aprendizagem de um gênero textual, portanto, através dele se definem os objetivos que se pretende atingir e os conteúdos e práticas que serão ensinados por meio dele. Nas palavras do autor, esse seria “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (MACHADO, 2009a, p. 135).

É importante ressaltar que, segundo o grupo de pesquisadores de Genebra, a construção deste modelo segue princípios didáticos e essa transposição didática é inevitável. Porém, a elaboração deste não precisa ser teoricamente perfeita e pura. Machado (2009a) destaca que podem ser utilizadas referências teóricas variadas sobre estudos do gênero a ser ensinado. Também é possível fazer uso de observações e da análise de práticas sociais envolvidas com o gênero, além de pesquisas de especialistas na área. De qualquer forma, a construção do modelo didático deve se pautar na análise de um conjunto de exemplares do gênero e os elementos a serem considerados minimamente são, conforme Machado (2009a, p.136):

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços de posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);

- as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
- as características dos mecanismos de conexão;
- as características dos períodos;
- as características lexicais.

Destacamos que as categorias de análise citadas acima estão previstas no modelo de análise elaborado por Bronckart (1999). Além disso, algumas características podem aparecer durante a pesquisa e não serem previstas. Mesmo assim, é necessário considerá-las para caracterizar o gênero em questão. O levantamento desses estudos permitirá ao professor conhecer as características do gênero, selecionar o que é mais adequado ensinar aos alunos de determinada idade ou não. Além disso, o mesmo modelo indicará os gêneros que possuem características ensináveis adequadas para cada etapa de desenvolvimento que o aluno se encontra e a que se pretende atingir, ou mesmo gêneros que não são adequados.

A seguir, apresentaremos os princípios para a elaboração de uma sequência didática, para, assim, colocar em prática o trabalho com o gênero em sala de aula.

1.4.1 A elaboração de sequências didáticas

Conforme a seção anterior, para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, deve ser elaborado um modelo didático do mesmo. Após essa construção, para pôr em prática esse trabalho, o professor deve elaborar sequências didáticas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores suíços da área de ensino, desenvolvem estudos na área de linguagem priorizando os gêneros. Nessa concepção, os autores apresentam uma abordagem didática dos gêneros para que estes sejam, de fato, um objeto passível de ser ensinado nas práticas escolares. Inicialmente, os pesquisadores afirmam que a escolha de qualquer gênero deve ser permeada de muitos cuidados, como a percepção da adequabilidade do gênero à série, a pertinência do objetivo de ensino pela escolha de gêneros orais ou escritos que deve estar em consonância às atividades propostas (de escrita/leitura, fala/escuta) e também os aspectos dos gêneros a serem ensinados.

Para elucidar esses cuidados, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que o primeiro passo após a escolha do gênero a ser ensinado é a elaboração daquilo que chamam de “modelo didático”, que já foi descrito anteriormente, ou seja, em posse de um conjunto de exemplares do mesmo gênero, o professor deve compará-los de modo que possa identificar os

seus aspectos, análise essa que permite ao professor traçar as “dimensões ensináveis” do gênero selecionado.

Ao se apropriar das características ensináveis do gênero, os autores defendem que é preciso assumir determinados procedimentos metodológicos, como a elaboração de uma sequência didática, cujas atividades abranjam as dimensões diagnosticadas pelo professor durante a análise do gênero. Além disso, defendem ainda que os módulos (conjunto de atividades) sejam elaborados e organizados de forma que propiciem uma aprendizagem espiral que, na concepção didática aqui apresentada, diz respeito a um contínuo trabalho com os gêneros ao longo das séries, haja vista que um mesmo gênero pode ser explorado com o avanço das séries em diferentes níveis de complexidade.

A sequência em questão deve abordar os elementos do gênero e considerar, conforme Bueno (2002): as condições sociais efetivas da produção de um gênero textual; o conteúdo temático que é ou pode ser veiculado pelo gênero; a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que fazem parte do gênero.

Em geral, podemos definir a estrutura de uma sequência didática através dos seguintes procedimentos:

- 1) *Apresentação inicial* – neste momento deve-se explicar em detalhes aos alunos o objetivo final para a produção de um gênero (oral ou escrito) que será realizado na produção final.
- 2) *Primeira produção* – o aluno deve produzir um texto a partir do que compreende do gênero em questão. Essa atividade revelará ao professor e, até mesmo, ao próprio aluno as representações que possui acerca desse gênero. É possível que nessa etapa o aluno não tenha uma concepção clara sobre o gênero.
- 3) *Módulos* – estes momentos serão planejados para trabalhar de forma diversificada com o que foi diagnosticado na produção inicial.
- 4) *Produção final* – etapa final que possibilita ao aluno colocar em prática o que foi aprendido durante a realização da SD nos módulos. Para finalizar, cabe ao professor avaliar o aluno de forma somativa.

É importante destacar que o conhecimento que o aluno possui sobre o gênero deve ser considerado e deve-se procurar aprofundar a complexidade do gênero a cada série ou ano escolar.

Destacamos ainda que o ensino de gênero para a área de leitura e produção de texto, conforme (Abreu-Tardelli, 2007) auxilia na comunicação, mas, principalmente, forma sujeitos agentes no mundo e do mundo. Além disso, de acordo com a abordagem adotada, os gêneros

são considerados ferramentas para o ensino, pois, através dele trazemos para a escola textos que circulam em diferentes esferas sociais e não apenas nessa instituição. Ademais, também auxiliam no desenvolvimento das capacidades de linguagem que serão utilizadas para a leitura e produção de diferentes textos, ou seja, o trabalho que mobiliza as capacidades citadas auxiliará o desenvolvimento de forma mais generalizada quanto à produção e leitura do aluno.

Cabe destacar que as capacidades de linguagem são mobilizadas no momento da leitura e da produção de um texto. Essas podem ser divididas em três tipos diferentes: capacidade de ação (ligada à mobilização da situação de produção), capacidade discursiva (diz respeito à infraestrutura textual) e capacidade linguístico-discursiva (voltada para o que chamamos de mecanismos de textualização e enunciativos).

No capítulo de análise dos dados apresentaremos a SD que foi elaborada para nosso estudo e procederemos à observação detalhada da mesma segundo os princípios já apresentados. Na sequência, descrevemos outro gênero utilizado como instrumento de pesquisa: o diário de campo.

1.5 O olhar sobre o trabalho docente com gêneros textuais: o papel do diário de campo

Além do gênero artigo de opinião – já apresentado anteriormente -, outro instrumento dessa pesquisa foi o diário de campo escrito pela professora pesquisadora durante a aplicação da SD. Antes de finalizar o capítulo sobre os pressupostos teóricos, apresentaremos as características desse gênero que nos ajudará a olhar sobre o trabalho docente e os artefatos envolvidos, como os gêneros.

A utilização do diário como um instrumento didático tem sido bastante explorada na pesquisa e na prática educacional. Machado (1998) destaca que os estudos sobre o uso dos Diários na pesquisa e no ensino demonstram muitos benefícios deste instrumento didático. Em geral, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), este é um recurso muito utilizado em pesquisas qualitativas. Os mesmos autores definem o termo como ‘notas de campo’, que seriam relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decorrer do processo de coleta de dados.

Além do autores citados, Fiad (2003) também desenvolveu uma pesquisa que tinha como instrumento o gênero diário de campo. Nesse caso, o recorte temático utilizado foi a questão da leitura representada na escrita dos autores dos diários. Na pesquisa, Fiad (2003,

p.38) reúne as principais características do gênero. De modo geral, a autora destaca que a escrita no diário de campo costuma ser subjetiva e periódica, pois o produtor do texto escreve para si mesmo, algumas vezes, se dirige a um confidente, mas não há um interlocutor empírico, pois não se deseja que o texto ganhe a vida pública. A escrita mais pessoal traz traços da situação de produção, como o emissor, o espaço e o tempo, e se constrói de forma fragmentada e descontínua, afinal, não há compromisso com um modelo fixo. Justamente essa característica permite ao produtor demonstrar dúvida e hesitação. Por fim, um último elemento levantado é o conteúdo que é bastante heterogêneo, subjetivo e relacionado à experiência pessoal.

Quanto ao conteúdo dos diários, Bogdan e Biklen (1994) destacam que há dois tipos: os descritivos e os reflexivos. Sobre os últimos, os autores destacam que nunca se pode atingir um nível de compreensão e reflexão que possa gerar ‘notas puras’, ou seja, sempre haverá um pouco de influência do observador que foi a campo coletar os dados sobre os mesmos. Essa parte é uma tentativa de dar conta e controlar o efeito do observador, pois todo comportamento humano é um processo subjetivo.

Apresentados todos os aspectos teóricos ligados a todos os dados coletados, para finalizar o capítulo, descrevemos brevemente a trajetória da prática diarista em nossa sociedade.

1.5.1 Breve histórico sobre a prática diarista

A origem do diário não é certa, não há respostas claras se esse gênero surgiu no período do Renascimento europeu ou no Japão (BUZZO, 2008). O que sabemos é que a palavra *diário*, como a conhecemos atualmente, veio do latim *diariu* e se refere ao termo dia ou aos livros de serviços religiosos que continham as horas do dia. Já o costume de se escrever diários íntimos só se expandiu no século XIX. As primeiras ocorrências se resumiam à prática de um registro de impressões pessoais e uma forma de refletir e questionar sobre as experiências vividas e até a própria identidade. Isso ocorreu mais especificamente na França, também no século XIX (MACHADO, 1998). Naquela época, os franceses passavam por um grande processo de transformação social que marcou a história daquele povo. Foi o período de busca dos princípios de igualdade e fraternidade. Porém, a bandeira levantada na época não refletia a realidade que era observada por todos no cotidiano e, através dos diários íntimos, as

peças encontravam uma forma de questionar o ideal e o real, ou seja, a sua própria existência.

Acrescenta-se ainda que vamos abordar aqui o gênero mais direcionado à esfera educacional, mas que outras formas de produção diarista também ficaram registradas em nossa história, como observa Buzzo (2008). Esses outros tipos seriam: o livro de travesseiro, o jornal de viagem, o commonplace book, o livro diário (mais conhecido atualmente como livro contábil), os livros-caixa, a autobiografia ou biografia, a autobiografia espiritual, o diário íntimo, o diário de pesquisa, o diário de aprendizagem e o weblog (ou blog). Entre os gêneros citados, podemos perceber que houve uma grande variedade através do tempo, conforme Buzzo (2008, p. 43):

Diante do percurso histórico do diarismo apresentado, desde o século X até a atualidade, podemos perceber que ele se transformou muito por diversas razões, intenções e circunstâncias. Vimos, por exemplo, que o diário é um recurso que permite ao praticante auto-refletir sobre sua própria existência (ex: diário íntimo); trabalhar a coerência entre teoria e prática (ex: diário de aprendizagem); registrar a história da humanidade (ex: diário biográfico); tomar notas de valor universal ou específico (ex: blog); conciliar a escrita do diário com a própria leitura (ex: diário autobiográfico).

De modo geral, como afirma Buzzo (2008), podemos perceber que o diarismo passou por diversas transformações, devido a diferentes objetivos e finalidades. Atualmente, o uso dos diários se expandiu e está presente em diversas práticas sociais e, principalmente, tem sido usado nas áreas de pesquisa, como ciências sociais, em psicologia clínica, em pesquisas educacionais, entre outros. Liberali (apud MAZZILO, 2006, p.11) defende a prática do uso do diário e afirma neste sentido que:

Os diários trabalhavam a objetividade da situação através da versão subjetiva que os sujeitos dão a ela, e a subjetividade da situação através dos dados objetivos que o próprio documento pessoal proporciona.

De qualquer forma, como afirma Galhardo (2009), as diferentes formas de se utilizar o diário têm características em comum, pois, todos, de alguma forma, apresentam pontos em comum, relacionados à forma ou ao conteúdo mobilizado por ele. Machado (1998) pontua que o diário é uma produção frequente, geralmente cotidiana; é um texto privado, e não há destinatário empírico. Essa abertura quanto ao destinatário confere ao produtor um certo grau de liberdade para escrever.

Apresentada a concepção teórica que embasa nossa pesquisa e os gêneros que serão analisados aqui, no próximo capítulo daremos sequência trazendo os detalhes relativos à metodologia empregada para a coleta de dados que foi realizada.

1.6 Em síntese

Sintetizando as informações trazidas, este capítulo apresentou brevemente a concepção do trabalho docente segundo a perspectiva do Grupo ALTER. Nesse sentido, destacamos a dificuldade de se definir o que seria exatamente a função do profissional da área e diversos conflitos envolvidos nessa atividade. Além disso, distinguimos o que seria o trabalho teórico, o prescrito e o realizado e os elementos que fazem parte do trabalho do professor – o profissional em si, o objeto, os interlocutores, os artefatos ou instrumentos como prescrições e regras do ofício. Nesse sentido, um dos artefatos, que pode passar a ser instrumento do docente, são as teorias de gênero textual. Sobre esse aspecto, apresentamos a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e o modelo de análise de textos construído dentro desta concepção. Ainda de acordo com o quadro teórico citado, descrevemos também a questão do trabalho didático com os gêneros textuais conforme o modelo didático e as sequências didáticas. Por fim, descrevemos os gêneros artigo de opinião e diário de campo de acordo com a concepção adotada para a pesquisa.

CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA

Este capítulo tratará especificamente sobre as questões metodológicas envolvidas no desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto abordaremos, primeiramente, o objetivo maior da investigação, depois passaremos a contextualização – envolvendo todos os aspectos que este estudo engloba: a escola, os participantes, a disciplina curricular, a sequência didática, o diário de campo. Em seguida, apresentaremos informações sobre a coleta e seleção de dados, os procedimentos teórico-metodológicos adotados para a análise dos dados e, por fim, quais foram as etapas de análise e como serão apresentados os resultados no capítulo seguinte.

2.1 O objetivo

O objetivo específico desta pesquisa é compreender o trabalho com gêneros textuais tanto a partir dos produtos, os textos dos alunos, quanto do processo, com as reflexões por escrito de um professor. Para atingir esse objetivo, procuramos responder às duas perguntas a seguir:

1. A aplicação de uma sequência didática provoca mudanças nos textos de opinião iniciais e finais de alunos do Ensino Fundamental II?
2. Que aspectos do trabalho com uma sequência didática de artigo de opinião são revelados no diário de campo do professor?

Para responder à questão de número 2, procuraremos verificar que aspectos do trabalho docente são tematizados em um diário de campo ao se aplicar a sequência de artigo de opinião, da questão 1, a alunos do final do Ensino Fundamental II.

2.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo chamada E.E. Francisco de Aguiar Peçanha. A instituição é localizada em Atibaia/SP, no bairro Alvinópolis, região próxima ao centro da cidade e atende alunos desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio.

A fundação da escola data de 05/01/1960, conforme decreto nº 36.132 publicado no D.O. do Estado de São Paulo, de acordo com uma pesquisa realizada no blog da escola⁴.

⁴ Informação disponível no blog da escola. Disponível em <http://fapeduca.blogspot.com/>. Acesso em 20/07/2011.

Inicialmente, foi nomeada de ‘Grupo Escolar de Alvinópolis’. Mais tarde, o bairro ao redor cresceu e a população também. Por isso, a escola mudou para instalações mais novas, maiores e mais adequadas para receber um número crescente de alunos e recebeu o novo nome que permaneceu até hoje.

Atualmente, o prédio é grande⁵, circundado por jardins e gramados. As salas de aula são espaçosas e arejadas. Quanto à infraestrutura, a unidade conta com: quadra poliesportiva coberta, palco para apresentações, cantina, biblioteca, sala de informática, sala de multimídia, sala de professores, secretaria, sala de coordenação, sala da direção, sala de reuniões, copa, banheiros masculinos e femininos, casa de caseiro, estacionamento e área de serviço. Além disso, é importante destacar que todas as salas de aula e diversas partes da escola são monitoradas por câmeras.

Durante o ano de 2011 – período de desenvolvimento da pesquisa de campo – a instituição atendeu cerca de 1140 alunos que foram distribuídos em 30 turmas de acordo com a série/ano em que se encontravam. A escola tinha naquele momento 11 salas de aula e funcionava nos períodos manhã, tarde e noite.

Todas as salas contam com um quadro negro para uso do professor e outro com a função de mural de avisos e recados. As carteiras são organizadas em três fileiras duplas. Durante a maior parte do tempo da aula, os alunos se sentam em pares e desenvolvem as atividades conjuntamente. Também já é costume antigo na escola que os alunos participem da organização e limpeza das salas de aula. Desta forma, todo professor, na última aula do período, deve encerrar a aula alguns minutos antes para que os alunos possam organizar as carteiras que estiverem fora do lugar, limpar as mesas rabiscadas com produto de limpeza entregue diariamente e jogar lixo no cesto adequado. O professor fica responsável por monitorar a organização, apagar a lousa, fechar as janelas e as cortinas.

Como material para apoio didático, a escola oferece televisão e aparelho de DVD móvel para ser levado às salas de aula conforme agendamento prévio, além de um computador e uma impressora disponíveis para uso na sala dos professores.

2.2.1. Os alunos participantes

⁵ Informações obtidas através de observação da pesquisadora no prédio durante a coleta de dados.

A mesma sequência didática, que foi desenvolvida por nós, foi aplicada a quatro turmas de 8ª série/9º ano, pois todos eram alunos da mesma professora e da mesma disciplina. Todos os aprendizes passaram pelo mesmo processo e realizaram as mesmas atividades. Porém, em virtude da necessidade de se estabelecer um recorte para que se pudesse analisar cuidadosamente o material coletado dentro período de estudo estabelecido pelo programa de pós-graduação, fizemos uma escolha aleatória e elegemos uma sala apenas para servir como base para nossa investigação mais detalhada.

Para tanto, a turma selecionada foi a 8ª série D com 38 alunos matriculados no período da manhã. Os estudantes tinham em média 14 ou 15 anos, eram moradores do bairro ou de bairros vizinhos e pertencentes às classes médio-baixa e baixa. A maioria da sala era frequente, com exceção de dois alunos que faltaram mais do que a média de ausências aceita por lei de 25%.

2.2.2. A professora participante

A professora descrita na pesquisa é ao mesmo tempo a pesquisadora aqui citada. A opção de estudar a própria prática se deve, em primeiro lugar, ao tempo muito restrito disponível a quem se propõe a estudar e ao mesmo tempo não se afastar do trabalho. Afinal, pesquisar o próprio ambiente de trabalho evita a disposição de mais tempo para observação do trabalho de outro profissional, pois, o tempo para a pesquisa é reduzido – devido ao prazo estabelecido pelo programa – e ainda há mais atividades, como disciplinas, artigos, eventos, para fazer. Além disso, não é tarefa muito simples encontrar profissionais abertos ao olhar externo, o que, muitas vezes, leva o pesquisador a se tornar o próprio sujeito da pesquisa, como aqui ocorreu.

Cabe, nesse momento, uma breve descrição sobre minha experiência profissional e acadêmica, dados que inevitavelmente se cruzaram ao longo desse estudo. No entanto, para tentar me distanciar um pouco da pesquisa e ter um olhar mais crítico, procurarei definir o papel assumido em cada situação.

Como docente, possuo graduação em Letras com habilitação para Língua Portuguesa e Inglês, Pedagogia (Administração Escolar) e cursava Mestrado em Educação. No momento da pesquisa, contava com cerca de 10 anos de experiência na área em escolas públicas e privadas, atuando nos níveis Fundamental II, Médio e pré-vestibular. Além disso, trabalhava há sete anos na escola citada. Durante o transcorrer da pesquisa tive oportunidade de trabalhar

também com curso de curta duração para formação de professores e correção de redação de vestibular, o que influenciou na reflexão final do trabalho desenvolvido.

2.2.3. A disciplina

No estado de São Paulo, no ano de 2009, houve uma mudança curricular e foi implantada uma nova disciplina: Leitura e Produção de Textos. A nova medida impôs que a matéria passasse a fazer parte da grade do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio desde então. Por razões que desconhecemos, a disciplina só se manteve por três anos e no início do ano letivo de 2012 não constava mais na grade curricular das escolas públicas.

Cada nível do ensino contava com uma carga horária diferente para Leitura e Produção de Textos. Na 8ª série em 2011, a disciplina tinha uma carga horária de 2 aulas semanais, estava vinculada à matéria Língua Portuguesa e não dispunha de material didático específico como as demais que constam no currículo escolar e contavam com uma apostila. Dessa forma, ficava a cargo do professor específico da disciplina elaborar o conteúdo que seria trabalhado e preparar o material que seria utilizado, não havendo consenso entre diferentes escolas da mesma rede quanto a isso. De certa forma, essa característica foi favorável ao desenvolvimento desse estudo, pois foi possível aplicar a SD sem prejuízo de um currículo pré-estabelecido aos alunos.

2.3 Coleta de dados

A coleta de dados se deu em contexto que engloba todos os itens já descritos anteriormente: durante dois bimestres na disciplina de Leitura e Produção de Textos do ano de 2011 em uma escola pública do interior, com 38 alunos de uma 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. A partir desses dados, uma sequência didática – que será descrita a seguir – foi elaborada e aplicada. Durante este período, os estudantes produziram diários de leitura⁶ e artigos de opinião. Além disso, paralelamente, a pesquisadora escreveu seu diário de campo descrevendo como foram as aulas, relatando as impressões sobre a pesquisa e o desenvolvimento da SD.

⁶ Diário de leitura “um texto que vai sendo produzido por um leitor, normalmente em primeira pessoa, enquanto vai lendo outro texto, tendo como objetivo maior o estabelecimento de um diálogo, de uma conversa” com o autor do texto lido de forma reflexiva” (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2007, p.109)

A seguir, apresentaremos maiores detalhes sobre a SD aplicada e informações acerca do recorte para análise do material coletado para pesquisa mais específica. Também apresentamos brevemente a perspectiva que norteou a elaboração do diário de campo.

2.3.1. A sequência didática elaborada

Conforme foi explicado anteriormente, não contávamos com material didático para a disciplina. Por isso, elaboramos uma sequência didática especialmente para a pesquisa. As atividades foram pensadas para relacionar os gêneros textuais artigo de opinião e diário de leitura, articulando em determinadas situações outros gêneros que, de alguma forma, se relacionassem com algum objetivo específico.

No total, foram 31 momentos divididos em dois bimestres, ou seja, um semestre escolar (fevereiro a junho de 2011). Este montante foi dividido em torno de quatro temas centrais escolhidos por nós pesquisadoras (ver anexo I quadro detalhado sobre a SD).

Quadro 3 – Atividades propostas na sequência didática

Aulas e datas	Eixo temático	Conteúdo/atividade desenvolvida	Objetivos
01 a 10 11/02 a 18/03	O papel da internet	<ul style="list-style-type: none"> - O que são gêneros textuais? - Proposta de produção de artigo de opinião – primeira produção - Apresentar diário de leitura - Leitura de gêneros da esfera jornalística - Produção de diário de leitura - Reflexão - diário de leitura - Filme sobre a temática - Reescrita da produção inicial - Análise de artigos de opinião produzidos pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o conceito de gêneros textuais aos alunos; - Analisar conhecimento sobre o gênero artigo de opinião; - Produção de diários de leitura; - Compartilhar reflexões dos diários entre os alunos; - Reflexão sobre a temática - Propor a reescrita da primeira produção após intervenção - Fazer levantamento nas produções dos alunos das características do gênero e de outros gêneros encontradas

11 a 17 24/03 a 14/04	Lei da palmada	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de gêneros da esfera jornalística - Análise de elementos do contexto de produção e da estrutura do texto - Filme sobre a temática - Produção de artigo de opinião - Leitura de artigos de opinião produzidos pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a construção da argumentação em um artigo de opinião - Analisar os elementos do contexto de produção no gênero - Propor a reflexão sobre a temática - Analisar as características do gênero utilizadas pelos alunos - Fazer levantamento nas produções dos alunos das características do gênero e de outros gêneros encontradas
18 15/04	Levantamento do que os alunos entendem por um tema polêmico. Discussão sobre os temas.		
22/04 a 29/04	Durante o período não houve aplicação da sequência didática devido a fatores como feriados, organização da Feira Cultural da escola e reuniões.		
19 a 26 05/05 a 27/05	O desarmamento	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de elementos do contexto de produção, estrutura do texto e linguagem - Leitura de gêneros da esfera jornalística - Filme sobre a temática - Produção de artigo de opinião 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os elementos do contexto de produção no gênero - Analisar a construção do discurso argumentativo - Propor reflexão sobre a temática
27 a 32 02/06 a 17/06 32 17/06	O livro didático “Por uma vida melhor”	<ul style="list-style-type: none"> - Produção da primeira versão do artigo de opinião - Leitura de gêneros da esfera jornalística - Produção de diário de leitura - Construção de grade de análise - Momento de reflexão final - Produção final de artigo de 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção da primeira versão do último artigo de opinião da SD - Levantamento de informações sobre a temática - Retomada das características do gênero - Compartilhar reflexões - Analisar as características do

		opinião	gênero utilizadas
--	--	---------	-------------------

O quadro acima representa um resumo das atividades, conteúdos e objetivos desenvolvidos na SD aplicada, um quadro mais detalhado se encontra em anexo para maiores informações (anexo I).

Como se pode observar, uma das atividades utilizadas durante a aplicação da SD foi o diário de leitura, que é um gênero, assim como o artigo de opinião – produto final da SD. O diário de leitura é um texto produzido à medida que o aluno lê determinado texto e registra suas impressões sobre a leitura que fez estabelecendo uma espécie de conversa real com o autor do texto. Machado (1998) destaca essa prática como uma tentativa de aproximação entre leitor e produtor do texto, buscando, assim, a possibilidade de desenvolver a leitura de forma mais crítica.

Ainda que o gênero represente um instrumento muito rico de pesquisa, não o utilizaremos aqui, pois não foi possível coletar o material de um número significativo de alunos para tentar compreender a relação entre o diário de leitura e a produção textual realizada por eles. Foram apenas cinco alunos que forneceram o material voluntariamente para a pesquisa. Além disso, não houve um trabalho sistemático com o mesmo e ele foi apenas utilizado como uma ferramenta para as leituras realizadas. Não o tomaremos, portanto, como uma fonte de dados para a pesquisa a fim de tecer afirmações mais conclusivas a respeito de sua colaboração na SD aqui desenvolvida.

Convém ressaltar que para todos os eixos temáticos foram escolhidos textos que abordassem o assunto sobre diferentes pontos de vista, como forma de preservar o direito do aluno de se posicionar da forma como achasse mais conveniente.

Conforme já foi explicado anteriormente, a pesquisa de campo completa foi realizada durante dois bimestres – de fevereiro até junho de 2011. Durante esse período, os alunos produziram cinco textos cada, no total de 190 textos. Devido ao grande número de material coletado e do pouco tempo para se realizar a análise de todo o conjunto, decidimos, então, fazer um recorte para tornar a pesquisa viável.

Ademais, contávamos também com o diário de campo da pesquisadora que fará parte de uma seção do capítulo de análise como fonte de pesquisa, o que tornou ainda maior a quantidade de material coletado. Considerando a contribuição que todos estes dados poderiam trazer para nossa análise, não poderíamos simplesmente descartá-los para tornar nossos dados mais simples de pesquisar. Em decorrência disso, optamos por realizar a investigação mais

detalhada em duas etapas diferentes. Na primeira, fizemos a comparação entre o primeiro texto e o último texto produzido por 29 alunos, além de trazermos, para reforçar a análise, algumas inserções do diário de campo da pesquisadora.

Destacamos que, para esta etapa, a intenção era analisar os textos dos 38 alunos da sala, mas, durante a coleta de dados, alguns alunos estiveram ausentes às aulas, o que modificou o número final de material para análise. Para explicar melhor o que ocorreu, vamos identificar os alunos por números, mantendo a identidade dos mesmos preservada. No momento da produção do primeiro texto, dos 38 alunos matriculados, sete estiveram ausentes e no momento final foram apenas três ausências. Porém, foi necessário fazer um cruzamento dos dados para selecionar quem esteve presente nos dois momentos pesquisados. Veja o quadro a seguir:

Quadro 4 – Alunos presentes e ausentes no primeiro e no último momento

	Produção 1	Produção 2
Alunos ausentes	4 – 6 – 8 – 19 – 28 – 31 - 32	6 – 8 – 27 – 32
Alunos presentes na produção 1 e produção 2	1 – 2 – 3 – 5 – 7 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 - 14 – 15 – 16 - 17 – 20 – 21 – 22 – 23 – 24 – 25 – 26 – 29 – 30 – 33 – 34 – 35 – 36 – 37 – 38	

Por fim, entre 38 alunos, 29 deles apresentavam as condições necessárias para a análise desejada. Foram esses os textos selecionados para a nossa primeira etapa de análise que será apresentada no capítulo a seguir.

Na segunda etapa da análise no mesmo capítulo, investigamos mais detalhadamente o diário de campo da pesquisadora, que foi escrito à medida que a SD foi aplicada. Esse instrumento de pesquisa nos ajudará a revelar alguns aspectos do trabalho do professor com uma SD de artigo de opinião.

2.3.2. O diário de campo

Durante toda a investigação, a pesquisadora manteve um diário de campo, no qual registrou as impressões pessoais sobre o processo. Esse instrumento será analisado a partir de suas características temáticas.

Acrescenta-se ainda que o material, também, apresenta uma parte descritiva. Esta última seria uma tentativa de se captar uma “fatia da vida” (BOGDAN & BIKLEN, 1994), ou seja, uma forma de expressar a representação do mundo que o pesquisador tem. Na seção de análise, alguns trechos do diário de campo serão recuperados para enriquecer nossa reflexão.

O diário de campo foi produzido pela professora enquanto docente da disciplina, sendo assim, os registros abordam o olhar do professor para os fatos, não o olhar da pesquisadora. Os registros eram feitos no mesmo dia em que as aulas aconteciam, algumas vezes logo ao final da aula, outras no final do dia. O material foi produzido em um caderno espiral grande de cerca de 96 páginas pautadas. Os registros foram organizados em ordem cronológica – com a indicação da data no canto superior esquerdo da página -, totalizando 37 registros, cujo tamanho varia de um parágrafo a várias páginas, mas na maioria das vezes esses registros apresentavam uma página. As anotações foram escritas à mão e ocupam 48 páginas do caderno.

2.4 – Procedimentos teórico-metodológicos para análise dos dados

Antes de se fazer a análise propriamente dita dos textos, segundo a perspectiva do ISD, é preciso se atentar para o contexto de produção desse texto único, como observa Machado e Bronckart (2009b). Neste caso, é preciso considerar a representação sobre tudo o que envolveu a produção – o contexto sócio-histórico, o suporte, o contexto linguageiro imediato, o intertexto, a situação de produção (emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção). Mesmo com tantos detalhes, o próprio Bronckart (2004, p. 121) salienta que pode haver lacunas na análise da situação de produção “não levamos em conta as dimensões afetivo-emocionais da situação do agente produtor do texto”. Apenas inferimos alguns aspectos do contexto geral.

Após este primeiro momento de investigação da situação de produção, uma análise deveria realizada em três níveis diferentes: a análise do conteúdo, a análise textual/discursiva e a análise das unidades e estruturas linguísticas. Nesse sentido, o grupo ALTER (Machado, 2009b) reelaborou as categorias inicialmente propostas, pois os termos “análise de conteúdo” e “análise de unidades e estruturas linguísticas” se referem a categorias diversas da semiologia do agir proposta por Bronckart, pois, afinal, essas análises também incidem sobre o que se chamou inicialmente de “análise textual/discursiva”, caso contrário não faria nenhum sentido estudar unidades menores que o texto e depois transportá-las para o nível maior.

Dessa forma, o grupo elaborou uma reorganização dos três níveis citados anteriormente e sugere que a análise textual/discursiva seja sempre considerada em todos os níveis. A nova divisão abrange: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico. Porém, nesta pesquisa, por tratarmos mais especificamente de questões didáticas, nos deteremos apenas aos dois primeiros que são descritos a seguir. O nível organizacional compreende a infraestrutura textual, a sequência global, tipos de discurso, sequências locais e mecanismos de textualização. No caso, procura-se identificar o plano geral do texto e das sequências nele presentes, atentando-se para as espécies de subtextos que podem ocorrer no interior de um texto.

Já o nível enunciativo tem a intenção de buscar a responsabilização enunciativa. A análise se atenta para as marcas de pessoa, os índices de inserção de vozes, os modalizadores de enunciado, os modalizadores pragmáticos e outras marcas de subjetividade que possam ocorrer.

A fim de sintetizar a investigação dos textos que compõem o escopo de nossa pesquisa e considerar os níveis sugeridos pelo ISD, adotamos uma grade de análise, conforme foi proposta por Nascimento (2010) em sua dissertação de mestrado “O artigo de opinião como suporte para o desenvolvimento de capacidades de linguagem”. Destacamos que a grade foi elaborada para a análise de textos de alunos ingressantes no nível superior. Esse material considera dois eixos principais: as capacidades de linguagem e as operações de linguagem esperadas na produção do gênero artigo de opinião. Conforme podemos ver abaixo, no quadro 5:

Quadro 5 - Grade de análise dos textos produzidos pelos alunos

<i>Capacidades de linguagem</i>	Operações de linguagem esperadas na produção do gênero artigo de opinião
<u>Capacidades de ação</u>	<i>Identificar as características da situação inicial de produção:</i> - lugar e momento de produção - enunciador - destinatário - objetivos - suporte em que será veiculado - seleção de um tema ou questão controversa
	<i>Compreender a configuração global do texto sua organização e apresentação;</i> - adoção do discurso preferencialmente em 3ª pessoa

<p><u>Capacidades discursivas</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - definição de um título - sucinta contextualização do assunto - proposição de uma tese - emprego dos movimentos argumentativos: <ul style="list-style-type: none"> a) justificação (apresentação de argumentos) b) refutação c) negociação - conclusão (retomada da tese ou conclame a ação) - identificação dos tipos de discurso característicos do gênero: <ul style="list-style-type: none"> - discurso interativo - discurso teórico - discurso relato interativo <p>Apropriação da organização sequencial em três instâncias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descritiva - explicativa - argumentativa - script
<p><u>Capacidades linguístico discursivas</u></p>	<p><i>Empregar e estabelecer a manutenção da coerência temática mediante o uso de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - seleção lexical e ortográfica adequadas - mecanismos de conexão - mecanismos de coesão nominal - mecanismos de coesão verbal - mecanismos enunciativos: <ul style="list-style-type: none"> - posicionamento enunciativo do autor - adequação de vozes explícitas e implícitas no texto (responsabilidade do autor pelo que é dito) - emprego de modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas, expressas adequadamente por marcadores lexicais).

As capacidades de linguagem consideradas na grade utilizada estão relacionadas ao modelo de análise proposto por Bronckart (1999). Nessa medida, a capacidade de ação está ligada à situação de produção do texto, a capacidade discursiva relaciona-se à infraestrutura textual e a capacidade linguístico-discursiva se refere aos mecanismos de textualização e de enunciação.

Cabe ainda ressaltar que não sugerimos que a grade seja utilizada para avaliação de qualquer exemplar do gênero artigo de opinião. Afinal, o material foi elaborado para uma situação específica, pois ele é voltado para alunos ingressantes no nível universitário e foi

construído para analisar o gênero como um suporte para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, o que não seria um objetivo deste trabalho – sobre esse aspecto teceremos alguns comentários nas considerações finais. Além disso, optamos por fazer uso de uma grade já pré-estabelecida para poder discutir mais adiante que efeito isso tem na prática do docente, já que muitos professores, assim como a professora pesquisada, dispõem de pouco tempo para preparar as aulas e fazem opções pro grades já prontas.

2.5 A análise

Como já foi afirmado anteriormente, nossa pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa, comparamos as produções iniciais e finais de 29 alunos. Buscamos, assim, analisar quais as contribuições que a SD trouxe ou não para a escrita destes estudantes, mais especificamente para a produção de artigos de opinião. O diário de campo da pesquisadora pode auxiliar, neste caso, por trazer reflexões, observações e descrições feitas por ela que podem ajudar na compreensão do resultado final obtido.

Por fim, na segunda etapa, recuperamos mais informações do diário de campo sobre o trabalho com o artigo de opinião. Assim, será possível evidenciar a diferença como professora no início e no final da pesquisa, trazendo reflexões realizadas ao longo do processo e mostrando como foi o trabalho com a SD.

Após a apresentação da metodologia, passaremos a expor os resultados da análise no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – O PRODUTO E O PROCESSO DE APLICAÇÃO DA SD SOBRE ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, apresentaremos os resultados da análise dos dados coletados durante a pesquisa. Conforme já foi dito anteriormente, pretendemos compreender em que medida a aplicação de uma determinada sequência didática provocou mudanças nos textos de opinião iniciais e finais de alunos do Ensino Fundamental II e investigar que aspectos do trabalho com uma sequência didática de artigo de opinião foram revelados no diário de campo do professor. O diário de campo do pesquisador foi utilizado para contribuir com reflexões, observações e descrições feitas pela pesquisadora enquanto professora que ajudam a compreender melhor o resultado final obtido. Sobre esse aspecto, destacamos que a análise foi realizada a partir de um material que a própria professora-pesquisadora produziu, o que torna complexo o distanciamento do objeto de estudo para a compreensão. Por isso, as discussões estão mais relacionadas à interpretação. Por fim, sabemos que outro leitor pode interpretar as mesmas informações de outra forma.

O presente capítulo está dividido em duas grandes seções: O artigo de opinião e O diário de campo. Inicialmente, apresentamos a análise mais focada na aplicação da SD do artigo de opinião, partindo da primeira produção dos alunos. Para isso, utilizamos o quadro proposto por Nascimento (2010). Na sequência, apresentamos nossa análise de um artigo de opinião de especialista – que servirá como base para compreender melhor como olhamos para os textos dos alunos. Em seguida, utilizamos o mesmo quadro para a investigação acerca da última produção realizada pelos alunos durante a aplicação da SD, introduzindo, por vezes, contribuições do diário de campo da pesquisadora. Por fim, focamos alguns aspectos importantes que estão presentes no diário de campo da pesquisadora, como as suas próprias reflexões durante o processo.

3.1 O artigo de opinião em foco

As seções que seguem traçam uma análise detalhada das produções dos alunos durante a aplicação da SD de artigo de opinião. Optamos por apresentar as propostas que foram feitas, assim como as produções iniciais e finais dos alunos divididas em capacidades de linguagem, conforme o quadro de Nascimento (2010).

3.1.1 A primeira proposta de produção textual para o gênero artigo de opinião.

Antes de discutirmos a produção dos alunos, consideramos que é fundamental apresentar a proposta de produção de texto que foi realizada, para que assim, possamos melhor compreender o contexto de produção dos textos analisados. Destacamos que os sujeitos da pesquisa tinham entre 14 e 15 anos e que, de modo geral, não tiveram contato anterior com o gênero. Porém, é esperado que durante o decorrer do ano letivo se apropriem do mesmo, já que o exame estadual anual, conhecido como SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) sugere a composição de um texto do gênero. Dessa forma, para iniciar nossa SD, retiramos a proposta de produção de texto inicial da avaliação estadual do ano anterior – 2010, pois esta reflete uma representação social acerca do que o aluno seria capaz de produzir de acordo com a etapa final de desenvolvimento que se encontrava, no caso a 8ª série/9º ano. Reproduzimos abaixo a proposta na íntegra:

Antes de fazer sua redação. Leia os textos a seguir:

TEXTO 1

G@rot@ P@ulist@ disse (17h24): Oi!
 # \$k@terBoy# disse (17h24): Oi td bem?
 G@rot@ P@ulist@ disse (17h25): td e vc?
 # \$k@terBoy# disse (17h26): tbm
 # \$k@terBoy# disse (17h26): tava esperando vc entrar queria te perguntar do Bruninho naum consigo falar com ele já um tempão
 G@rot@ P@ulist@ disse (17h31): ele mudou de casa e tá sem net
 # \$k@terBoy# disse (17h33): tava a fim de chama ele pro campeonato de skate lá da escola mas agora não vai dar
 G@rot@ P@ulist@ disse (17h37): manda uma carta, eu tenho o endereço 😊
 # \$k@terBoy# disse (17h37): Falow. Manda aí.

TEXTO 2

Gente que cresceu na era da internet cultiva o hábito de trocar cartas

Em plena era do “*Posso te adicionar?*”, no Orkut, ou do “*Quer teclar?*”, no MSN, há quem use a internet para saber: “*Qual o seu endereço para eu te mandar uma carta?*”. Parece coisa de coroa saudosista, mas a ideia de recuperar o antigo hábito é de gente que nem viveu a época em que o comum era envelope e selo, escrever (a mão, é claro) e esperar o correio fazer o resto.

“A carta tem outro ritmo. É um barato curtir a espera para ler novidades, ver a letra da pessoa e as rasuras que ela fez na hora de escrever”, acredita Ingrid Simões, de 20 anos que troca cartas há cerca de oito meses com quinze pessoas de várias idades e regiões do país. “Uma vez eu adicionei no MSN um menino com quem eu me correspondia. A gente parou de trocar cartas e também não conversa mais. Acabou a graça. O melhor é manter o mínimo de contato possível pela internet”, explica Ingrid.

Décio Madeira, de 21 anos, estudante de Comunicação, usa as cartas para falar com amigos do colégio, que não vê mais com tanta frequência desde que entrou na faculdade. “É muito mais legal receber uma carta, ter o gosto da surpresa. Por mais que o e-mail tenha milhões de recursos, não é a mesma coisa. A internet muitas vezes ilude: você acha que está próximo porque manda recados pelo Orkut todos os dias para o outro, mas nunca dá o passo adiante”.

A Megazine convidou dois jovens que nunca haviam enviado uma carta sequer na vida para passar por essa experiência. O casal de namorados, Julia Barbosa e João Malta, ambos de 15 anos, postaram uma carta pela primeira vez. Animada, Julia escreveu uma carta maior que a do namorado e caprichou na letra rosa. Dois dias depois as cartas chegaram aos seus destinos. João disse que gostou de ler as palavras da namorada, mas prefere a internet: “É mais rápido e prático, né?” Julia está pensando em mandar cartas para uma prima que mora nos EUA: “Achei uma boa ideia...”

Fonte: À espera do carteiro. O Globo. Rio de Janeiro, 11 nov. 2008. Megazine, pp. 10-11 (Adaptado)

Proposta de Redação

Escreva um **artigo de opinião**, que trate da seguinte questão:

Na era da internet, há lugar para a carta?

O artigo deverá ser publicado no jornal de seu bairro. No seu texto, posicione-se em relação ao tema e apresente argumentos para defender seu ponto de vista.

Para redigir o artigo de opinião, você pode utilizar informações dos textos 1 e/ou 2, tendo o cuidado de não reproduzir trechos desses textos.

A proposta de produção de texto começa solicitando aos alunos que façam a leitura dos textos antes de iniciarem a redação. Os dois textos apresentados são intitulados apenas como texto, ou seja, não há indicação do gênero a que pertencem. Acreditamos que a identificação do primeiro seja mais simples, já que se trata de um exemplar supostamente bastante conhecido entre os adolescentes: uma conversa em site de relacionamento – MSN. Contudo, convém destacar que a proposta se destina a alunos de classes sociais menos favorecidas economicamente. Portanto, existe a possibilidade de alguns deles não reconhecerem o gênero em questão, o que compromete toda a leitura e interpretação do texto. Ademais, não há indicação sobre a fonte de onde foi extraído o mesmo.

Já o segundo texto se trata de um exemplar de artigo de opinião ou de um editorial publicado em jornal de grande circulação, mais especificamente num caderno voltado para o público adolescente, dados que podem ser observados na indicação da fonte. Esse texto poderia servir como modelo para o aluno que não teve contato anterior com o gênero solicitado. Assim, o estudante poderia fazer uso dos mesmos recursos: contextualização inicial, proposição de uma tese, movimentos argumentativos, uso de vozes externas, entre outros. Como a ideia inicial de nossa pesquisa era verificar o conhecimento dos alunos sobre o gênero, a proposta se encaixava bem, pois não oferecia claramente um modelo a ser seguido, podendo o aluno inferir isso ou não. Afinal, se a indicação do gênero estivesse explícita, muito provavelmente os alunos o usariam como modelo e haveria pouco a analisar sobre as representações iniciais. Porém, não há indicação da autoria do texto, por isso, não sabemos ao certo se seria um artigo de opinião ou de um editorial.

Em contrapartida, a proposta nomeia o gênero a ser produzido pelo aluno: artigo de opinião. Entendemos que esta é uma característica importante, pois, houve a opção pela nomenclatura conforme a concepção que adotamos na pesquisa, por gêneros e não as tipologias (narração, descrição e dissertação), que durante muito tempo ocorreram na escola. Desta forma, as instruções são claras quanto a que papel social o aluno deve assumir: articulista de um jornal do bairro. Consequentemente, a proposta deixa também explícitos os possíveis destinatários, os objetivos, o suporte e o lugar de produção. Consideramos que essas informações contribuem para que o aluno delimite os elementos de uma situação de produção mais próxima do real. Porém, por se tratar de um exame aplicado pelo governo, o aluno sabe, mesmo que intuitivamente, que o texto não será publicado no jornal como sugerido na proposta, o que acreditamos que afetará de alguma forma a produção final.

Além disso, as instruções sugerem que os alunos utilizem informações retiradas dos textos um e/ou dois, mas que não as reproduzam. Quanto a isto, assinalamos que o primeiro texto tem apenas 11 linhas com nove turnos de fala, das quais quatro são apenas cumprimentos entre os enunciadores, restando apenas cinco turnos de conteúdo de diálogo, quase a metade, podendo daí extrair a informação de que na impossibilidade de uso da internet, a carta continua sendo um meio de comunicação viável. A nosso ver, isso já demonstra certo prestígio da internet como meio de comunicação, já que a carta apenas seria usada como substituta da internet e não como primeira opção. Não havendo outra informação a se retirar do texto, esta se caracterizaria como não neutra e tomando posição de um dos lados do tema controverso.

Quanto ao segundo texto, há indicações de jovens que utilizaram a carta e gostaram do recurso, assim como os que não gostaram. Desta forma, o aluno pode utilizar exemplos retirados do texto para citar em seu artigo de opinião, conforme a posição que assumir. Além disso, o texto dá destaque para a posição que, posteriormente, deverá ser assumida pelo enunciador como sendo um adolescente, pois já no título ressalta: “Gente que cresceu na era da internet cultiva o hábito de escrever cartas”, referindo-se a adolescentes. Convém destacar que há a indicação de que o texto foi adaptado para ser utilizado na prova, mas não sabemos ao certo como isso foi feito, se apenas ocorreu uma adaptação do formato, se foram retirados trechos. Portanto, não sabemos se houve privilégio de algum aspecto em detrimento de outros ou não e se isso poderia influenciar na interpretação final do texto.

A seguir, repetiremos uma análise, mas, desta vez de um artigo de opinião de especialista no gênero, que poderia servir como base para a produção dos alunos. Compreendemos que todos estes detalhes sobre a proposta e o modelo de texto, ajudam a compreender melhor todo o contexto em que se insere a pesquisa.

3.1.2 Análise de artigo de opinião de especialista

Esta seção dedica-se à análise de um artigo de opinião de especialista no gênero, ou seja, um artigo de opinião escrito por um articulista real e publicado em um veículo de comunicação de grande circulação. Nesse sentido, nossa intenção é ilustrar a forma como foi realizada a análise dos textos dos alunos seguindo o modelo de Bronckart. Convém destacar que não temos o objetivo de comparar este artigo ao que o aluno produziu, já que o autor do texto em questão é um profissional na área e tem mais experiência e articulação social do que nossos alunos. Na verdade, pretendemos apenas esclarecer ao leitor da pesquisa como é analisado um texto conforme o modelo adotado e, posteriormente, tecer considerações a respeito do que o aluno foi capaz de atingir até o momento da pesquisa.

Portanto, dentre todos os exemplares lidos pelos alunos durante a SD, optamos por apresentar a análise de apenas um deles para não nos tornarmos repetitivos, visto que muitas características são comuns ao gênero e seriam encontradas nos demais da mesma forma. Neste caso, o texto escolhido para tal é intitulado “Dar palmada é crime, ignorância e covardia” foi escrito pela jornalista Ruth de Aquino para a Revista Época e publicado na edição de número Edição 635 - nas versões impressa e online -, no dia 17 de julho de 2010. A leitura foi realizada no dia 24/03 – aula número 11 – e cada aluno recebeu um exemplar do texto (Ver anexo VI).

Iniciaremos nossa análise a partir das características de contexto de produção do artigo. A leitura nos permite inferir algumas considerações a respeito dos elementos envolvidos: enunciador, destinatário, objetivo e suporte. O enunciador é Ruth de Aquino, no papel de uma articulista de uma revista de grande circulação nacional, que, neste caso, escreve como uma formadora de opiniões, não especialista no assunto, mas que domina o tema debatido de forma generalizada e o discute em seu aspecto social mais amplo. Conforme as características do gênero vistas no capítulo anterior, a articulista utiliza preferencialmente o discurso em terceira pessoa do plural e do singular, com algumas inserções de primeira pessoa do singular. Já os destinatários, seriam os leitores da revista que, muitas vezes, já buscam o gênero na revista por se identificarem ou não com as opiniões da autora. Nesse caso em especial, o tema trata da educação de crianças, um assunto que interessa diversas pessoas, como pais, educadores, as próprias crianças e adolescentes, até mesmo a sociedade de forma mais generalizada, visto que se trata de uma lei do país.

Na sequência, o provável objetivo do produtor do texto é convencer o leitor de que a implantação da chamada ‘Lei da Palmada’⁷ foi uma decisão correta e relevante. Neste sentido, pretende-se influenciar o pensamento e, conseqüentemente, as possíveis ações dos destinatários, enfraquecendo a postura de quem tem uma opinião contrária à da autora do texto e reiterando sua postura sobre a dada questão. Além disso, trata-se da *Revista Época*, uma publicação semanal impressa – também dispõe de versão online – com circulação nacional e com tiragem média de 450 mil exemplares. Sobre o suporte, destacamos ainda que se trata de uma publicação voltada para a classe média. Os dados sobre a revista nos ajudam a compreender algumas características do texto, como, por exemplo, os temas de interesse do público leitor e a intenção da revista de formar determinada opinião nesta camada da população, no caso, a aprovação de uma lei que proíbe os pais de aplicarem castigos físicos aos filhos.

Após a análise dos dados sobre a situação de produção, analisaremos as informações sobre a forma de apresentação do texto e do plano global. Notamos no artigo que o título é destacado e chamativo, além de ser uma afirmação e uma oração – esta é carregada de opinião do articulista acerca do tema em questão. Assim como as notícias, o único verbo presente se encontra no tempo presente do modo indicativo, o que aproxima o tempo da produção e o tempo da leitura.

⁷ Lei da palmada (lei 7.672/2010) foi o nome dado é o nome dado pela imprensa brasileira ao projeto de lei que visava proibir o uso de castigos físicos ou tratamentos cruéis ou degradantes na educação de crianças e adolescentes. O projeto foi aprovado por unanimidade na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em 14/12/2011

Logo após o título, o texto apresenta os créditos da autora: *Ruth de Aquino é diretora da sucursal de ÉPOCA no Rio de Janeiro*. Dessa forma, justifica-se o lugar oferecido a ela na revista, caracterizando-a como profissional de destaque dentro da área em que atua. Destacamos que não se trata apenas de uma informação sobre a articulista, mas, principalmente, um recurso que visa a conferir credibilidade ao texto como um todo, uma vez que, dada sua posição, espera-se que os leitores sejam convencidos mais facilmente do ponto de vista defendido pela mesma.

Outras marcas em relação à estrutura do gênero e que também dizem respeito ao plano global referem-se à quantidade de parágrafos. O texto apresentado tem sete. Além disso, podemos observar a ocorrência do “olho” - trecho do texto destacado para chamar a atenção de algum aspecto importante para a defesa da tese; o e-mail profissional da colunista que é informado no início do texto a fim de colocá-la mais próxima ao leitor (alguém com quem ele pode se corresponder).

Sobre o conteúdo temático, o gênero artigo de opinião, assim como todos os outros gêneros textuais, dispõe de temas que lhe são pertinentes, ou seja, há conteúdos específicos que são dizíveis através dele. No texto analisado, percebe-se que o tema é uma questão polêmica que circulou na imprensa, na mídia e na sociedade, principalmente no período de publicação da revista, em julho de 2010 – época da aprovação da lei citada. Nesse ponto, pode-se encontrar alguma semelhança com a notícia, que busca nos fatos a construção do texto, porém a grande diferença está no fato de que o enunciador, no nosso caso, enunciativa, sempre explicita uma opinião, diferente da notícia que, tecnicamente, tenta ser imparcial. O ponto de vista da articulista aparece no texto na forma de uma tese. Para sustentá-la, a autora propõe argumentos que, de acordo com o seu ponto de vista pessoal, sustentam a postura defendida no texto.

A linguagem predominantemente utilizada no texto é formal – fator que se associa ao perfil socioeconômico do leitor da revista. Os tipos de discurso oscilam entre o discurso teórico, o discurso interativo e até mesmo o relato interativo. Notamos que a implicação do enunciador por meio de relato interativo ou discurso interativo foi marcada pelo uso da primeira pessoa do singular (Já **dei** palmadas ou “tapinhas” em meu filho mais velho) pretende estabelecer uma relação dialógica com o leitor de modo a se aproximar do mesmo e, por meio dessa intimidade, busca obter confiança do leitor e convencê-lo mais facilmente. O uso desse discurso justifica-se porque, mesmo narrando fatos passados, a articulista mantém uma aproximação do leitor. Além disso, notamos a opção pelas sequências explicativas e argumentativas, que são comuns ao gênero.

Ainda sobre os tipos de discurso, convém destacar que há grande ocorrência de enunciados opinativos construídos em 3ª pessoa e discurso teórico. Tal marca linguística é inerente ao objetivo do gênero artigo de opinião, ou seja, visando ao convencimento por parte do leitor, o articulista busca se distanciar do texto a fim de torná-lo impessoal e, portanto, mais próximo da opinião do senso comum, tornado sua opinião uma verdade, como pode ser observado no trecho:

O objetivo do projeto de lei é garantir o direito de uma criança ou jovem de ser educado sem uso de castigos corporais, definidos como “qualquer ação disciplinar ou punitiva que resulte em dor”. Caso seja aprovado pelo Senado, pais como João Lopes **serão** considerados infratores se as palmadas forem comprovadas. As penas **são** advertência, cursos de proteção à família e tratamento psicológico. O projeto criou polêmica. Segundo muitos pais, não **leva** em conta que cada caso é um caso. Pessoas de bem não **querem** machucar seus filhos. Mas **machucam**, física e emocionalmente.

Sobre o campo semântico, nota-se que a escolha lexical constitui a opinião que se pretende formar, destacando-se a grande presença de adjetivos modalizadores, como alguns exemplos retirados do texto ‘**mau** exemplo’, ‘recurso **inócuo** ou **nocivo**’, ‘ Não há nenhum efeito **positivo**’ em todos os casos podemos perceber que a escolha dos adjetivos altera o valor dos substantivos e transmite uma opinião implícita, em outras vezes até explícita. Outra forma de modalização encontrada foi construída com advérbios e verbos impessoais, no mesmo texto, a articulista usa os advérbios, como em ‘**Talvez** quando seu filho tiver força para revidar’, ou ‘**Não** é sensato nem inteligente associar palmadas e beliscões à educação dos filhos’, que também carregam a avaliação da autora sobre a informação transmitida.

Há ainda, no caso da análise dos verbos, grande ocorrência de verbos na voz ativa, “O projeto de lei assinado pelo presidente Lula na quarta-feira **pune** qualquer castigo físico em crianças e adolescentes” e poucos exemplares de voz passiva, “Caso **seja aprovado** pelo Senado, pais como João Lopes serão considerados infratores se as palmadas forem comprovadas”, ou seja o enunciador constrói enunciados em que o sujeito admite o papel de executor da ação, não um mero receptor. Quanto à tipologia dos verbos⁸, o maior número de ocorrências está entre os verbos de ação, (educar, querer), além de ocorrências de verbos de estado (é, está), com menor frequência foram encontrados os verbos de dizer (disse) e os verbos do tema (bater, educar, chorar, machucar), o que coincide com a preferência pela voz ativa, pois, a articulista escreve enunciados com verbos que deixam explícita a ação a ser

⁸ Mais detalhes sobre os tipos de verbo podem ser encontrados na Gramática de usos do Português de Maria Helena de Moura Neves, Editora UNESP, 2000.

defendida ou criticada. Os verbos de dizer, por outro lado, são bastante utilizados para inserir a voz de autoridades no texto e os verbos do tema já seriam esperados para a situação.

Também observamos a preferência pelo uso do discurso direto, com citação do relato entre aspas – recurso que sugere verossimilhança e adequação da citação ao conteúdo –, expressões de localização temporal e espacial, visto que o texto se insere em um debate contemporâneo a sua publicação, e adequação lexical ao posicionamento da revista. Quanto à coesão nominal, verificamos que as formas mais comuns para a retomada de referentes já citados no texto é por meio de pronomes pessoais, pronomes pessoais de tratamento, pronomes demonstrativos, pronomes possessivos e através de sintagmas nominais.

Já com relação à conexão, observamos o uso de pronomes relativos, como o que, conjunções conclusivas (então), alternativas (ou), conformativa (segundo), adversativa (mas), explicativa (porque), entre outras. A escolha dos elementos conectivos vai conduzindo a leitura do texto conforme o que se deseja enfatizar, acrescentar, explicar, ou seja, direciona o leitor.

Sobre as vozes presentes no texto, percebemos a articulista intercalando momentos em que aparece sua voz como jornalista, narrando fatos e decisões do governo, em outro momento sua voz pessoal, como mãe, trazendo sua experiência pessoal e a voz de um pai que se colocou contra o projeto de lei. Nesse sentido, destacamos que a identificação polifônica embasada no modelo de análise de textos propostos por Bronckart é de fundamental importância na questão de ensino do gênero, uma vez que, ao mostrar para o aluno este aspecto, é necessário fazê-lo se atentar para o fato de que as várias vozes presentes no mesmo texto são a materialização do próprio debate que se constrói ao redor do assunto tratado. As características descritas marcam o posicionamento enunciativo do autor do texto.

Esclarecidos os pontos essenciais para nossa análise, a partir da seção seguinte, iniciamos a análise das produções dos alunos propriamente ditas.

3.1.3 Análise das primeiras produções para o gênero artigo de opinião.

Nesta seção, apresentaremos os resultados das análises feitas a partir da primeira produção dos alunos para o gênero artigo de opinião de acordo com a proposta indicada na seção anterior. Destacamos que, neste momento inicial, conforme a concepção da SD, os alunos não tinham uma representação clara do que seria um texto do gênero. Dessa forma, a escrita se deu mais para atender a uma solicitação da professora pesquisadora, do que

exatamente para a produção de um exemplar de um artigo de opinião, visto que muitos alunos não apresentaram em seus textos características do gênero em questão.

A partir desse ponto, recuperaremos alguns trechos do diário de campo da professora que descreve como foi a aplicação da SD e que ajudam a ilustrar melhor como foi o processo. O registro a seguir deixa bem claro como foi um dos primeiros contatos dos alunos com a noção de gêneros textuais e as primeiras dúvidas que surgiram:

10/02

(...)

Os alunos prestaram bastante atenção à explicação sobre gêneros textuais. Uma aluna disse que se lembrava de ter aprendido o gênero prescritivo no ano anterior, outros citaram o gênero narrativo. Eles confundem um pouco o conceito.

Quando solicitei que me dessem exemplos de gêneros surgiram vários, fiz uma lista na lousa, cerca de 25. Parei para que não se cansassem de copiar.

Na 8ª A, uma aluna perguntou se o símbolo da marca também é um gênero. Não me lembro do nome dela, mas foi bastante participativa.

(...)

Não tenho certeza de que eles já compreendem o que é um gênero. Mas, esta foi apenas a primeira aula, só abordei o tema. Ainda há muito o que fazermos juntos.

A expectativa é grande

Na sequência, dividimos as seções conforme as capacidades de linguagem analisadas, ou seja, de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

3.1.3.1 A capacidade de ação

A fim de analisar as produções dos alunos, iniciaremos investigando as representações que os alunos possuíam na primeira produção acerca das capacidades de ação observadas nos textos deles. Para tanto, adotamos o quadro indicado no capítulo anterior de Nascimento (2010) para pautar nossas primeiras reflexões sobre a pesquisa.

Mas, antes, vamos explicar como está organizado o quadro 6. Na coluna da esquerda verificamos os aspectos da situação de produção envolvidos e esperados para um artigo de opinião. Na sequência, indicamos um número para cada aluno, para que assim possamos identificá-los, quando necessário durante nossa análise, citando-os através da numeração

estabelecida. Para estabelecer uma organização, ordenamos os nomes dos alunos em ordem alfabética e atribuímos para cada um deles um número sequencial, o qual será mantido até o final da pesquisa. Dessa forma, respeitamos a identidade de cada um deles e estabelecemos um formato que torna possível acompanhar o desenvolvimento individual do aluno durante toda a pesquisa.

Verificou-se no quadro seis, o primeiro diagnóstico das produções dos alunos acerca da capacidade de ação. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) essa envolve as imagens que o produtor do texto tem sobre as características do contexto, as quais mobilizariam informações sobre o meio físico, o tipo de interação em processo e sobre os conhecimentos de mundo envolvidos na produção de um texto do gênero. Portanto, nesse caso, por se tratar de uma primeira produção do gênero, sem prévio preparo e aprofundamento sobre o mesmo com os alunos, consideramos que os alunos teriam a seguinte situação:

- lugar e momento de produção: escola de Ensino Fundamental II e Médio, numa cidade do interior do estado de São Paulo e durante o início do ano letivo de 2011;
- enunciatador: aluno de Ensino Fundamental II, adolescente, no final do ciclo, preparando-se para exame estadual – SARESP – e níveis posteriores de ensino, nascido na ‘era da Internet’. Nesse caso, portanto, especialista para escrever sobre o ponto de vista de um adolescente;
- destinatário: leitores do jornal do bairro do articulista (no caso de um texto produzido para ser realmente publicado); a professora e o corretor do SARESP (no caso de um gênero escolarizado);
- objetivos: posicionar-se acerca de um tema controverso; atender a uma solicitação da professora;
- suporte em que será veiculado: sem suporte – visto que o texto não será publicado de fato;
- seleção de tema ou questão controversa: Na era da Internet há lugar para a carta?

A atividade de produção de texto foi solicitada logo no segundo dia de aula, ou seja, os alunos ainda tinham pouco contato com a professora e só tiveram tempo de elaborar poucas representações sobre ‘esse interlocutor’, o que acreditamos que será notado nos textos dos estudantes. Assim que chegou à sala, a professora cumprimentou os alunos e explicou que fariam um texto. Depois disso, distribuiu cópias da proposta de produção e a leu em voz alta. Finalmente, solicitou a eles que produzissem o texto em uma folha do caderno a parte para entregarem para a professora.

Nessa medida, recuperamos um trecho do diário de campo da pesquisadora sobre as instruções para a realização desta atividade em sala, que colabora para que fique mais clara a compreensão sobre os parâmetros que orientaram essa primeira análise:

"17/02:

Logo no início da aula, solicitei aos alunos que se preparassem para fazer a produção de um texto. Entreguei os textos que nos serviriam de embasamento. A proposta foi retirada do exame SARESP de 2010. Uma aluna reconheceu a proposta, pois foi reprovada na 8ª série e se lembrava de já ter feito a tarefa.

Fiquei um pouco decepcionada. Os alunos relutaram bastante para fazer o texto. Não sabiam o que era, não reconheciam o gênero e se sentiram inseguros (...)"

Portanto, a proposta foi reconhecida como se tratando de um exame já realizado, o que não sugeria que o texto fosse ser lido por mais destinatários além da professora da disciplina e que os objetivos estavam ligados a uma situação de sala de aula mesmo. De qualquer forma, esperava-se que os alunos fossem capazes de assumir papéis do que seria uma situação mais próxima do real para produção de um artigo de opinião que circula em jornais, revistas e internet. Contudo, isso não ocorreu. Um exemplo disto foi o fato de uma aluna ter concluído o texto se despedindo da professora, enviando beijos e deixando um recado usando o vocativo "Prof.". Entendemos que essa forma de se despedir do interlocutor está ligada a uma tentativa de aproximação, já que o aluno entende que a professora iria ler o texto posteriormente. Outro fator interessante é que a aluna encontrou uma forma não adequada de se comunicar com a professora, mas, de algum modo sentiu necessidade de ser gentil e agradável, muito provavelmente sabendo que seria avaliada. Salientamos que o mesmo caso não se repetiu nos demais textos e entre os outros alunos.

O fato acima descrito mostra que mesmo inconscientemente, os alunos reproduzem o imaginário coletivo em geral de que as produções escolares só têm a função de cumprir uma atividade solicitada, como se fosse uma mera atividade escolar e que o professor é o único interlocutor dessas produções e, por isso mesmo, responsável pela avaliação e consequente nota do texto.

Nesse sentido, mais um aspecto importante a ser destacado foi a relutância dos alunos em produzir um texto de um gênero que não era familiar a eles e para uma interlocutora a qual eles não conheciam bem. Por isso, acreditamos que o aluno se sinta inseguro e tente escrever um texto conforme as representações que possui sobre os professores de forma mais generalizada.

Vejam no quadro abaixo, os resultados obtidos a partir desta primeira produção:

De modo geral, pudemos perceber que os alunos, nessa primeira produção, já inseriram nos textos algumas das características esperadas para a situação. Todos reconheceram o lugar e o momento da produção, provavelmente, porque o tema sobre internet está ligado à realidade de muitos deles, o que tornou mais fácil associar o momento da produção com a situação atual de grande prestígio e desenvolvimento da rede mundial de computadores. Dessa forma, alguns alunos já iniciaram o texto situando o assunto de acordo com o momento presente, conforme se pode ler no exemplo abaixo:

De um tempo para cá, a tecnologia na área de informática vem aumentando muito, pois a exigência da humanidade está muito grande também.

(Texto 2, produção 1)

O mesmo não podemos dizer sobre o suporte e o professor como destinatário, pois, o gênero era novo para os estudantes e os mesmos não souberam como se adequar ao suporte esperado e não conseguiram escrever tendo em mente outro destinatário que não a própria professora. Acreditamos que o não conhecimento do gênero foi de fato uma razão para que isto ocorresse, além de os alunos não conseguirem perceber na atividade uma função real para o texto além do cumprimento da atividade solicitada. Retomaremos esta discussão mais adiante quando analisaremos a última produção para compararmos os resultados já na fase final de aplicação da SD. Vale ressaltar que compreendemos que ainda há elementos que poderiam ser mais bem desenvolvidos, mas vamos nos ater ao início da SD e tecermos mais considerações a respeito no decorrer de nossa análise.

Já com relação aos objetivos e a seleção de tema ou questão controversa alguns alunos encontraram mais dificuldade, pois sete entre os 29 não abordaram o assunto como sendo polêmico, considerando apenas um ponto de vista possível para a temática. Como no exemplo abaixo, em que a aluna conclui o texto sem abordar as vantagens e desvantagens de se utilizar cartas, como era esperado:

As vantagens da net

Na internet temos várias vantagens e desvantagens, na minha opinião as cartas hoje em dia só as contas e mais nada, tem algumas pessoas que prefere as cartas, mais demora muito e muitas pessoas gostam de cartas, mas tem uma desvantagem na net, uma pessoa pode se passar por outra e convidá-la para sair e então os pais ficam preocupados com o filho e principalmente com que e o que está fazendo

(Texto 3, produção 1)

Outro aspecto importante observado nos textos dos alunos foi em relação ao posicionamento assumido pelos enunciadores, pois, apenas oito entres os 29 se colocaram como adolescentes e especialistas para falar sobre o tema, o que seria esperado para essa situação. Como se pode ler no excerto abaixo, o aluno utiliza em seu texto citações retiradas da proposta e finaliza com uma conclusão em terceira pessoa com o termo genérico os adolescentes, não se incluindo no debate:

Na era da internet, há lugar para a carta?

De um tempo para cá, a tecnologia na área de informática vem aumentando muito, pois a exigência da humanidade está muito grande também.

“As mensagens de texto e mensagens instantâneas estão tão presentes no nosso dia-a-dia, que nem lembramos que cartas existem”, nos fala Carolina da Silva, de 17 anos, que usa como meio principal a internet, para se comunicar com todas as suas amigas.

De acordo com a psicóloga Maria Andrade, seria um método muito bom de interação para os adolescentes de hoje em dia, usar cartas para se comunicar.

“Os adolescentes tem muito carisma para expor. Seria interessante que eles depositassem todo esse carisma nas cartas”, diz Maria Andrade.

A questão é: quem convence os adolescentes da nova era a usarem um método de comunicação que seus pais e avós usavam?

(Texto 2, produção 1)

Analisadas as primeiras capacidades, na próxima seção analisaremos as observações feitas acerca da capacidade discursiva observada nos textos analisados.

3.1.3.2 A capacidade discursiva

O quadro sete ilustra a análise que realizamos acerca das capacidades discursivas observadas na primeira produção dos alunos. Primeiramente, vejamos como se organiza a pesquisa considerando a proposta de produção de textos que foi colocada aos alunos. Na coluna da esquerda, há os seguintes itens: definição de um título, discurso preferencialmente em terceira pessoa, contextualização, proposição de tese, justificação, refutação, negociação,

conclusão, discurso interativo, discurso teórico, sequência descritiva, sequência explicativa e sequência argumentativa.

As categorias foram eleitas a partir do que estudamos sobre as características do gênero artigo de opinião conforme os especialistas no assunto e o artigo modelo analisado anteriormente. Portanto, destacamos a definição de um título, a opção pelo discurso em terceira pessoa preferencialmente, a contextualização, a proposição de uma tese, a conclusão, o discurso teórico e o discurso interativo. Além destas categorias acrescentamos as que fazem parte mais especificamente da argumentação – que também é um traço característico do gênero – que são: as operações de justificação, negociação e refutação, e as sequências textuais descritivas, explicativas e argumentativas. Ambos os traços já foram tratados com detalhes no capítulo teórico desta pesquisa.

Embora tenhamos ressaltado todos os elementos no parágrafo anterior, não consideramos que o texto do aluno necessite apresentar todas essas características para que se configure como um exemplar do gênero. Adicionalmente, entendemos que, neste contexto, os alunos teriam maior dificuldade para apresentar alguns traços nos textos, como, por exemplo, a opção pelo discurso em terceira pessoa ou a contextualização, pois não dispunham de modelos do gênero e o mesmo não fazia parte do repertório de leitura deles, o que torna mais complicada a tarefa de produção.

Consequentemente, os estudantes se demonstraram mais preocupados em cumprir simplesmente a tarefa a eles solicitada. Tal preocupação pode ser observada quando recorremos a um trecho do diário da pesquisadora que registra o questionamento dos alunos sobre a quantidade de ‘linhas’ que o texto deveria ter:

17/02

(...) Os alunos demonstraram muito interesse em saber qual a quantidade mínima de linhas que deveriam escrever. Deve ser grande resquício da cobrança que sempre tiveram sobre os textos que produziram.

Por isso, neste momento, nos ocuparemos especificamente de descrever o que foi observado nos textos analisados, conforme o que está no quadro a seguir. Mais adiante, discutiremos sobre a validade destas categorias para o trabalho com a idade, a série e o próprio gênero em questão.

Conforme pudemos analisar pelo quadro acima, notamos evidências que os alunos mesmo não demonstrando conhecimento sobre alguns traços característicos do gênero artigo de opinião, instintivamente utilizaram outros, como foi o caso da proposição de uma tese – observada entre 25 dos 29 alunos - e a justificção de uma tomada de posição – observada entre 25 dos 29 alunos. Porém, as demais características ocorreram em menor número. Vamos seguir a ordem em que aparecem no quadro e comentá-las mais detalhadamente.

Observamos que nove alunos não definiram um título para seus textos, preferiram adotar a pergunta que abria a discussão citada na proposta: Na era da internet há lugar para as cartas? Os demais alunos fizeram uso de títulos pouco sugestivos sobre o debate proposto, alguns exemplos: ‘A internet’, ‘As vantagens da net’, ‘As cartas na era da internet’, ‘Comunicação por cartas?’, ‘Qual é melhor?’, entre outros. As opções nos demonstram uma tentativa de se aproximar do gênero resposta de exercício ou mesmo uma justificativa, até mesmo texto com traços mais explicativos do que argumentativos.

Já com relação ao discurso preferencialmente em terceira pessoa, os números são mais baixos, pois apenas oito alunos o fizeram. A maioria dos alunos utilizou a primeira pessoa para colocar seu ponto de vista acerca do tema proposto, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Eu **acho** que a carta hoje em dia não tem mais recursos, pois tem muitos meios de se comunicar pela internet. Tem Orkut, MSN, Twitter site, formspring, e etc.

(Texto 4 – produção 1)

Na minha opinião, o e-mail é muito mais rápido, só **escrevi** cartas duas vezes, também é legal você receber cartas de amigos, parentes ou algum conhecido que mora longe. Mas vai falar isso para os internautas de hoje?

(Texto 15 – produção 1)

Acreditamos que a grande preferência pelo uso da primeira pessoa esteja ligada a dois motivos principais. O primeiro é o desconhecimento dos elementos característicos do gênero. Por esta mesma razão, a nomeação do mesmo como “artigo de opinião” pode ter influenciado nesse sentido. O que se explicaria pelo termo opinião, já que muitos alunos, provavelmente, consideraram que dar a opinião só seria possível através do uso da primeira pessoa.

Na sequência, analisamos se o aluno fez contextualização do assunto a ser tratado no texto ou não e apenas seis dentre eles escreveram um trecho breve situando o leitor sobre o tema em debate. Entre os demais, foi comum começar o texto já se posicionando sobre a

temática, novamente trazendo traços do gênero resposta de exercício, como se o professor tivesse solicitado a eles que respondessem a uma pergunta e eles o tivessem fazendo, ou mesmo já apresentaram o tema, sem situá-lo dentro da polêmica que se insere. Como, neste caso, se tratava da primeira produção dos estudantes, consideramos que os mesmos se sentiram inseguros em produzir um texto de acordo com um gênero que não reconheciam como já fora citado anteriormente. Afinal, na maioria dos casos, a proposta havia sido o primeiro contato do aluno com o gênero, pois as séries anteriores não abordam o conteúdo. Seguem alguns exemplos do que foi aqui tratado:

Pra mim não, porque a carta é muito antiga e para essa sociedade moderna acaba ficando meio estranho e a internet é uma forma de se comunicar com várias pessoas do mundo inteiro e com muito mais facilidade do que a carta. (sem contextualização)

(Texto 1 – produção 1)

De um tempo para cá, a tecnologia na área de informática vem aumentando muito, pois a exigência da humanidade está muito grande também. (contextualização)

(Texto 2 – produção 1)

Outro aspecto, a proposição de uma tese foi mais recorrente nos textos analisados – 25 ocorrências -, pois, a maioria deles compreendeu que deveria ter um ponto de vista a defender. Nesse ponto, destacamos que os estudantes só tiveram como base a proposta da produção de texto que já foi apresentada no início da seção. Portanto, embasaram seus argumentos em seus conhecimentos pessoais, citações retiradas da proposta ou no senso comum. Certamente que também consideramos a idade dos alunos que é um fator importante para compreendermos a profundidade com que olharam para o tema abordado. Afinal, eles têm em média 14 anos e também fazem parte de uma geração que teve contato com a tecnologia desde pequenos e compreende o mundo desta forma.

Hoje em dia, **as pessoas não se comunicam mais por cartas**, pois tem a internet, que é mais prático e fácil, mas seria bom voltar a época da carta. A internet banalizou muita coisa, estragou muitos relacionamentos, fez da vida de algumas pessoas um vício.

(Texto 6 – produção 1)

Hoje, **tudo gira em torno da internet**, todo mundo precisa dela para pagar contas, falar com amigos, fazer compras e etc.

(Texto 10 – produção 1)

Os outros quatro alunos não apresentaram uma tese, não assumiram nenhuma posição sobre o tema, apenas abordaram-no de forma superficial, sem adotar uma posição clara. No exemplo a seguir, o aluno mostra mais de uma forma de se olhar para a temática, assume seu ponto de vista e o justifica, mas não adota uma tese:

Muitos jovens estão achando que com a era da internet o hábito de escrever cartas está acabando, outros já acham que as cartas são melhores, pois embora é mais demorado. Mas é uma lembrança que dá para guardar pelo resto da vida.

Em minha opinião, eu prefiro a internet.

(Texto 5 – produção 1)

Do mesmo modo, a operação escolhida para desenvolver a argumentação dos alunos foi na grande maioria a justificação. Entendemos a operação como pertinente à argumentação, porém, em termos de complexidade, é mais simples que a refutação e a negociação, pois, expõe apenas um dos lados de um debate de uma questão polêmica. Assim, não se supõe que haja outros pontos de vista a questionar e rebater. Tais ocorrências nos fazem pensar acerca de como os alunos compreendem o que seja argumentar. Talvez, eles apenas compreendam que tenham que defender seus pontos de vista, sem saber que há mais operações possíveis, o que explicaria o fato de termos encontrado apenas uma refutação e duas negociações entre as produções – mesmo que em estágio embrionário.

Na era da internet, **poucas pessoas usam cartas** (tese), porque demora mais para chegar ao destino e os poucos que usam, muitas vezes preferem o Orkut, o MSN e vários outros, porque é mais rápido e prático e você pode conversar em tempo real com a outra pessoa. (justificação)

(Texto 7 – produção 1)

Nessa era que nós estamos, **não usamos mais carta** (tese), agora a moda é MSN, Orkut, Facebook, Twitter, Formspring, etc. **Tem pessoas que ainda mandam cartas, eu acho que é perda de tempo** (refutação)

(Texto 24 – produção 1)

Hoje em dia, **a internet é base para tudo** (tese): para fazer amizade o Orkut, para compartilhar com as outras pessoas as suas opiniões, o Twitter, para se comunicar diretamente existe o MSN.

O maior problema de tudo isso é que a carta vai ficando cada vez mais esquecida e ninguém mais escreve cartas, porque acham que internet é mais fácil, mas dá sim para existir as duas coisas ao mesmo tempo. (negociação)

(Texto 17 – produção 1)

Com relação à conclusão, característica comum ao gênero, observamos que apenas 11 alunos escreveram um fechamento para o texto. A maioria – 18 alunos – finaliza a produção quando escrevem o último argumento e não fazem a retomada a respeito do que foi levantado no texto ou simplesmente não resumem a tese e os argumentos para concluir o texto. Vejamos alguns exemplos:

O mundo é moderno, e as pessoas vão mudando a cada modernidade e isso é bom, as coisas são mais fáceis de serem conquistadas.

(Texto 13 – produção 1)

Então, escrever uma carta é muito mais interessante do que você mandar um e-mail.

(Texto 18 – produção 1)

Quanto à opção pelo tipo de discurso utilizado encontramos muitos aspectos interessantes, pois apenas um aluno utilizou o discurso teórico, porém em um texto bastante curto. Entre os 28 alunos que fizeram a opção pelo discurso interativo, chamou-nos a atenção, o fato de que boa parte deles se implicava no texto pelo uso da primeira pessoa, outros implicavam o leitor, utilizando o pronome de tratamento ‘você’ e, em menor número, alguns adotaram verbos em 3ª pessoa e não implicaram o leitor, mas o momento da produção através de advérbios de tempo, como: hoje, atualmente. Outros ainda se implicaram através de verbos em 1ª pessoa do singular. Vejamos alguns exemplos a seguir:

Eu acho que a carta é bom, porque antes da net, o meio de comunicação mais rápido era a carta, **você** podia escrever e mandar quantas **você** quisesse. (implicação de 1ª pessoa e leitor)

(Texto 29 – produção 1)

Para mim, mesmo com a internet, há lugar para as cartas, porque não é todo mundo que tem condições de ter um computador e ter internet. (implicação de 1ª pessoa)

(Texto 28 – produção 1)

Para os jovens a Internet tem mais a ver com a personalidade de cada um **hoje**. Mas as cartas tem sim que continuar, é um modo de comunicação para a pessoa que não tem esse tipo de acesso ou que até preferem esse meio de se comunicar. (implicação por advérbio)

(Texto 19 – produção 1)

Mas apesar de todas as vantagens da internet, as cartas são mais divertidas porque **você** pode ver a letra da outra pessoa, ver os erros, as rasuras e, além disso, **você** pode esperar a resposta e isso é muito legal. (implicação do leitor)

(Texto 7 – produção 1)

A carta sempre foi e sempre será o meio mais seguro de se comunicar com alguém, pois na internet dizem que é mais rápido, mas não é tão eficiente quando se trata de segurança. (texto sem implicação)

(Texto 9 – produção 1)

Por fim, em nenhum dos textos pesquisados encontramos exemplos de sequências textuais. O que não significa que os textos não sejam argumentativos, pois, conforme afirma Bronckart (1999) isto seria comum em alguns textos. Para caracterizar uma sequência argumentativa, por exemplo, seria preciso “*Convencer* o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor /ou destinatário)”, conforme foi afirmado no capítulo teórico desta pesquisa. No nosso caso, foram comuns exemplos de tentativas de convencimento, mas não em situações em que o objeto era visto como contestável.

3.1.3.3 A capacidade linguístico discursiva

Nesta seção, traremos os resultados referentes à capacidade linguístico-discursiva observada nos textos dos alunos. Para essa capacidade, destacamos que o quadro de análise proposto poderia também ser aplicado para diversos gêneros textuais, não necessariamente o artigo de opinião, visto que as categorias que foram eleitas, poderiam ser encontradas de diversas formas nos mais diferentes exemplares, não considerando as peculiaridades desse caso. Porém, entendemos que as mesmas capacidades de linguagem se manifestam de formas diferentes de acordo com o gênero. Sendo assim, pudemos eleger características que eram comuns ao gênero ou não.

Assim como nas seções anteriores, as categorias foram eleitas a partir de nossos estudos sobre o gênero. Em resumo, destacamos a questão da seleção lexical adequada, os mecanismos de conexão, os mecanismos de coesão nominal, os mecanismos de coesão verbal, o posicionamento enunciativo do autor do texto, as adequações das vozes explícitas e implícitas no texto e, por fim, o emprego de modalizações – as mais comuns ao gênero seriam a lógica, as deônticas, as apreciativas, que deveriam ser expressas adequadamente por marcadores lexicais.

Vejamos os resultados obtidos no quadro 8:

O quadro acima ilustra nossa análise sobre as capacidades linguístico-discursivas expressas nos textos dos alunos. Quanto à seleção lexical adotada pelos alunos, em todos os casos notamos que fizeram uso de vocabulário geral adequado para a proposta feita. Provavelmente, os estudantes não encontraram dificuldades por se tratar de um tema muito próximo ao universo dos jovens – a internet. Por outro lado, não podemos afirmar que o vocabulário dos mesmos é sofisticado, apenas que souberam adaptar-se à situação.

Em contraponto, todos os textos apresentavam alguma forma de conexão, porém apenas 10 variaram o uso de ocorrências de conectivos como é comum ao gênero. Mesmo assim, os elementos escolhidos são básicos. Vejamos quais foram eles: e, pois, mas, então, além de, porque, além disso, se bem que, como, assim, mas também, até mesmo, ou, só que, enquanto, mesmo que, e também, aí. Entre estes, os mais recorrentes foram o ‘porque’, ‘pois’, ‘e’, que condizem com um texto de cunho argumentativo. Já o uso da conjunção ‘mas’, muitas vezes, foi feito como somando uma ideia diferente da primeira e não como adversativa, o que é coerente com o que afirmamos anteriormente sobre o uso de operações de justificação para argumentação em número muito maior do que de refutação ou negociação. Vejamos alguns exemplos:

Muitos jovens estão achando que com a era da internet o hábito de enviar cartas está acabando; outros já acham que as cartas são melhores, pois embora é mais demorado, **mas** é uma coisa, uma lembrança que dá para guardar pelo resto da vida.

(Texto 5 - Produção 1)

Ainda sobre os mecanismos de textualização, os mecanismos de coesão nominal foram menos recorrentes do que os mecanismos de coesão verbal: 19 ocorrências do primeiro e 29 do segundo, ou seja, essas operações são importantes para se manter a coerência global do texto e 10 estudantes não utilizaram nenhuma forma de coesão nominal e, em contrapartida, todos estabeleceram coerência através da coesão verbal. Quanto aos elementos coesivos nominais, a maioria dos alunos utilizou sintagmas nominais, pronomes relativos e pronomes pessoais para evitar a repetição de palavras. Já quanto aos elementos coesivos verbais, notamos que a grande maioria preferiu o tempo presente do indicativo, a voz ativa, verbos de ação e estado, além de verbos pertinentes ao tema proposto (exemplos: comunicar, pagar, mandar, usar, demorar, preferir, chegar, esperar, precisar, escrever). Compreendemos que essas opções estão relacionadas ao texto de caráter opinativo, o que fez com que os alunos

situassem seus textos no momento presente da produção dos mesmos; a voz ativa demonstra que assumem seus papéis como responsáveis pela enunciação e os verbos do tema foram recorrentes por motivos óbvios: estão ligados ao debate sugerido.

Hoje as pessoas **são** um pouco preguiçosas, **dizendo** assim: eu não **preciso gastar** uma hora com uma carta se eu posso gastar dois minutos com a Internet. (exemplos de coesivos verbais)

(Texto 14 - Produção 1)

Também houve casos de uso do pretérito imperfeito do subjuntivo (3), futuro do pretérito (1), pretérito perfeito (6), futuro do presente composto (1), futuro do presente simples (3), presente do subjuntivo (2) e pretérito imperfeito do indicativo (2). Os números entre parênteses consideram a ocorrência individual dentro de um texto, ou seja, no primeiro exemplo, por três vezes em um texto, ou em textos diferentes se utilizou o pretérito imperfeito do subjuntivo. Exatamente por serem em número reduzido, as ocorrências nos permitem perceber que mesmo não tendo domínio sobre o gênero artigo de opinião, há uma representação quase generalizada de que argumentar estaria ligado a algumas construções comuns, visto que os alunos não tiveram orientações sobre quais as opções que deveriam fazer para os verbos empregados no texto, o que demonstrou a preferência pelos elementos já citados anteriormente: o tempo presente, a voz ativa, o modo indicativo, os verbos de ação e de estado (que muitas vezes estarão ligados às avaliações que veremos a seguir).

Na sequência, sobre os mecanismos enunciativos, 28 alunos utilizaram modalizações para demonstrar sua avaliação sobre o que estava afirmando. Os exemplos mais comuns são de modalização apreciativa, com poucas ocorrências de modalização lógica e deôntica, conforme pode ser lido no exemplo abaixo:

A carta é uma maneira de se comunicar que é **muito intensa**. Pois nos traz aquela ansiedade de ler e a surpresa. (modalização apreciativa)

(Texto 23 - Produção 1)

Mas a internet é o melhor meio de comunicação, pois você **pode falar** com as pessoas de outros países sem que demore muito. (modalização deôntica)

(Texto 26 - Produção 1)

De acordo com a psicóloga Maria Andrade, **seria** um método **muito bom** de interação para os adolescentes. (modalização lógica)

(Texto 2 - Produção 1)

Por fim, no texto de todos os estudantes era possível notar a voz do autor. Além disso, entre cinco deles, foi possível localizar expressões de outras vozes sociais que dialogavam com o autor. As expressões escolhidas deram voz ao que compreendemos como o senso comum. Apenas um aluno trouxe para o texto vozes de especialistas retiradas da proposta, o que revela que os mesmos não se preocuparam em usar ideias retiradas dos textos base, como foi sugerido.

“As mensagens de texto e mensagens instantâneas estão tão presentes no nosso dia-a-dia, que nem lembramos que cartas existem”, nos fala Carolina da Silva, de 17 anos, que usa como meio principal a internet para se comunicar com todas as suas amigas

(Texto 2 - Produção 1)

Após a análise de todas as características do gênero observadas ou não nos textos, destacamos na seção seguinte traços que não são comuns ao artigo de opinião, todavia, ocorreram entre as produções pesquisadas.

3.1.3.4 Características não comuns ao gênero

Durante nossa pesquisa com as primeiras produções dos alunos, verificamos que além do que já foi analisado anteriormente das características comuns ao gênero, também encontramos algumas que não são recorrentes ao artigo de opinião, mas ocorreram nos textos dos alunos. Mais uma vez destacamos que, por se tratar da primeira vez que eles foram expostos a uma proposta do gênero, entendemos que isso seria esperado. Porém, convém trazer as observações neste ponto para que mais a frente possamos confrontá-las também com os dados obtidos após a análise da última produção realizada para a SD.

Quadro 9 - Características não comuns ao gênero encontradas nos textos dos alunos

Capacidades	Produção 1
Ação	Não houve ocorrências
Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> • Texto iniciado com frase nominal, como uma resposta a um exercício. • Conclusão com expressão da linguagem oral “Então é isso” • Resposta à pergunta feita pelo título antes do texto.
Linguístico-discursiva	Não houve ocorrências

Conforme se pode ver no quadro 9, não observamos nenhum caso de características não comuns ao gênero quanto às capacidades de ação e linguístico-discursiva. Compreendemos que, provavelmente, os alunos já possuem uma representação do papel que devem assumir frente a uma situação argumentativa como a que foram expostos, assim como todo o contexto envolvido na situação de produção do texto. Mesmo que haja pontos que possam ser mais bem desenvolvidos neste aspecto nos textos observados, não verificamos a “contaminação” de outros gêneros. Sobre a linguagem utilizada pensamos da mesma forma.

Porém, quanto à capacidade discursiva, notamos que o fato de a proposta ter sido colocada em forma de pergunta influenciou a organização do texto, pois alguns estudantes compreenderam que deveriam de início responder à pergunta feita, o que denota uma característica de um gênero bastante comum ao meio escolar: o exercício de perguntas e respostas sobre a compreensão de um texto. Além disso, observamos duas produções em que os alunos iniciam o parágrafo conclusivo com a expressão “Então é isso”, o que é muito característico da oralidade. É provável que eles tenham feito uma associação com as situações de fala, que pedem tentativa de argumentação e são muito comuns em nosso cotidiano, revelando, neste caso, pouco contato com textos argumentativos escritos ou mesmo, uma forma de demonstrar, simplesmente, que a tarefa solicitada foi cumprida, algo como ‘Já fiz o que a professora me pediu’.

Nossa última observação, nesse sentido, diz respeito ao título dado a um dos textos ‘Na era da internet, há lugar para a carta? Talvez sim...’ Nesse caso, não se colocou propriamente um título, mas, sim, uma resposta à pergunta motivadora. Mais um exemplo do

hábito de responder perguntas como uma motivação para justificar ou defender sobre um ponto de vista.

Finalizamos aqui a análise das primeiras produções para darmos sequência com a produção final dos mesmos alunos.

3.1.4 Análise das últimas produções para o gênero artigo de opinião.

Iniciaremos, neste ponto da pesquisa, a investigação das últimas produções escritas pelos alunos ao final da aplicação da SD. A análise dos dois momentos diferentes nos permitirá tecer considerações acerca do desenvolvimento dos alunos após a intervenção da professora pesquisadora. Assim como foi realizado anteriormente, começaremos fazendo um estudo da proposta e, na sequência, abordaremos mais especificamente as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

3.1.4.1 Análise da última proposta para a produção do gênero

A proposta a seguir foi a última atividade proposta para a SD, ao final de 31 momentos, depois de quatro meses de aula. Durante esse período, os alunos produziram mais três artigos de opinião, leram diversos textos sobre as temáticas desenvolvidas e realizaram atividades relativas à SD. Nosso objetivo é analisar esse segundo texto, assim como fizemos com a primeira produção, para, então, podermos estabelecer reflexões sobre a pesquisa de campo. Portanto, não iremos analisar, nesta pesquisa, os outros três artigos que fizeram parte da SD, mesmo sabendo que podem trazer contribuições interessantes. Nossa opção se deve a uma questão de necessidade de recorte para tornar viável o estudo dentro de prazos estabelecidos. No capítulo seguinte – de número 5 – procederemos à investigação detalhada dos cinco artigos produzidos por uma aluna, que servirá como amostragem para o estudo sobre a influência do diário de leitura na produção do outro gênero citado. Portanto, desta forma se organizam as seções seguintes.

Primeiramente, para compreendermos melhor a proposta, é preciso resgatar os textos que fizeram parte da atividade que precedeu a produção escrita dos artigos. A produção do último artigo se iniciou quatro aulas antes do momento da escrita final, ou seja, no dia 03/06 (aula 29) com a leitura de textos provenientes da esfera jornalística, mais especificamente de três artigos de opinião sobre a temática sugerida: a coleção de livros ‘Por uma vida melhor’

distribuída pelo MEC. A leitura teve continuidade na aula seguinte, no dia 09/06, ou seja, duas aulas foram dedicadas à leitura de textos que abordassem a temática. Retomamos um trecho do diário de campo da pesquisadora sobre o momento da apresentação da temática aos alunos.

09/06

Nova temática: a coleção "Por uma vida melhor" que foi distribuída pelo MEC. Expliquei que escolhi a temática por ser polêmica, além disso, está muito na mídia.

Comentei que a T. sugeriu que tratássemos da questão da legalização da maconha, disse que é polêmico. Eu confirmei e disse também que havia gostado do tema, mas que eu fiquei pouco a vontade de tratar o tema por conta dos pais deles, que poderiam interpretar mal a questão.

Os alunos reclamaram, disseram que não, que estariam aprendendo. Ops! Acho que o tema é bom para eles. Prometi abordar o tema através de um debate com eles no final do bimestre.

(...)

Neste ponto da SD, os alunos já estavam um pouco mais familiarizados com o gênero e sabiam que a temática deveria circular em torno de uma questão polêmica de amplo debate social, por isso já se sentiam à vontade para trazer sugestões de temas.

Para oferecer subsídios aos alunos sobre a temática escolhida, os artigos de opinião escolhidos para serem lidos em sala de aula abordavam o assunto através de diferentes pontos de vista, o que, a nosso ver, facilitaria ao aluno em sua discussão, já que poderia analisar argumentos diversos. Além disso, os artigos foram retirados da mesma fonte, o site *Observatório da Imprensa*, e foram publicados na mesma edição, número 644 de 31/05/2011. São eles: 'Nóis deve di iscrevê tudo errado', Márcio Almeida (anexo II), 'Livro não incentiva o erro de português', Lidia Maria de Melo (anexo III) e 'Entre o plural e a pluralidade', Gabriel Perissé (anexo IV).

Destacamos ainda que apresentamos aos alunos o trecho do material didático que foi alvo de tanta polêmica por parte da imprensa de forma geral. Após a leitura dos textos, a professora solicitou aos alunos que escrevessem um diário de leitura e registrassem as impressões que tiveram sobre os textos.

Logo depois, na aula seguinte, juntamente com a professora, os estudantes construíram uma grade de análise para o gênero artigo de opinião. A professora foi perguntando aos

alunos que características deveriam estar presentes em um texto do gênero e o que poderia ser avaliado em uma produção. Essa atividade proporcionou a retomada de todas as características do gênero que haviam sido estudadas até aquele momento. A grade pode ser consultada a seguir:

Verifique se seu texto leva em consideração os tópicos abaixo:

- Há erros de ortografia, de gramática, concordância ?
- O tema abordado é uma questão polêmica?
- Considerou a posição do leitor em relação a essa questão?
- Sua posição está clara?
- Traz argumentos coerentes e convincentes?
- Considerou o pensamento de opositores sobre o assunto?
- O título se insere no debate?

Na aula seguinte, os alunos puderam compartilhar as reflexões que escreveram nos diários de leitura. Essa atividade proporcionou o debate sobre diferentes leituras realizadas pelos estudantes. Ressaltamos um trecho do diário da pesquisadora sobre este ponto:

10/06

(...)

Interessante é que os alunos querem saber a minha opinião sobre o assunto. Eu disse que não queria influenciá-los e que só falaria meu ponto de vista depois da prova. (...)

Como podemos perceber, muitas vezes, o aluno não é persuasivo na argumentação porque, acreditamos que ele, na verdade, não expressa sinceramente a opinião dele, mas tenta escrever algo que acredita que agradará ao professor, afinal, ele lhe atribuirá a nota. Só, então, após todas estas atividades, é que a professora colocou a proposta a seguir para que os alunos produzissem o artigo de opinião.

Leia a notícia abaixo

Livro distingue fala de escrita

Em meados de maio, a notícia de que um livro que “defenderia erros de português” foi distribuído pelo Ministério da Educação a 484.195 jovens e adultos que estudam em 4.236 escolas públicas do País gerou discussão.

O capítulo considerado polêmico por leigos, mas aceito por linguistas – ele foi aprovado por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte –, afirma que “a língua escrita não é o simples registro da fala” e explicita as diferenças no aprendizado de

ambas, já que se aprende a falar de forma espontânea, mas escrever exige ensino formal.

O texto também chama atenção para diferenças regionais e também de classe, fazendo distinção entre “norma culta” e “norma popular”. A autora defende “que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala”. Ela também cita artistas que registraram a norma popular em suas obras, como o escritor Juó Bananére e o compositor Adoniran Barbosa.

Entretanto, a Defensoria Pública da União no Distrito Federal entrou com uma ação para que a obra seja recolhida.

Fonte: O Estado de São Paulo 01/06/2011

Escreva um artigo de opinião sobre a polêmica em torno do livro didático “Por uma vida melhor”, distribuído pelo MEC.

O artigo deverá ser publicado no jornal de sua cidade. Adote uma posição em relação ao tema e apresente argumentos para defender seu ponto de vista.

Não se esqueça de:

- escrever no mínimo 15 linhas
- dar um título a seu texto
- usar caneta preta ou azul

A partir da proposta sugerida aos alunos e exposta acima, descrevemos abaixo o que consideramos para construir nossa análise que será na sequência aqui apresentada:

- lugar e momento de produção: escola de Ensino Fundamental II e Médio, numa cidade do interior do estado de São Paulo e durante o meio do ano letivo de 2010;
- enunciador: brasileiro, aluno de Ensino Fundamental II, adolescente, no final do ciclo, neste caso não como possível destinatário do livro, mas, como cidadão questionador de seus direitos, analisando a questão segundo sua perspectiva;
- destinatário: leitores do jornal do bairro do articulista;

- objetivos: posicionar-se acerca de um tema controverso; atender a uma solicitação da professora;
- suporte em que será veiculado: redação escolar;
- seleção de tema ou questão controversa: a polêmica em torno do livro didático “Por uma vida melhor”, distribuído pelo MEC a escolas públicas do país é um incentivo ao erro?

Neste sentido as categorias de análise são quase as mesmas que as da primeira produção, com a diferença apenas de como o aluno deve se posicionar como enunciador nesse caso. Afinal, como era esperado que o aluno compreendesse, que nessa posição, ele poderia se considerar alguém importante dentro do sistema educacional e posicionar-se frente ao tema polêmico que envolvia livros didáticos distribuídos a outros estudantes como eles. Mesmo sabendo que, de acordo com a concepção do ISD e de SD, o ideal seria que os alunos produzissem textos com fins reais, como por exemplo, para o jornal da escola, o blog, etc., não consideramos, nesta pesquisa, que estes sejam os objetivos maiores que o aluno teve em mente no momento da produção. Afinal, ele sabe que está sendo avaliado e conhece os procedimentos comuns nesse caso. Talvez pudéssemos obter resultados diferentes dos aqui apresentados se o produto final fosse realmente um texto para fins reais, o que seria o ideal. Como este não foi o caso, analisaremos o texto dos alunos levando em consideração a representação que os alunos teriam na situação em que estavam escrevendo de verdade um artigo de opinião para um jornal do bairro.

3.1.4.2 A capacidade de ação

De acordo com as perspectivas já apresentadas na seção anterior, traremos aqui os resultados de nossas observações acerca das operações envolvidas na capacidade ação, ou seja, reconhecer as características da situação de produção envolvidas em seus textos. Nossas considerações também levarão em conta as capacidades de ação observadas nas primeiras produções dos alunos a fim de fazermos uma análise crítica sobre a SD didática elaborada e os resultados obtidos. Assim, podemos além de comentar os possíveis avanços e retrocessos obtidos pelos alunos, podemos também perceber em que medida a SD foi eficaz em seu objetivo e em que medida poderia ter sido mais bem desenvolvida, os resultados podem ser bastante úteis para educadores e pesquisadores da área.

Antes de iniciarmos nossa análise, destacamos que o período de aplicação da SD compreende um período relativamente curto, cerca de quatro meses, e não pretendíamos esgotar todas as possibilidades do gênero em questão, pretendemos apenas analisar o que foi possível fazer no prazo previamente estabelecido e identificar se houve avanços ou não por parte dos alunos, ao mesmo tempo que poderemos, mais adiante, tecer considerações acerca de pontos fortes e fracos da SD aplicada.

Dando prosseguimento à nossa análise, podemos notar que o quadro geral sofreu algumas modificações em relação à primeira produção. Nesse sentido, fizemos uma tabela que ilustra melhor as alterações. Primeiramente, dividimos as duas produções: inicial e final. Depois disso, elencamos as características esperadas para o gênero conforme a grade adotada e o número de alunos que apresentou tal elemento para cada produção e, por fim, estabelecemos uma comparação com o número de ocorrências após a segunda análise evidenciando as diferenças obtidas para mais ou para menos.

Quadro 11 – Observações na capacidade de ação em relação à primeira produção

Produção 1		Produção 2		+	-
Características esperadas	Textos com a característica	Características esperadas	Textos com a característica		
- lugar e momento de produção	29	- lugar e momento de produção	29	-	-
- enunciador	11	- enunciador	20	9	-
- destinatário	11	- destinatário	19	8	-
- objetivos	22	- objetivos	29	7	-
- suporte em que será veiculado	9	- suporte em que será veiculado	19	10	-
- seleção de um tema ou questão controversa	22	- seleção de um tema ou questão controversa	27	5	-

Sobre as capacidades de ação obtidas ao final da aplicação da SD, primeiramente, os aspectos lugar e momento de produção não demonstraram nenhuma alteração em relação à primeira produção dos alunos. Todos os alunos assumiram esses aspectos conforme

determinava a proposta. Porém, não podemos afirmar que houve avanços nesse sentido ou que isto seja positivo, visto que as expectativas nos dois casos foram muito semelhantes. Da mesma forma que na primeira produção, muitos alunos optaram por situar a polêmica dentro do momento atual, o que era esperado para o gênero.

As pessoas de hoje em dia falam muito na gíria, pois já se acostumaram falar assim, algumas pessoas acham feio falar assim, tem que ter classe, mas já é costume principalmente quando estamos conversando no MSN.

(Texto 4 – produção 2)

Na sequência, os aspectos objetivos e seleção de um tema ou questão controversa apresentaram alterações. Na primeira produção, 22 alunos escreveram tendo claro o objetivo de se inserir na questão polêmica, na última os 29 o fizeram. Já em relação à seleção de um tema controverso, os números partiram de 22 e chegaram até 27, uma evolução um pouco menor. Sobre este aspecto, recuperamos um trecho do diário de campo da pesquisadora:

15/04

Hoje resolvi dar voz aos alunos. Logo no começo da aula, expliquei que eu queria saber o que eles consideravam como um tema polêmico.

Primeiro, eu expliquei meu objetivo que era saber, a partir do ponto de vista deles, o que é um tema polêmico. Então, comentei que tema polêmico não é apenas um assunto muito comentado, mas é um assunto que divide opiniões, pois há quem seja contra e há quem seja a favor.

Depois disso, pedi que cada um escrevesse em um pedaço pequeno de papel os temas que considerasse polêmico. Expliquei que eu poderia mais tarde, retirar dentre eles dois temas para o próximo bimestre. Pedi aos alunos que não se identificassem, apenas escrevessem o tema no papel.

Preferi fazer desta forma, porque pensei que seria mais adequado para que todos se expressassem e observar a recorrência de algum tema em especial. Os alunos compreenderam e eu saí recolhendo os papezinhos.

Um aspecto interessante trazido por este registro do diário de campo está relacionado ao uso do advérbio ‘hoje’, pois, aparentemente, parece ser a primeira situação em que ela assume dar voz aos alunos. Supostamente, nos demais momentos da aplicação da SD, a professora tem uma postura bastante comum entre os profissionais da mesma área que é esperar o silêncio por parte dos alunos como uma demonstração de respeito.

Como se pode notar, os alunos já haviam sido orientados nesse sentido e tiveram oportunidade para discutir o conteúdo temático que permeia o artigo de opinião.

A título de esclarecimento indicaremos o que nos mostrou o levantamento de temas polêmicos sugeridos pelos alunos durante a aula, registrado pelo diário da pesquisadora, segundo dados retirados do mesmo material fonte:

- Violência e agressão na escola
- Virgindade – duas indicações
- O caso de Realengo no Rio de Janeiro – 3 indicações
- Discriminação contra homossexuais
- Lei da Palmada
- Violência em estádios de futebol
- Alcoolismo e direção – 2 indicações
- Aumento de salário – 2 indicações
- Exploração do trabalho infantil
- Trabalho na adolescência – 2 indicações
- Bullying –
- Pedofilia – 2 ocorrências
- Lei sobre aborto
- Conflito entre as emissoras de televisão
- Atentado às torres gêmeas – 2 indicações
- Bebida alcoólica para menores
- Política no Brasil
- Bebida e fumo na adolescência – 2 indicações
- Violência
- Prisão perpétua
- Pena de morte

O trecho a seguir, do diário da pesquisadora, oferece maiores detalhes sobre como foi realizada seleção dos temas com os alunos:

15/04

Uma aluna me ajudou, fazendo a lista dos temas que surgiram. Eu fui abrindo papel por papel e lendo em voz alta o assunto proposto. Então, eu perguntava para a sala se aquele poderia ser considerado um tema polêmico. Então, fui pontuando o que eles realmente consideravam polêmico.

Observações importantes:

- As questões que mais geram polêmica levantadas por eles foram virgindade, a homossexualidade e o fanatismo religioso;
- A maior parte dos assuntos levantados são muito explorados pela mídia, mas não são polêmicos;
- Quando eu li sobre as torres gêmeas, o aluno W. logo questionou o fato de ser um tema de 10 anos atrás. O que eu vi com bons olhos, pois ele já reconhece que no caso do gênero artigo de opinião, o tema deve ser atual;
- Os temas levantados, mas não polêmicos são assuntos normalmente não bem

aceitos socialmente, mas recorrentes;

- Os temas sobre prisão perpétua, pena de morte e política no Brasil mostram uma consciência social, mas o grande uso do senso comum. Eles dizem o que todos dizem;

Bem, no final da aula tanto assunto gerou bastante conversa, pois eles queriam debater ideias entre eles.

Os comentários recuperados acima e os dados obtidos durante a aplicação nos mostram que os alunos ainda não tinham muita clareza sobre o que seria um tema considerado polêmico, pois entendiam que seria apenas um assunto muito abordado pela mídia. É importante salientar que essa visão estará diretamente ligada aos movimentos que serão analisados nas seções a seguir de capacidade discursiva e linguístico-discursiva.

Durante a aplicação da SD, ficou bastante evidente que os alunos não entenderam todas as temáticas propostas como sendo polêmicas, diferente da visão da professora. O interesse dos alunos se tornou maior quando o tema dividia a opinião entre eles mesmos, caso contrário, não havia polêmica evidente, ou seja, a polêmica era externa, eles não se reconheciam na discussão.

Por fim, quanto ao enunciador, o destinatário e o suporte, respectivamente, o número inicial de 11 alunos subiu para 20, depois de 11 para 19 e nove para 19, ou seja, houve importante desenvolvimento nesses aspectos nas produções finais. No exemplo abaixo, o aluno assume a postura do enunciador esperado para o texto: um aluno de Ensino Fundamental II que, nessa situação, assume o papel de um especialista para defender ou criticar a postura do MEC, adéqua seu vocabulário para o destinatário que também é falante de Português e conforme o que é usual para o suporte – um jornal de bairro.

A notícia de que um livro que “defenderia erros de português”, e que seria aceita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, gerou discussão.

Sim, é um erro dar algo para **os estudantes**, onde a escrita que deveria ser de acordo com a gramática atual da Língua Portuguesa.

E se isso fosse aceito por todos, **teríamos** que mudar nossa gramática e o nosso jeito de falar ficaria mais difícil ou seria mais uma boa oportunidade para humoristas.

(Texto 9 – produção 2)

Para finalizarmos a seção, trazemos ainda uma informação sobre a SD que está ligada ao desenvolvimento das capacidades de ação. Após o final da aplicação e análise dos dados, percebemos que privilegiamos nas atividades desenvolvidas em sala a leitura de artigos de

opinião e gêneros da esfera jornalística em detrimento de atividades voltadas para a produção efetiva do gênero, o que a nosso ver, auxiliou os alunos no sentido de os textos servirem de modelo para eles, mas não contribuiu mais por se basear apenas nas representações que os alunos construíram, não alargando as possibilidades de aprendizagem.

Na seção seguinte, daremos continuidade à análise com as capacidades discursivas desenvolvidas pelos alunos.

3.1.4.3 A capacidade discursiva

Iniciamos a seção já esclarecendo que seguiremos os mesmos moldes da seção anterior, ou seja, traremos os resultados da análise da produção dos alunos obtida ao final da aplicação da SD. Analisaremos os mesmos e recuperaremos os dados da produção inicial para, então, fecharmos com considerações a respeito.

Logo abaixo podemos ver no quadro 12 a análise acerca das capacidades discursivas observadas:

Antes mesmo de comentar os resultados, elaboramos um quadro para melhor ilustrar as alterações observadas em relação à primeira produção.

Quadro 13 - Alterações observadas na capacidade discursiva

Produção 1		Produção 2		+	-
Características esperadas	Textos com a característica	Características esperadas	Textos com a característica		
- definição de um título	20	- definição de um título	27	5	-
- discurso preferencialmente em 3ª pessoa	8	- discurso preferencialmente em 3ª pessoa	18	10	-
- contextualização do assunto	6	- contextualização do assunto	12	6	-
- proposição de tese	25	- proposição de tese	23	-	2
- justificação	25	- justificação	22	-	3
- refutação	1	- refutação	-	-	1
- negociação	2	- negociação	2	1	-
- conclusão	11	- conclusão	19	8	-
- discurso interativo	28	- discurso interativo	20	-	8
- discurso teórico	1	- discurso teórico	12	13	-
- seq. descritiva	-	- seq. descritiva	-	-	-
- seq. explicativa	-	- seq. explicativa	3	3	-
- seq. argumentativa	-	- seq. argumentativa	-	-	-

De acordo com o levantamento realizado, as capacidades discursivas demonstraram variadas alterações. Vamos analisá-las separado-as entre as evoluções, o que chamaremos de “retrocesso” e as permanências. Primeiramente, os elementos que demonstraram evoluções foram: definição de título (20 – 27), discurso preferencialmente em terceira pessoa (8 – 18),

contextualização do assunto (6 – 12), operação de negociação (0 – 1), adoção do discurso teórico (1 – 13) e trechos de sequência explicativa (0 – 3).

Nesse sentido, a escolha dos títulos se mostrou mais adequada ao gênero por ocorrências interessantes, como: “MEC x Cultos”, “Escrever tudo errado agora é certo”, “Quem se preocupava tanto com os erros de Português, agora defende o inimigo”, entre outros. Relembrando que a grade de análise construída em conjunto com os alunos sugeria que deveria se considerar se ‘O título se insere no debate?’, o que nos parece ter sido levado em consideração no momento da produção.

Sobre a grade de correção, nem todos os aspectos foram resgatados no momento da produção, pois muitos deles sabem o que devem fazer, mas, por alguma razão, não o fazem como seria desejado. Isso ocorreu na questão da operação de negociação, que foi considerada apenas por um aluno, uma alteração pouco significativa em relação à primeira produção.

Existe um livro que fala sobre expressões e jeito de falar de algumas pessoas.

Eu acho legal, pois achamos expressões ou jeito de falar errado, estranho, algo assim, mas na verdade não é que seja errado e sim forma de falar, existem regiões que falam diferentes de nós paulistanos

(Texto 6, produção 2)

Já o discurso preferencialmente em terceira pessoa, a contextualização do assunto, a adoção do discurso teórico e os trechos de sequência explicativa não eram considerados na grade estabelecida, mas foram devidamente trabalhados durante a SD. Abaixo, resgatamos o diário de campo da pesquisadora que retoma um destes momentos:

24/02

(...) Discuti um pouco com eles sobre defender um ponto de vista e argumentar. Há muito o que trabalhar ainda.

25/02

Esqueci em casa três pacotes de textos impressos. Só trouxe o texto da revista *Veja* (A maioria ruidosa). Resolvi 'aproveitar' a situação e debater sobre a argumentação. Sobre a importância de selecionar argumentos para defender um ponto de vista.

Primeiro dei o exemplo de eles, como alunos, se dirigiram ao coordenador para pedir permissão para saírem. Aproveitei para mostrar que é preciso considerar o ponto de vista do outro para poder ser mais persuasivo.

O exemplo não surtiu todo o efeito que eu esperava. Resolvi usar algo mais polêmico e forte: a pena de morte! Então, eu senti mais vontade de debater.

17/03

(...) Enquanto os alunos escreviam, eu fiz a chamada e preenchi o diário de sala. Neste momento, a S. se levantou, foi até mim e perguntou em voz baixa:

- Eu posso usar em artigo de opinião a expressão 'na minha opinião'?

Expliquei que o uso da 3ª pessoa torna o texto mais convincente e persuasivo. Citei o exemplo:

- A internet é ruim ou eu acho que a internet é ruim?

Ela me agradeceu e se sentou. (...)

18/03

(...)

Li em voz alta dois textos e pedi que dissessem qual se parecia mais com um artigo de opinião. Isto foi fácil. Eles escolheram o texto mais argumentativo. O outro comentava a temática e não chegava a ser argumentativo. (...)

25/03

(...)

Uma aluna perguntou por que o autor escreve tanta coisa sobre AA vida pessoal dele, se isso seria importante. Eu expliquei que no caso da revista e do jornal, os créditos são escritos pelos suportes. No caso do texto, que vem de um blog, o próprio autor, provavelmente, escreveu o crédito.

08/04

(...)

Por isso, achei pertinente destacar que deveriam escrever um artigo de opinião debatendo o assunto geral que é a Lei da Palmada. Além disso, expliquei que o texto deveria ter a estrutura de introdução, de desenvolvimento e conclusão. O texto é argumentativo, por isso, eu não devo apenas comentar minha opinião, mas devo tentar persuadir o leitor através de argumentos utilizando preferencialmente o verbo em 3ª pessoa. (...)

27/05

Hoje foi o dia da avaliação mensal. Parece que os alunos já estão mais calmos com relação a produzirem um artigo de opinião. As perguntas mais frequentes foram:

- Posso fazer menos que 15 linhas?

(...)

Outras perguntas mais interessantes:

- Eu preciso ser contra ou a favor?

- Eu posso usar eu acho ou na minha opinião?

Na sequência, houve os casos de “retrocesso”, que apresentaram números baixos e foram observados nos elementos: proposição de tese (25 – 23), justificção (25 – 22), operação de refutação (1 – 0) e opção pelo discurso interativo (28 – 20). Em primeiro lugar, diminuiriam as ocorrências de discurso interativo, mas, aumentaram em grande número as ocorrências de discurso teórico, o que revela maior apropriação das características próprias do gênero. Entendemos que o mesmo ocorreu com a operação de justificativa, visto que aumentaram, na mesma medida, as operações explicativas.

Já em relação à proposição de uma tese e operação de refutação, que tiveram pequenas variações, compreendemos que durante a aprendizagem seja comum o aluno ter momentos de avanço maior e outros de avanço menor ou menos perceptível até que, finalmente, o conteúdo seja aprendido. O fato de as variações serem baixas já demonstra que não foi um problema generalizado, foi apenas pontual.

Daremos continuidade à nossa análise com a pesquisa sobre as capacidades linguístico-discursivas na próxima seção.

3.1.4. 4. A capacidade linguístico-discursiva

Esta seção finaliza nossa pesquisa na questão de análise das capacidades de linguagem da última produção dos alunos para a SD e seguirá no mesmo molde das duas anteriores.

Segue abaixo o quadro que ilustra os resultados obtidos através das análises dos textos dos alunos.

Comparando o quadro da produção final e da produção inicial, pudemos perceber que houve bastante diferença em relação à apropriação dessa capacidade para a produção do gênero artigo de opinião por parte dos alunos. Os números do quadro abaixo deixam isso mais claro.

Quadro 15 - Alterações observadas na capacidade linguístico-discursiva

Produção 1		Produção 2		+	-
Características esperadas	Textos com a característica	Características esperadas	Textos com a característica		
- seleção lexical adequada	29	- seleção lexical adequada	29	-	-
- mecanismos de conexão	10	- mecanismos de conexão	20	10	
- mecanismos de coesão nominal	19	- mecanismos de coesão nominal	29	10	-
- mecanismos de coesão verbal	29	- mecanismos de coesão verbal	29	-	-
- posicionamento enunciativo do autor	5	- posicionamento enunciativo do autor	29	24	-
- adequação de vozes explícitas e implícitas no texto	5	- adequação de vozes explícitas e implícitas no texto	9	4	-
- emprego de modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas expressas adequadamente por marcadores lexicais)	28	- emprego de modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas expressas adequadamente por marcadores lexicais)	29	1	-

A observação nos permite perceber que não houve nenhum aspecto que demonstrou o dificuldade dos alunos com relação a algum item já trabalhado, o que consideramos bastante positivo. Dois elementos se mantiveram estáveis, que foram a seleção lexical adequada e os mecanismos de coesão verbal, pois já haviam sido utilizados por todos os alunos na primeira produção.

O livro “Por uma vida melhor” não é um crime a **gramática** e a **linguagem**. As críticas e **polêmicas** envolvendo esse livro são **equivocadas**, pois além de ter sido distribuído para jovens e adultos com a formação cultural e gramatical completa, ou quase completa o livro contém um capítulo em que a **concordância** entre as palavras é explicada. Para comprovar, professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte afirmam que a ‘língua escrita não é o simples registro da fala’ e aceitaram muito bem o livro.

Para mim, os **leigos** só estão com inveja da criatividade do MEC e estão com vergonha de admitir.

(Texto 8, produção 2)

Além disso, todos os alunos utilizaram as modalizações comuns ao gênero nos textos, um aluno a mais do que na primeira produção apenas, porém aumentaram as ocorrências de modalização deontica, visto que na primeira produção prevaleciam as modalizações apreciativas. Essas últimas continuaram a aparecer nos textos, porém em associação as primeiras citadas.

Não gostei, porque **pode incentivar** as pessoas a escrever **errado** ou até falar **de uma forma incorreta**. Muitas pessoas vão aceitar **corretamente** esse texto pois várias vezes escrevem, falam ou até digitam **errado**.

(Texto 1, produção 2)

Em relação à adequação das vozes explícitas e implícitas ao texto, ainda temos um número baixo – nove alunos -, mesmo sendo maior que o anterior – cinco alunos – notamos que não houve grande apropriação por parte dos alunos nesse aspecto. Os poucos alunos que utilizaram vozes externas fizeram bom uso do recurso.

Ler esse livro não vai influenciar a escrita em nada, pelo contrário, a pessoa vai passar a escrever certo com medo de errar.

Vendo esse problema, que não é tão grande assim, acho que o governo teve uma intenção boa, aliás, boa não, ótima.

Só que **há pessoas que acham** que isso é uma ofensa e que o livro tira ‘sarro’ de alguns brasileiros.

(Texto 18, produção 2)

Por fim, os mecanismos de conexão, coesão nominal e posicionamento enunciativo do autor apresentaram melhoras significativas.

Nos livros a escrita deve ser correta, pois algumas pessoas não podem entender, porque não conhecem as gírias e os sotaques de outros lugares.

Os livros têm que conter uma gramática com sentido para que todos possam e entender o que foi escrito.

O leitor deve saber as duas escritas, a correta e o errado para entender o texto, mas para que não tenha problema, os livros devem ser escritos corretamente.

Nos dias de hoje, há vários livros escritos incorretamente, por isso muitas pessoas escrevem e falam errado. Essas pessoas não têm culpa porque elas não foram alfabetizadas corretamente.

Por esses e por vários outros motivos devemos fabricar livros com gramática correta para que mais pessoas não escrevam e pronunciem errado.

(Texto 28, produção 2)

Após a detalhada análise das capacidades de linguagem que realizamos, traremos a seguir dados sobre características não comuns ao gênero artigo de opinião que foram observadas no material coletado.

3.1.4.5 Características não comuns ao gênero

Assim como fizemos ao final da análise da produção inicial, trazemos nessa seção as características observadas nos textos dos alunos que não se enquadram no gênero artigo de opinião. É interessante notar que as ocorrências não se repetem em relação aos dados levantados anteriormente. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 16 - Características não comuns ao gênero encontradas nos textos dos alunos

Capacidades	Produção 2
Ação	--
Discursiva	- resposta a exercício - “Fim da história” – comum em narrativas
Linguístico-discursiva	--

Mesmo as ocorrências não se repetindo, chamou-nos a atenção o fato de as características, assim como na produção inicial, estarem ligadas à capacidade discursiva. No

primeiro caso, houve um aluno que começou o texto com uma frase completamente descontextualizada, como se estivesse respondendo a uma pergunta de uma atividade, não retomando o contexto de produção do gênero artigo de opinião. Provavelmente, o aluno não compreendeu que deveria inicialmente apresentar o tema para depois debatê-lo.

É legal que o MEC tenha defendido esse tipo de linguagem. É que as pessoas (adolescentes) gostam de falar desse jeito,

(Texto 3 – produção 2)

Outra característica não comum ao gênero que foi encontrada entre o material coletado foi a ocorrência de um texto que finalizava com a seguinte expressão "Fim da história". Ou seja, o aluno não tem claro que não se trata de uma narrativa, mas de um gênero da ordem do argumentar. Talvez, esse seja o reflexo do longo processo de escolarização desse aluno, que sempre escreveu textos como mera atividade escolar. O mais curioso, nesse caso, é que o texto não é narrativo. Portanto, o que ocorreu foi mesmo uma mistura de características de gêneros diferentes, o que seria provavelmente influência do processo de escolarização, período durante o qual o aluno deve ter lido muitos textos narrativos, como fábula, conto de fada, narrativa de aventura, conto de mistério, que são comuns no Ensino Fundamental.

Na seção seguinte, faremos uma análise mais geral sobre a produção final em relação à primeira produção e teceremos algumas considerações a respeito.

3.1.6 Análise geral da produção final em relação à primeira produção

Após o detalhado estudo apresentado nas seções anteriores, esta seção se deterá em fazer uma síntese sobre toda a análise da pesquisa comparando a primeira e a última produção dos alunos. Dessa forma, tornando mais clara a reflexão sobre investigação da SD.

Em primeiro lugar, destacamos que os aspectos que mais apresentaram mudanças significativas estão relacionados às capacidades linguístico-discursivas, principalmente em relação ao posicionamento enunciativo do autor, os mecanismos de conexão e os mecanismos de coesão nominal, o que demonstra que os alunos se apropriaram de alguns elementos mais ligados à linguagem adequada para o artigo de opinião.

Outras capacidades comuns ao gênero também foram melhor utilizadas pelos alunos, como é o caso da adoção do discurso teórico e a preferência pelo discurso em terceira pessoa, melhor posicionamento como enunciador do gênero e adequação ao suporte que o veicula. De

modo geral, podemos perceber que o aspecto formal dos textos demonstrou uma melhora significativa, ou seja, os alunos se apropriaram de características comuns à linguagem utilizada para o artigo de opinião. Entendemos que isso provavelmente ocorreu devido a um trabalho mais privilegiado com a leitura de exemplares do gênero.

Por outro lado, essa postura não garantiu a apropriação de outras características importantes ao gênero argumentativo, como as operações de refutação e negociação, as sequências argumentativa, explicativa e descritiva e a adequação de vozes explícitas e implícitas ao texto. Esses dados demonstram que o aluno não desenvolveu de forma significativa aspectos importantes para a construção de um bom texto argumentativo, ou seja, ele se apropriou do formato do texto, mas não aprendeu como escrever de forma mais persuasiva.

Outro ponto que não foi bem trabalhado na SD foi o contexto de produção, pois, apesar de a professora insistir para os alunos adotarem uma postura de articulista ao escreverem, não houve um produto final real para as produções. Essa ausência não permitiu aos alunos se sentirem no papel real de um enunciador do gênero e também não permitiu que tivessem claro o objetivo e o destinatário. Sendo assim, a capacidade de ação foi afetada e a produção final não demonstrou grandes diferenças em relação à primeira produção.

Ademais, ao analisar os quadros síntese sobre cada capacidade de linguagem observada no início e no final da pesquisa, percebemos que alguns elementos apresentavam mais ocorrências na primeira produção em relação à última. Compreendemos que isso é natural, visto que a aprendizagem não é um processo linear, mas, sim, espiral. Dessa forma, alguns conceitos são aprendidos, depois revistos, para só depois serem efetivamente apropriados, como um processo de retomada para posterior acomodação.

De forma geral, a aplicação da SD pesquisada trouxe benefícios para a produção do aluno, conforme os dados nos mostram. O resultado final poderia ter sido melhor se alguns pontos da concepção tivessem sido mais bem desenvolvidos. De qualquer modo, a falha não se mostrou na concepção teórica, mas na forma como foi aplicada a SD, que confirmou ser eficaz.

3.1.7 Análise do que não foi previsto pelo quadro

Finalizamos esta seção com um debate sobre alguns pontos que consideramos importantes, porém que não foram previstos pelo quadro adotado para a análise de Nascimento (2010). Não pretendemos tecer críticas ao quadro, apenas analisá-lo como um

recurso pedagógico. Afinal, é bastante comum que os professores utilizem grades de análise para corrigir textos de alunos. Muitas vezes, essas grades são elaboradas por especialistas, comissões de vestibulares, documentos prescritivos, etc., ou seja, provêm de outra situação de produção e acabam sendo aplicadas de forma equivocada, desconsiderando, assim, elementos importantes do gênero estudado.

Ressaltamos que, no caso de nossa pesquisa, a grade foi retirada de um material que sugeria a análise das produções de alunos ingressantes na graduação e no primeiro ano do curso superior. Nesse sentido, notamos que a grade de análise adotada não prevê alguns pontos importantes para o gênero artigo de opinião.

Em primeiro lugar, salientamos que a capacidade de ação tem importância muito grande em relação ao gênero, pois envolve os aspectos relacionados à situação de produção. Lembramos que a principal característica que determina o gênero é a função, em nosso caso, o objetivo, ou seja, se o objetivo que é uma tentativa de convencer o outro sobre um determinado ponto de vista de um tema polêmico não for atingido, o texto poderia nem ser compreendido como um artigo de opinião. Afinal, os outros elementos analisados não garantem a função por si só. A produção pode apresentar elementos como conectividade, título, uso preferencial de terceira pessoa, coesão verbal, etc., mas não caracterizar um exemplar do gênero. Desse modo, seria importante, primeiramente, considerar uma grade que previsse isso.

Já em relação à capacidade discursiva, a grade não prevê problemas quanto à falta de coerência, como ocorreu em alguns textos:

Mas também muitas pessoas optam pela carta que é mais demorado, **leva dias ou até mesmo meses para chegar**. Mas há pessoas que acham que carta tem toda aquela surpresa e emoção de receber a carta.

(Texto 15, produção 1)

Além disso, ao considerarmos uma 8ª série/9º ano, como é o caso dos alunos pesquisados, é preciso considerar que esses estudantes passarão por avaliações externas como vestibular, SARESP, entre outros, que são importantes na vida deles. Em geral, essas avaliações consideram um aspecto não previsto pela grade – mas cobrado nos exames – que é o uso de informações dos textos base, portanto não avalia se houve aproveitamento da leitura, conforme era sugerido na primeira produção da SD aplicada. Dessa forma, o enunciado da atividade e a posterior avaliação não são coerentes.

Por fim, quanto à capacidade linguístico-discursiva, a grade adotada aceita uso simples de modalizações, sem estabelecer relação com a persuasão, ou seja, a persuasão exercida pela modalização não é considerada. Assim, entendemos que textos mais ou menos persuasivos poderão ser avaliados da mesma forma.

Enfim, a grade utilizada para a análise das produções dos alunos apresentava alguns pontos conflitantes, pois não previa pontos importantes para a avaliação dos textos do gênero. Essa avaliação da grade nos leva a refletir sobre o papel importante que desempenha esse tipo de material para o professor e a produção dos alunos. Não podemos nos esquecer que o aluno também compreenderá sua produção a partir da avaliação que recebeu da mesma, se esta não for adequada, seu desenvolvimento nesse sentido fica comprometido.

Na seção que segue e finaliza o capítulo, descreveremos e analisaremos mais algumas informações sobre o como foi o processo de aplicação da SD conforme a visão da professora retratada pelo diário de campo.

3.2 O diário de campo em foco

Após detalhada análise sobre a produção dos alunos, analisaremos o diário de campo da professora em busca de informações sobre como se deu a aplicação da SD conforme a visão dela, recuperando suas reflexões, anseios, dúvidas e inquietações. Como já foi descrito no capítulo de metodologia, o diário de campo representa um relato escrito de tudo aquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decorrer da coleta dos dados, isto é, torna-se um depositário das reflexões de um estudo qualitativo.

O diário de campo foi produzido pela professora pesquisadora durante o período de aplicação da SD. Os registros eram feitos no mesmo dia em que as aulas aconteciam, algumas vezes logo ao final da aula, outras no final do dia, conforme a disponibilidade da docente. Dessa forma, o material foi produzido pela professora para ser analisado e lido pela pesquisadora – a mesma pessoa em papéis sociais diferentes. Além disso, inicialmente, o diário não seria um instrumento de pesquisa, seria utilizado apenas como auxiliar para as reflexões da professora durante a pesquisa. No decorrer do estudo, consideramos que o material apresentava muitas informações interessantes e decidimos trazê-lo para o texto da pesquisa. Por isso, os registros foram produzidos tendo em vista o destinatário citado. O conteúdo abordado abrange a aplicação da SD, a relação com os alunos e as reflexões pessoais.

Antes de iniciarmos análise do material esperávamos encontrar mais temas no diário, como: a preparação da SD ou a SD em si, ou seja, assuntos mais voltados para a SD. Entretanto, percebemos que, no decorrer do trabalho do professor, há vários outros elementos que são importantes e, portanto, se tornam inseparáveis do trabalho com gêneros textuais.

Sendo assim, nossa análise será focada nos modelos de agir do professor e nos demais temas registrados. Buscamos respeitar a ordem cronológica dos registros para tornar a análise mais fluída.

Logo no começo do diário, há um registro sobre como foi o trabalho com o diário de leitura:

17/02

Minha primeira experiência com o diário de leituras! Foi interessante. Primeiro passei para eles a definição de Anna Rachel Machado sobre o termo.

Na sequência fizemos a leitura dos 3 textos selecionados. Interessante como no momento da leitura eles se calam. Muitos acompanham a leitura em silêncio, outros disfarçam e só ouvem, poucos se distraem. Sem prestar atenção fica difícil ter opinião sobre a leitura. Percebi que terei um pouco de trabalho com relação a isso. (...)

(...)

A primeira experiência com o diário não foi das melhores, não chegou a ser ruim, mas acredito que possa ser melhor. Os alunos têm muitas dúvidas sobre escrever/expressar a opinião e o ponto de vista. As perguntas mais frequentes:

- É só eu colocar a minha opinião sobre os textos?

- Quantas linhas ?

(Estas perguntas preguiçosas me matam!!!)

- Devo escrever um comentário sobre cada texto ou tudo junto?

- É para entregar?

- A lápis ou a caneta?

Até eu fiquei com dúvidas, vou escrever para a L. e perguntar:

Devo recolher o diário dos alunos?

É preciso avaliá-los?

Pois é...vivendo e aprendendo, melhor, neste caso é: ensinando a aprendendo!

O trecho acima mostra alguns pontos interessantes sobre o modelo de agir do professor, a relação com o destinatário e a relação do professor consigo próprio. Quando a professora escreve que ‘passou definição’, ela assume o papel de quem detém o saber entre os alunos, pois eles não sabiam antes que ela pudesse passar a informação. Outro ponto se refere ao comentário entre parênteses ‘Estas perguntas preguiçosas me matam!!!’, pois, a docente, provavelmente, interpretou a questão como uma falta de vontade dos alunos em fazer a atividade. Afinal, a indagação sugere que eles estão preocupados em fazer o mínimo possível. Por outro lado, o fato de ser a primeira vez que o aluno tem contato com o gênero diário de leitura pode ter causado dúvidas sobre como escrevê-lo, o formato e conteúdo adequado.

Entretanto, o comentário da professora parece desconsiderar esse aspecto. Além disso, o final do texto revela que a docente não se sente segura e confortável frente ao gênero que está trabalhando com os alunos, revelando, assim, que ainda não se apropriou da teoria. O questionamento da professora nos leva a refletir sobre o real momento em que o docente se apropria da teoria e se isso realmente ocorre em alguns casos.

Sobre esse aspecto, outro registro do diário foi recuperado:

18/02

(...)

Fico muito feliz quando planejo a aula e tudo corre bem!!

Ainda não sei se devo ler os diários e preciso pensar em como organizar o momento de reflexão sobre os diários. Vou ler mais para me inteirar do assunto até lá. Quero fazer tudo certo.

Na sequência, o diário traz mais informações sobre como foi realizada a tarefa:

21/02

A leitura dos diários foi proveitosa. Eles ouviram o texto do colega até mais quietos do que eu supunha. Gostei.

Combinei previamente que não deveriam rir ou ridicularizar o colega, pois cada um teria direito e espaço para expor a opinião.

Poucos alunos se sentiram a vontade para criticar os textos. Um aluno da 8^aA se sentiu a vontade em dizer:

- Eu não gostei dos textos.

Isto é bom! Eles têm que ter opinião. Não devemos repreendê-los por isso. Também é bom que os colegas ouçam a opinião/apreciação negativa de um colega, penso que desta forma se sentirão mais a vontade para se expressar. Eu me segurei, não fiz comentários. Tenho receio de acabar exagerando na dose e reprimindo. Até porque não senti ridicularização no comentário, apenas desaprovação.

(...) Combinei com os alunos que eles deverão expor ou ler o diário de leitura pelo menos uma vez por bimestre. Eles têm a opção de não ler quando solicitados, mas terão que o fazer em outra oportunidade. Ao final do bimestre receberão notas participação.

Eu preferia que eles lessem espontaneamente, mas não consegui convencê-los desta forma. Eles estão habituados a receber notas por tudo o que fazem ou só cumprem ordens? Não sei exatamente.

Só espero que com o tempo isto melhore e a leitura seja menos impositiva.

A partir da análise do registro diário de campo acima, nos parece que a professora tem certas representações a respeito dos alunos. No caso, a docente já supõe que os alunos tenham o costume de rir uns dos outros e se preocupa em evitar que isso ocorra. Talvez, este seja um reflexo do imaginário coletivo comum entre os professores de que os alunos não se respeitam entre si, visto que muitos profissionais, provavelmente, já vivenciaram situações em que isso tenha ocorrido.

Também podemos perceber que a docente optou por socializar as reflexões dos diários de leitura dos alunos como uma forma de os alunos entrarem em contato com diferentes

formas de pensar. A compreensão de que há argumentos contrários a determinado ponto de vista, ajuda o enunciador a organizar os movimentos argumentativos do texto.

Posteriormente, outro assunto passou a preocupar a professora: o interesse dos alunos pelas temáticas escolhidas por ela:

24/02

(...)

Engraçado, a maior dúvida que eles tem é se 'perfil fake' é crime. O interesse maior é pelo assunto particular, não a questão polêmica em si. Isto toca neles. (...)

Acho que eles ainda 'não se ligaram' que vão precisar das informações dos textos para formar a opinião deles. Percebo que no momento, eles ainda precisam desenvolver a argumentação. (...)

18/03

(...) Notei que o tema sobre internet não gerou os 'frutos' que eu planejava. O tema não é polêmico para eles. Eles adoram as redes sociais. Preciso rever o próximo tema.

24/03

(...) Antes de começar a leitura, expliquei que a próxima temática será a Lei da Palmada.

(...) Acho que desta vez acertei a temática, as opiniões começam a se dividir, enquanto escreviam, os alunos comentavam experiências pessoais, principalmente experiências com surras que levaram. Expliquei que estes comentários caberiam no diário de leitura.

Na seção anterior sobre a análise dos artigos de opinião, já tratamos brevemente sobre a questão da temática, quando os alunos sugeriram abordarmos o tema 'maconha'. A partir de todas as reflexões trazidas pelos registros no diário de campo, podemos perceber que os alunos normalmente se interessam mais por temas ligados ao interesse deles ou que os toquem de uma forma mais pessoal, como no caso da Lei da Palmada. Por outro lado, a professora não se sentiu a vontade para trabalhar com um assunto que poderia gerar polêmica entre os pais dos alunos. Afinal, o aluno é o interlocutor direto, mas os pais são interlocutores também, mesmo que indiretos. O que se fala ou se ensina na escola repercute na casa dos estudantes. Entrar em conflito com valores familiares é um tanto quanto delicado, porque envolve valores sociais arraigados e modelos de agir muito diferentes entre si.

Em relação ao trabalho com gêneros textuais, podemos perceber o quanto a questão da temática é importante para qualquer gênero, pois pode despertar ou não o interesse dos alunos. No caso do artigo de opinião, destacamos que, em geral, se refere a temas atuais, o

que justifica a preocupação da docente em trazer temas assim para os alunos. Sobre esse ponto, lembramos que os livros disponíveis para o trabalho com gênero nem sempre são atuais – ou atualizados –, pode acontecer de o tema sugerido já ser desgastado para os alunos e não promover o debate esperado.

Outro ponto relevante que afeta o cotidiano dos professores são as regras do ofício, que muitas vezes são simplesmente seguidas:

17/03

(...)

O E. - meu fiel escudeiro das quintas-feiras - me ajudou com a limpeza e organização da sala enquanto os colegas escreviam. Como este menino gosta de ser útil!

Eu só tenho as últimas aulas nesta sala, isto me faz 'perder' 10 minutos por semana com a limpeza e organização da sala. Sigo e concordo com as regras da escola, Mas 10 minutos de 100 minutos é 10% do meu tempo com eles na semana. É muito.

O aspecto interessante desse trecho é que a professora parece compreender que haja necessidade de colaborar com os 'combinados' da escola, porém, isso atrapalha, de certa forma, a realização do trabalho principal, que é ensinar uma determinada disciplina, o que acaba gerando certo desconforto ao professor - em nosso caso - a professora. Este é um dos fatores que atravessam o trabalho do professor de forma negativa, porque o interesse principal se perde em meio a muitas outras atividades que o professor é obrigado a fazer.

Prosseguindo com a aplicação da SD, um registro do diário nos revelou como foram trabalhados alguns aspectos do gênero artigo de opinião, como o título:

18/03

(...)

Expliquei que iríamos ler e comentar as características do artigo de opinião a partir da leitura dos textos deles.

- Ah, não prô!

Prometi que eu não revelaria os nomes dos autores a pedi que eles não se manifestassem a respeito também. Desta forma, ninguém conheceria o autor. Manteríamos segredo.

- Ok, professora, pode ler!

Comecei comentando os títulos

- Vocês consideram que o título 'Internet' é um bom título para um artigo de opinião?

Depois de poucos segundos de silêncio, a primeira manifestação:

- Eu acho que não!

- Por que não é? Eu pergunto.

- Porque parece muito geral e não é chamativo.

Gostei da resposta! É isso, isso que eu quero que percebam. Expliquei que o título parece nome de livro e que vai explicar tudo sobre o tema, não parece artigo de opinião.

Perguntei como poderíamos definir isso para escrever:

- Título cotendo opinião sobre o tema - foi a melhor sugestão em minha opinião. Anotei na lousa.

Lendo mais títulos e pedindo a opinião dos alunos, chegamos às seguintes conclusões:

→ título específico, não generalizado;

→ evitar título com pergunta;
 → título chamativo para atrair o leitor.
 Ok! Já não partimos do zero. Estamos definindo o papel do gênero: argumentar para defender um ponto de vista sobre um tema polêmico.

Esse registro nos revela algo interessante: a grade utilizada só previa a definição de um título, nada mais. A professora, através de seu conhecimento sobre o gênero, levou os alunos a pensarem sobre os títulos mais ou menos adequados. Os alunos, por seu lado, demonstraram que conseguem inferir algumas características do gênero, como a necessidade de escrever um título chamativo para despertar o interesse do leitor.

Pouco tempo depois, outro registro do diário nos revela cenas comuns para a sala de aula:

25/03
 - Bom dia!
 - Bom dia!
 - Sentem-se, por favor.
 Este é sempre o diálogo no começo da aula.

Segundo o imaginário coletivo entre os professores, nos parece que é comum entre os docentes a ideia de que a sala de aula precisa estar organizada e os alunos acomodados em suas carteiras para que a aula possa começar. O contrário disso poderia revelar que não há organização e seria um sinal de ‘bagunça’.

Outra cena comum durante uma aula é recuperada a seguir:

07/04
 Lembrei aos alunos que teremos prova amanhã. Eles me perguntaram qual seria a matéria. Só eles mesmo! Eu já falei sobre isso há umas duas semanas. Mas tudo bem, ok. Relembrei que a prova será sobre a produção de um artigo de opinião. Eles me perguntaram sobre qual tema e eu expliquei que seria sobre a Lei da Palmada, que é o assunto que vem sendo abordado nas últimas aulas. Eu não sou incisiva ou eles são mesmo muito distraídos? Outra possibilidade é que eles não estejam habituados a uma rotina e coerência por parte de alguns professores

O questionamento levantado pela professora é interessante, pois, notamos que é comum os alunos perguntarem mais de uma vez a mesma coisa. Isso pode ocorrer por diversos motivos: falta de atenção, insegurança, falta de rotina e organização, mas também pode estar relacionado à aprendizagem mesmo. Afinal, se entendemos a aprendizagem em espiral, conforme Dolz (2004), é comum o aluno retomar alguns pontos já abordados para depois apropriar-se dele e, assim, avançar.

Também sobre a questão da aprendizagem, quase no final da aplicação da SD, no diário a professora registra o momento em que entende que os alunos começam a se apropriar de características do gênero artigo de opinião:

06/05

(...)

Alguns alunos pediram para fazer a leitura em voz alta. Nós nos organizamos para isso e fizemos a leitura.

Achei interessante que a M. - 8ªB - perguntou logo:

- Professora, mas se para ter porte de arma precisa fazer teste psicológico, um psicopata como o Wellington não iria conseguir uma arma legalmente.

Referindo-se ao trecho do texto: É certo que pessoas com transtornos psicológicos e assassinos em potencial fazem parte da história da humanidade. Contudo, não há como negar que faz uma diferença muito grande termos ao nosso lado, na fila do supermercado, andando na rua, morando no mesmo prédio que nós ou trabalhando ao nosso lado, um psicopata assassino armado ou desarmado. Óbvio essa conclusão - me parece.

Gostei da colocação, ela fez uma contra-argumentação, 'conversou' com o articulista e não concordou com ele.

Então, expliquei que a intenção do artigo de opinião era convencer o leitor do ponto de vista do autor, porém, se o autor escolher argumentos frágeis, a contestação é certa e ocorrerá. O ideal seria isto não acontecer, mas isto é comum.

Os termos 'interessante' e 'gostei' deixam clara a reação da professora ao perceber que a aluna agiu de forma inesperada e a surpreendeu positivamente. Ao contrário de pontos levantados anteriormente, fica evidente que a professora se anima quando isso ocorre.

Quanto ao trabalho com o gênero artigo de opinião, a docente parece gostar da colocação da aluna porque ela demonstra uma percepção importante da leitura: a posição crítica do leitor. Ao construir uma argumentação é necessário se levar em conta o ponto de vista do leitor contrário à ideia defendida. O enunciador, nesse caso, poderia utilizar o recurso de refutação ou negociação, o que enfraqueceria a tese oposta e tornaria o texto mais persuasivo.

Por fim, um último fator que, inevitavelmente, surgiu no diário foi a questão do tempo e do cumprimento de prazos e o estresse gerado na professora para o cumprimento dos prazos estabelecidos:

19/05

Meu Deus! O semestre está acabando e meu cronograma se atrasou por conta das reuniões e palestras. Terei que fazer algumas adaptações.

A primeira adaptação vai ser encurtar um pouco a SD porque preciso terminar a última produção até a segunda quinzena de junho para dar conta de corrigir tudo e entregar as médias.

De modo geral, o diário de campo da professora me permitiu – como pesquisadora - refletir sobre o trabalho docente e o trabalho com gêneros textuais, pois foi uma importante

ferramenta para eu me apropriar do meu trabalho. Aos poucos fui analisando e refletindo sobre os pontos fortes e os pontos fracos da SD e as representações que tenho como professora, que influem diretamente na minha forma de agir profissionalmente.

3.3 Síntese das análises

Na última seção desse capítulo, elaboramos uma síntese sobre toda a análise realizada. Começaremos pelo material produzido pelos alunos e finalizaremos com as reflexões trazidas pelo diário de campo da professora, seguindo a mesma ordem de apresentação anterior.

Antes de procedermos à investigação das produções dos alunos propriamente dita, apresentamos a proposta de produção de texto feita aos estudantes e a análise de um artigo de opinião de especialista que serviu como um modelo didático do gênero. Na sequência, examinamos a primeira produção dos alunos e cada capacidade de linguagem separadamente e apresentamos as características observadas nos textos que não são comuns ao gênero. Em seguida, fizemos o mesmo com a última produção e tecemos considerações sobre a comparação entre os dois textos.

Algumas capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva) normalmente encontradas em um exemplar de artigo de opinião foram observadas entre as primeiras produções dos alunos. Após a aplicação da SD, foi possível notar que mais algumas capacidades foram desenvolvidas pelos alunos, de forma geral, nas produções escritas. O discurso preferencialmente em terceira pessoa, o discurso teórico, mecanismos de coesão nominal, mecanismo de conexão e o posicionamento enunciativo do autor se destacaram no sentido de aumentarem as ocorrências.

Já algumas capacidades não demonstraram mudança significativa ou até mesmo não ocorreram em nenhuma das produções, como é o caso das sequências argumentativas e descritivas. Pelo exposto, fica evidente que algumas capacidades acabaram sendo mais privilegiadas do que outras na SD, por isso foram mais facilmente apropriadas pelos alunos. Por fim, elencamos as capacidades de linguagem e os elementos não previstos pela grade de análise e importantes para a caracterização do gênero.

Em relação ao diário de campo da professora, são recuperadas diversas reflexões sobre a aplicação da SD, que revelam seus pontos fortes e fracos, modelos de agir comuns para os professores, como utilizar grades prontas para corrigir textos de alunos, e reflexões sobre a professora consigo mesma, o que nos revelou algumas das inquietações, conflitos e dúvidas

vividos por ela durante o processo de ensino e aprendizagem pelo qual ela e os alunos passaram no decorrer do trabalho com a SD e o artigo de opinião.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo de nossa pesquisa, faremos as nossas considerações finais sobre o trabalho realizado e daremos algumas sugestões aos professores partir do que vivenciamos nesta experiência.

Para isso, primeiramente, retomaremos as perguntas iniciais que nos ajudaram a atingir os nossos objetivos de pesquisa:

1. A aplicação de uma sequência didática provoca mudanças nos textos de opinião iniciais e finais de alunos do Ensino Fundamental II?

2. Que aspectos do trabalho com uma sequência didática de artigo de opinião são revelados no diário de campo do professor?

Em relação à primeira questão, chegamos à conclusão de que a aplicação da SD provoca mudanças nas produções dos alunos nas três capacidades envolvidas: ação, discursiva e linguístico-discursiva. A capacidade linguístico-discursiva foi a mais modificada, já que as ocorrências de uso de operações de linguagem relativos a ela demonstraram números maiores em relação ao início da investigação. Os alunos se apropriaram do formato do artigo de opinião. Já a capacidade de ação mostrou pequena diferença, o que consideramos um aspecto negativo, visto que o aluno até se percebeu na posição de articulista, mas não o objetivo do gênero, o que valida a principal função de um texto, ou seja, o aluno se apropriou do discurso, mas não do gênero.

Além disso, a grade adotada compreendia diversos aspectos que não foram sistematicamente trabalhados com os alunos. Desse modo, não deveriam ter sido considerados na avaliação dos mesmos. É importante ressaltar que o professor ao trabalhar um gênero complexo como o artigo de opinião, não precisa dar conta de todas as características do mesmo em uma única SD para uma série/um ano. O mesmo gênero pode ser retomado em etapas diferentes para ser aprofundado conforme o desenvolvimento dos alunos.

Ainda sobre a SD, notamos que a professora privilegiou bastante a leitura nos módulos em detrimento de atividades que trabalhassem elementos importantes para o gênero artigo de opinião, como os conectivos, ou mesmo os tipos de sequência. Essa postura, inevitavelmente, mostrou reflexos nos textos produzidos. Alguns elementos como as sequências – descritiva, explicativa e argumentativa – e as operações de negociação e refutação não foram trabalhadas e, conseqüentemente, não foram desenvolvidas pelos alunos. Por essa razão, acreditamos que a argumentação das produções não demonstrou significativa diferença.

Outro fator que influenciou diretamente na produção dos alunos foi a falta de um produto final real para a SD, que acabou por ser apenas uma atividade escolar, como diversas outras com as quais os alunos já estão habituados na cultura escolar. Afinal, os alunos não ‘viram’ um objetivo mais claro para o que escreviam. Os textos resultantes da produção final poderiam ter sido publicados em algum jornal da cidade ou mesmo em um site para que os alunos pudessem se sentir mais motivados a escrever para agir no mundo. Fica a indagação sobre quais capacidades de linguagem poderiam ter sido melhor apropriadas pelos alunos caso isso tivesse sido feito. Tais lacunas poderão ser preenchidas através de outras pesquisas.]

Por outro lado, mesmo com falhas e problemas, a SD mostrou alguns bons resultados e avanços. Vale destacar que foram três meses de trabalho com apenas um gênero, o que não representa bastante tempo se comparado ao tempo que, em geral, é dispensado pelos livros e materiais didáticos para só um gênero, como o caso dos contos ou crônicas que aparecem no decorrer de toda a escolarização. Nesse sentido, deixamos alguns questionamentos: o resultado teria sido muito diferente se houvesse mais tempo? É mesmo possível aprender a escrever exemplares de um gênero complexo como o artigo de opinião em menos tempo? Afinal, os artigos de opinião publicados nos meios de comunicação respeitados – jornais, revistas, sites, blogs – são escritos por pessoas que são reconhecidas por serem especialistas em algum assunto. Logo, podemos concluir que são leitores e escritores de longa data, o que os habilita a trazer diversas vozes para o texto, jogar com diferentes interlocutores, articular movimentos argumentativos nos textos de forma muito distante da que os nossos alunos fazem. Além disso, o articulista conhece o suporte que veiculará o texto e o momento político, social, econômico e cultural, o que o permite identificar o impacto de seu debate sobre o tema. Como ensinar tudo isso em poucas aulas?

São várias questões, mas que refletem um pouco do que aprendi e que nos permitem discutir à questão de número 2 (Que aspectos do trabalho com uma sequência didática de artigo de opinião são revelados no diário de campo do professor?). Retomemos, para isso, nosso título ‘*A aprendizagem do professor sobre o trabalho docente com gêneros textuais: o artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental*’. Através das reflexões trazidas pelo diário de campo da professora, pudemos perceber que, muitas vezes, o professor também se encontra em processo de aprendizagem quando ensina. Afinal, compreender a teoria é um fato, ensinar a teoria é outro. Talvez seja só nesse segundo momento que o professor realmente se aproprie dos pressupostos teóricos que lhe pareciam já acomodados, pois as dúvidas dos alunos trazem dúvidas e anseios que permitem ao docente rever tudo o que sabe ou supõe saber sobre o que ensina.

De certo modo, a professora aprendeu muito sobre como é ensinar um gênero e, até mesmo, como avaliar um texto. Não acreditamos que tenha chegado a todas as respostas e já saiba a melhor forma de ensinar, mas, pelo menos já foi modificada pelas reflexões que fez durante o processo. Nesse sentido, no final do capítulo teceremos algumas sugestões aos professores que também pretendem trabalhar com gêneros.

Outro ponto importante de ser lembrado é o hábito comum entre professores de adotar grades prontas para atribuir nota a uma produção escrita de um aluno. Em determinados momentos, como um concurso, um vestibular ou uma avaliação externa, essa atitude é necessária e bastante útil, porém, no cotidiano da sala de aula, é preciso se ter um pouco de cuidado para não se prender demais a uma grade que pode não ser a mais apropriada para a situação, como pode ter sido o caso de nossa pesquisa, visto que uma análise de um gênero tão complexo como o artigo de opinião requer uma avaliação um pouco mais flexível, para não ‘perdermos nada pelo meio do caminho’ e nos determos apenas em aspectos que consideramos que o texto deveria ter e não tem, ou mesmo o contrário. Como afirmou Dolz (2004), não existe uma forma única de argumentar, portanto avaliar a argumentação é um processo um pouco mais complexo.

Ademais, nossa pesquisa deixou nítido que o processo de escolarização não privilegia gêneros que propiciem aos alunos momentos de livre expressão de opiniões. Dessa forma, os alunos não estão acostumados a criticar as leituras que lhe são oferecidas e, conseqüentemente, não se desenvolve a grande contento a argumentação na escola. Nesse sentido, infelizmente, não é possível criar um novo modelo de agir para o aluno em tão pouco tempo, apenas verificamos traços de mudança. É difícil mudar a transposição das vozes sociais que os alunos trazem para os textos, por exemplo. Para podermos observar mudanças mais significativas, seria necessário mais tempo e o envolvimento com mais disciplinas.

Nesse sentido, vale destacar que a argumentação está presente em todas as disciplinas. Como já afirmamos, no início dessa pesquisa, toda ação de linguagem é potencialmente argumentativa e todos somos atores de espectadores de cenas argumentativas cotidianamente e os discursos argumentativos estão presentes em grande parte das relações sociais. Logo, não pode ser preocupação só do professor de Língua Portuguesa em séries finais do EF, deve fazer parte de todas as disciplinas e desde o início da escolarização.

Por fim, deixamos algumas sugestões para os professores que também têm dúvidas sobre o trabalho com gêneros textuais ou estão iniciando esse processo.

Em primeiro lugar, ao se ensinar um determinado gênero, adotar sempre como meta propor um produto final para a SD. Mesmo que seja algo simples, como uma exposição na escola, o aluno perceberá o texto de forma diferente quando tiver um foco real.

Ademais, adotar grades prontas para avaliar o texto dos alunos tem vantagens e facilidades, porém é importante adaptar a grade para a situação específica, ou seja, verificar se os objetivos são os mesmos, se os enunciadores são os mesmos, etc., e utilizar apenas o que for adequado, caso contrário, corre-se o risco de não avaliar o que seria o mais importante.

Por fim, ao se propor a trabalhar com um gênero da ordem do argumentar, é preciso verificar se o tema sugerido é polêmico para o aluno, porque ele pode ser dividir opiniões em alguns grupos e entre outros não. Se o aluno não se enxerga na polêmica, ele tem mais dificuldade para perceber os dois lados e defender melhor seu ponto de vista.

Antes de encerrar nossa pesquisa, queremos retomar o ponto que foi levantado logo no início do texto: o objetivo de contribuir para a melhoria do trabalho docente. Frente a essa investigação, compreendemos que o trabalho com gêneros textuais permite ao professor contribuir para o desenvolvimento da produção textual do aluno e oferece a possibilidade de formar para o exercício da cidadania, visto que muito desse processo depende da capacidade dos sujeitos compreenderem e atuarem nas situações que envolvem valores e posicionamentos, como os encontrados em artigos de opinião.

Para finalizar, deixo minha principal reflexão como professora e pesquisadora dessa pesquisa: eu aprendi que ensinar é estar em constante processo de aprender. Desenvolver os alunos no trabalho com gêneros textuais é também uma possibilidade de desenvolvimento do professor!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.) **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

ALMEIDA, Márcio. Nós deve di iscrevê tudo errado. Disponível em: <http://www.observatorioidaimprensa.com.br/news/view/nois-deve-di-iscreve-tudo-errado> acesso em 01/06/2011

AQUINO, Ruth de. Dar palmada é crime, ignorância e covardia. Revista Época, 15/07/2010)

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Campinas: Editora Komedi, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Jacqueline P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BARBOSA, J. P. **Descrição do artigo de opinião e cartas argumentativas**. 2002. Artigo 10f. Disponível em: www.linkeducação.com acesso em: 10 out. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Notas de campo e os textos escritos pelos sujeitos. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. p.150-182.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (Ed.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. pp.131-163.

BRONCKART, Jean-Paul. **Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo**. In: Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.) [et al] . Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BUENO, L. **Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [S.N.], 2002.

_____. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Pp 220. 2007.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura:** modos de fazer semelhantes ou diferentes. Tese de Doutorado: Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2008. P. 197.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail.** Paris, PUF. (1999)

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ECO, Umberto. **O nome da rosa.** Tradução de Aurora F. Bernardini e Homero Freitas de Andrade. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo:** as ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa.** Coord. Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos; equipe Elza Tavares Ferreira...[et al]. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIAD, Raquel S. **A leitura representada nos Diários de Campo.** In: *Leitura: Teoria & Prática.* ano. 21, n. 41 set (2003). Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary.** Tradução Sérgio Duarte. Rio de Janeiro: Ediouro: São Paulo: Publifolha, 1998.

FOURCADE, Maria Pilar Alonso; BRONCKART, Jean Paul. Por un Interactionismo Socio-Discursivo. Historia de una trayectoria. In I. Plazaola & M.-P. Alonso Fourcade (Eds), **Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrentea** (pp. 13-61). Donostia : Erein, 2007

GALHARDO, Carla M. de O. **O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.** Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2009. Pp 159.

GOLD, Miriam. **Redação empresarial: escrevendo com sucesso na era da globalização.** 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005

LAROUSSE, Ática. **Dicionário de Língua Portuguesa.** Paris: Larousse/ São Paulo. Ática, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras:** a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, Anna Rachel. **A necessária construção do modelo didático de gênero a ser trabalhado:** considerações teóricas exemplo. Texto produzido para o PREPES VIRTUAL da PUC/Minas, 2001.

_____, A. R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart.** In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____, A.R. LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.) **Trabalhos de pesquisa:** diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____, A. R. **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores; Lilia Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristóvão, (orgs); pós-fácio Joaquim Dolz. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009 a.

_____, A.R., BRONCKART, J.P. (Re) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. e colaboradores: Vera Lúcia Lopes Cristóvão. **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva Santos Abreu-Tardelli (orgs.); posfácio Jean Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009 b.

MAZZILLO, Tania M. **O trabalho do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem.** Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Pp 189. 2006.

MELO, Lidia M. de. Livro não incentiva o erro de português. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/livro-nao-incentiva-o-erro-de-portugues>. Acesso em 01/06/2011

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NASCIMENTO, M.F.F **O artigo de opinião como suporte para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.** 2010. 122p. Dissertação de mestrado. Universidade São Francisco.

NEVES, Maria Helena de M. **Gramática de Usos do Português.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Daniel Bernoulli Lucena de. **Porte ilegal de arma de fogo, o tempo e o espaço.** Jus Navigandi, Teresina, ano 15, n. 2386, 12 jan. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/14172>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

PERISSÉ, Gabriel. Entre o plural e as pluralidades. Observatório da imprensa. <http://www.observatoriodaimprensa.com.br>. Acesso em 01/06/2011

PIETRO, Jean- François de; DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro (orgs.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SARAMAGO, José. **Don Giovanni ou o dissoluto absolvido**. Posfácio de Graziella Seminara. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, Márci Valéria S. **Compreensão leitora de dois gêneros textuais: notícia e artigo de opinião**. 2007. 209p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Cruz do Sul.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva** - Londrina: Eduel, 2004.

SILVEIRA, Bueno. **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. revisada e atualizada. São Paulo: FTD, 2000.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, LDA, 1994

ANEXOS

Anexo I - Quadro detalhado da sequência didática aplicada

Aula	Eixo temático	Conteúdo	Objetivos
01 11/02	O papel da internet	Apresentação de professor e de alunos O que são gêneros textuais?	Apresentar o conceito de gêneros textuais aos alunos
02 17/02		Proposta de produção de artigo de opinião – primeira produção	Analisar o conhecimento dos alunos a cerca do gênero artigo de opinião
03 18/02		Apresentar diário de leitura (a concepção do gênero) Leitura de gêneros da esfera jornalística (Comentário de jornal on line, notícia e artigo de opinião) Produção do primeiro diário de leitura	Levar os alunos a produzirem os primeiros diários de leitura, mesmo que de forma simples
04 24/02		Reflexão sobre o diário de leitura	Compartilhar reflexões dos diários entre os alunos, como forma de dividir diferentes leituras de um mesmo texto
05 25/02		Leitura de gêneros da esfera jornalística (Carta ao leitor) Produção de diário de leitura	Levar os alunos a produzirem diários de leitura e entrarem em contato com gêneros da ordem do argumentar
06 03/03		Leitura de gêneros da esfera jornalística (texto informativo, infográfico) Produção de diário de leitura	Levar os alunos a produzirem diários de leitura e entrarem em contato com gêneros da ordem do argumentar
07 04/03		Filme sobre a temática (A garota ideal)	Propor a reflexão sobre o papel que a internet pode ter na vida das pessoas

08 10/03		Filme sobre a temática (A garota ideal)	Idem ao anterior
09 17/03		Reescrita da produção inicial	Proporcionar a oportunidade de fazer a reescrita da primeira produção após o período de intervenção
10 18/03		Análise de artigos de opinião produzidos pelos alunos	Fazer um levantamento acerca das características do gênero que já podem ser observadas nas produções dos alunos e as características de outros gêneros que ocorriam na produção dos mesmos
11 24/03	Lei da palmada	Leitura de gêneros da esfera jornalística (artigo de opinião)	Analisar como se dá a construção da argumentação em um artigo de opinião
12 25/03		Leitura de gêneros da esfera jornalística (artigo de opinião)	Idem ao anterior
13 31/03		Análise de elementos do contexto de produção e da estrutura do texto	Analisar como se manifestam os elementos do contexto de produção no gênero escolhido
14 01/04		Filme sobre a temática (Crianças invisíveis)	Propor a reflexão sobre a visão de crianças de diversas partes do mundo sobre suas realidades
15 07/04		Filme sobre a temática (Crianças invisíveis)	Idem ao anterior
16 08/04		Produção de artigo de opinião	Analisar as características do gênero que os alunos foram

			capazes de utilizar em suas produções
17 14/04		Leitura de artigos de opinião produzidos pelos alunos	Fazer um levantamento acerca das características do gênero que já podem ser observadas nas produções dos alunos e as características de outros gêneros que ocorriam na produção dos mesmos
18 15/04	Levantamento do que os alunos entendem por um tema polêmico. Discussão sobre os temas.		
22/04 a 29/04	Durante o período não houve aplicação da sequência didática devido a fatores como feriados, organização da Feira Cultural da escola e reuniões		
19 05/05	O desarmamento	Análise de elementos do contexto de produção e da estrutura do texto	Analisar como se manifestam os elementos do contexto de produção no gênero escolhido
20 06/05		Análise de elementos do contexto de produção e da estrutura do texto	Analisar como se manifestam os elementos do contexto de produção no gênero escolhido
21 12/05		Leitura de gêneros da esfera jornalística (reportagem)	Analisar a construção do discurso argumentativo
22 13/05		Leitura de gêneros da esfera jornalística (infográfico e notícia)	Analisar a construção do discurso argumentativo
23 19/05		Análise de elementos do contexto de produção e da linguagem	Analisar como se manifestam os elementos do contexto de produção no gênero escolhido
24 20/05		Filme sobre a temática (Crash – No limite)	Propor reflexão acerca de temas ligados a armas e violência

25 26/05		Filme sobre a temática (Crash – No limite)	Idem ao anterior
26 27/05		Produção de artigo de opinião	Analisar as características do gênero que os alunos foram capazes de utilizar em suas produções
27 02/06	O livro didático “Por uma vida melhor”	Produção da primeira versão do artigo de opinião	Proporcionar ao aluno uma oportunidade de produzir a primeira versão do último artigo de opinião da SD
28 03/06		Leitura de gêneros da esfera jornalística (artigo de opinião e notícia) Produção de diário de leitura	Levantamento de informações sobre a temática
29 09/06		Leitura de gêneros da esfera jornalística (artigo de opinião) Produção de diário de leitura	Levantamento de informações sobre a temática
30 10/06		Construção da grade de análise	Retomada de todas as características do gênero que foram estudadas e serão avaliadas
31 16/06		Momento de reflexão final	Compartilhar reflexões dos diários entre os alunos e das diferentes leituras realizadas
32 17/06		Produção de artigo de opinião	Analisar as características do gênero que os alunos foram capazes de utilizar em suas produções

Anexo II – Leitura prévia para produção final 1

Nóis deve di iscrevê tudo errado Por Marcio Almeida em 30/05/2011 na edição 644

O volume *Por uma vida melhor*, da Coleção Viver, aprender, distribuído pelo MEC a 4.236 escolas do país, pôs mais fogo na polêmica da questão de como registrar diferenças entre o discurso oral e o discurso escrito sem resvalar em preconceito, mediante o ensino da norma culta da língua. Pela nova regra autorizada pelo MEC, ou seja, de o aluno poder errar concordância, qualquer pessoa estará rigorosamente correta se disser e escrever “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”, como se lê na cartilha oficial. Ou “nós pega o peixe.”

O argumento do MEC é que essa variação linguística, além de correta é procedente, pois deriva da língua viva falada, da oralidade praticada pelo povo, e perfeitamente de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 2000. Para o MEC, portanto, falar e escrever errado “é certo porque dá ao cidadão a capacidade de usar a língua com flexibilidade, de acordo com as exigências da vida e da sociedade”, lê-se também na cartilha.

Há controvérsias. E não são poucas. Segundo texto online do Movimento Ordem Vigília Contra Corrupção, é certo que o livro aprovado pelo MEC é de autoria do “professor” Lulopetismo de Dilmês, mas, pilhéria à parte em nome do ex-presidente, que passou à História também como o rei dos erros de concordância, a coisa é muito séria. Tornar o erro regra oficial, para combater o certo a fim de se evitar o preconceito linguístico, pode provocar muitos outros precedentes daninhos ao já questionável e ineficiente sistema educacional brasileiro. É, no mínimo, correr o risco de o país se expor ao ridículo. Ainda que o português tenha se originado do latim vulgar, para permitir que o povo tivesse uma língua própria, livre do cultismo não raro arrogante do ambiente reinol, ensinar o errado como regra é retrocesso. É muito mais: é incentivo à mediocridade, afronta às faculdades de Letras, agressão aos estudiosos da Linguística e da Gramática, apologia à ignorância, manipulação ideológica pela educação oficial.

Aberrações livrescas

Em um país que já deu fim ao sistema de repetência, que tem alto índice de analfabetos, que ocupa uma humilhante 88ª posição no *ranking* mundial da Educação, atrás de nações como Paraguai, México, Cuba e Cazaquistão; que impõe a progressão continuada e não encontra solução para ao menos minimizar a cada vez maior evasão escolar; que repassa a crianças merenda com produtos com prazo de validade vencido; que mantém a desmoralização dos professores com salários de biscateiros e que vê o *bullying* se tornando cotidiana demonstração de violência a partir da sala de aula – institucionalizar o erro linguístico ou gramatical é preocupante. Há o perigo iminente de o governo tornar oficial virem os estudantes a escrever até em portunet. A primeira impressão que se tem é de que no Brasil, para vencer na vida, só é preciso mal e porcamente saber ler e escrever. E o espelho da nova realidade educacional e cultural são Lula, doutor *honoris causa* pela Universidade de Coimbra, e Tiririca, o palhaço eleito com sufrágios acima de 1 milhão de votos.

Para aprender errado não é preciso ir à escola e, por este viés, as escolas deveriam ser fechadas e o MEC, extinto. Preconceito linguístico é impor, de modo fascista, regras erradas para justificar a incompetência da cúpula da Educação do Brasil. O aprendizado linguístico de modo errado justificará no futuro o aluno fazer redação de vestibular cheia de erros e ainda assim obter nota máxima. E como será em concursos

públicos? Em leituras analíticas de textos científicos? Magda Soares, há décadas, defendia a importância da oralidade na aquisição da escrita. Daí, porém, admitir o erro como regra é um abismo.

Fernando Haddad, seu *staff* ministerial e seus colaboradores deveriam ler Ferdinand de Saussure, Marcos Bagno, Luís Carlos Cagliari, J. Mattoso Câmara Jr., Stela Maris Bertoni, Sírio Possenti, Evanildo Bechara, entre outros linguistas e gramáticos, *antes* de produzir e liberar aberrações livrescas para um leitorado discente com grandes dificuldades até para discernir conteúdos básicos de português, matemática e textos com teor científico. Escrever e falar errado não farão melhor o cidadão brasileiro em nada. Nem tirarão o Brasil da falsa projeção de ser de Primeiro Mundo.

(fonte: Observatório da imprensa – acesso em 20/10/2011)

Anexo III – Leitura prévia para produção final 2

Livro não incentiva o erro de português

Por Lídia Maria de Melo em 30/05/2011 na edição 644

O livro *Por Uma Vida Melhor*, de Heloísa Ramos, foi distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) em escolas públicas, após seleção efetuada por uma equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Não conheço o livro entregue a 484.195 estudantes, mas, pelo trecho que vi reproduzido em jornais, não me surpreendo com o que a autora escreveu. Ela não incentiva o erro de português. Mostra as variações dos falares brasileiros e explica as regras que são exigidas pela norma culta ou linguagem formal. O “nóis vai” interiorano equivale ao “tu vai” do santista e do gaúcho. O emprego dessas formas coloquiais na presença de pessoas íntimas não é atestado de incapacidade verbal.

Certamente, quem domina a norma culta fará a concordância correta quando estiver em uma situação formal (falando ou escrevendo). Quem ainda não domina, precisará aprender, para poder usar o idioma como as regras gramaticais vigentes estabelecem. Do contrário, não saberá se colocar nos meios em que o padrão culto for dominante e correrá o risco de ser discriminado.

Esse livro não é o primeiro a focar o assunto. Na verdade, a maioria das publicações de língua portuguesa que conheço e utilizo apresenta as variantes dos falares brasileiros. Nem por isso deixo, ou deixei, de exigir de meus alunos ou de meus repórteres o emprego das regras gramaticais que regem o português culto. No entanto, quando estou diante de uma pessoa que não teve acesso à educação sistemática e que comete erros de concordância ou de pronúncia, não a discrimino, nem espero que ela tenha o mesmo domínio do idioma que eu esperaria de uma pessoa com escolaridade completa. Também não a considero menos capaz intelectualmente.

Imprensa precisa ler mais

O assunto merece um debate mais responsável do que o que vem sendo realizado pela imprensa. Do contrário, vai se repetir o festival de bobagens veiculado em 1990 (e nos anos imediatamente seguintes) depois que o então ministro Antônio Rogério Magri disse que o Plano Collor era “imexível”. Para que a polêmica arrefecesse, foi preciso que linguistas viessem a público em defesa da palavra inventada pelo então titular do Ministério do Trabalho. Na ocasião, até que gostei dos absurdos publicados sobre a criação daquela palavra. Foram úteis para mim. Pude enriquecer minha dissertação de mestrado, “Neologismos em Pauta - Os Jornais como Disseminadores e Criadores de Novas Palavras”, defendida em 2001 na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

A imprensa precisaria abordar questões linguísticas com mais conhecimento de causa. Minha sugestão é que leiam os livros: *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno, publicado pelas Edições Loyola, e *Preconceito e Intolerância na Linguagem*, de Marli Quadros Leite, pela Editora Contexto. Vejam também a [nota divulgada pela Associação Brasileira de Linguística \(Abralin\)](#).

fonte: Observatório da imprensa – acesso em 20/10/2011)

Anexo IV – Leitura prévia para produção final 3

Entre o plural e a pluralidade

Por Gabriel Perissé em 31/05/2011 na edição 644

A polêmica artificial em torno do livro didático *Por uma vida melhor* continua. Cada vez mais artificial.

Apesar de já terem surgido entrevistas e artigos esclarecedores, por vezes nos mesmos jornais e canais que abrigaram críticas apocalípticas, as caras de escândalo e os discursos em defesa do “bom português” reapareceram nesta última semana. Destaco dois exemplos.

Na revista *Veja* (1º/6/ 2011), entrevista com o professor Evanildo Bechara, membro da Academia Brasileira de Letras. De novo, pretende-se dar como certo que os autores do livro em questão cometeram o crime de ensinar aos alunos a falar e escrever de modo contrário à norma culta, com a intenção malévola de manter esses alunos na ignorância, impedindo-os de crescer humana e profissionalmente. Palavras de Bechara:

“Para conquistar um bom lugar no mercado de trabalho o pré-requisito principal é que elas [as pessoas] não saiam por aí dizendo ‘Nós pega o peixe’, versão ensinada no livro distribuído às escolas pelo Ministério da Educação.”

Pontos comuns

É provável que o eminente gramático, tanto quanto os humoristas do *CQC* que desceram a lenha na chamada “cartilha do MEC”, não tenha lido na íntegra o capítulo do livro em que se toca a questão da concordância entre palavras. O capítulo está disponível aqui, no site da Editora Global. Quem não teve tempo ou paciência para ler as 17 páginas das quais se retirou a frase do contexto, deveria fazê-lo agora para perceber com que seriedade e responsabilidade os autores abordaram o assunto.

Vejamos um trecho elucidativo:

“Na variedade popular [...] é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

“*Nós pega o peixe.*”

“nós à 1.ª pessoa, plural

“pega à 3.ª pessoa, singular

“*Os menino pega o peixe.*”

“menino à 3.ª pessoa, ideia de plural (por causa do “os”)

“pega à 3.ª pessoa, singular

“Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala.”

As duas variantes são a popular e a culta. No mesmo capítulo, explica-se que a norma culta deve, sim, ser ensinada na escola. Talvez o motivo pelo qual deva ser ensinada, segundo esses autores, incomode a quem discorda dos pressupostos da sociolinguística, ou a quem identifica no texto um “ranço ideológico de esquerda”. No entanto, está escrito ali, sem tirar nem pôr, que a norma culta deve ser ensinada, conhecida e praticada:

“Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário.”

A norma culta é uma variante entre outras. É adequada em determinados momentos e lugares. Pode ser dispensável ou até inconveniente em outros lugares e momentos. Eis, em poucas palavras, o ensinamento linguístico presente no livro didático, ensinamento que tanto incomoda gramáticos como Bechara.

Na própria gramática normativa, no entanto, encontram-se sinais de flexibilidade. A distinção inegociável entre certo e errado pode dar lugar, por um instante, à aceitação de formas divergentes. No caso da concordância, para permanecermos no tema, os gramáticos compreendem a lógica interna de formas como “era tudo flores” e “eram tudo flores”, “passará o céu e a terra” e “passarão o céu e a terra” etc. Compreendem essas possibilidades e as abençoam com tranquilidade.

Sei que se trata de coisas diferentes, mas a intenção é mostrar que linguistas e gramáticos, variacionistas e normativistas podem encontrar pontos em comum, quando deparam com a realidade viva de um idioma.

A gramática extrapolada

O acadêmico Evanildo Bechara reage como normativista. Já o articulista do *Estado de S.Paulo* Carlos Alberto Di Franco reage como defensor da verdade absoluta, em seu artigo “MEC não quer ensinar” (30/05/2011). Sua visão/versão dos fatos é a seguinte:

“Recentemente, a imprensa noticiou que, para evitar discriminações, o Ministério da Educação (MEC) quer renunciar ao dever de ensinar. Por exemplo, entende que pode promover o preconceito a explicação em sala de aula de que a concordância entre artigo e substantivo é uma norma da língua portuguesa. Dessa forma, o MEC aconselha a relativizar. Segundo o Ministério, a expressão ‘os carro’ também seria correta. A sociedade, quando se deu conta do que o MEC estava propondo, foi unânime na sua indignação. Afinal, a oportunidade de aprender bem a sua língua deve ser um direito de todos.”

Di Franco evita a verdade, ou a distorce para fortalecer sua argumentação. Extrapola a questão gramatical, vendo relativismo moral onde o que há é consciência dos diferentes modos de falar. Induz o leitor a pensar que o MEC, a começar pelo ministro petista, acabará com a educação brasileira...

Replicando falas de “especialistas” da TV Globo como Alexandre Garcia, Di Franco não leu o capítulo do livro que pretendia criticar. E se porventura leu, não entendeu. Para ficarmos apenas com uma frase: “A sociedade [...] foi unânime na sua indignação”. Na verdade, não houve unanimidade coisa nenhuma. Aliás, boa parte da sociedade (da sociedade real) sequer se comoveu com o assunto. O que tivemos foi a grita exagerada de uma “mídia diferenciada” que está pronta para atirar primeiro e perguntar depois. Ou nem perguntar. Para que perguntar?

Di Franco não quer saber das vozes que, com bom-senso, e baseadas na leitura do famoso capítulo, comunicaram a incômoda verdade – o livro *Por uma vida melhor*, destinado a turmas de educação de jovens e adultos (EJA), e não a alunos do ensino básico regular, é uma obra adequada e correta como tantas outras que existem, e foi selecionada (Di Franco não sabe ou omite essa outra verdade) por especialistas da área e não por funcionários do MEC.

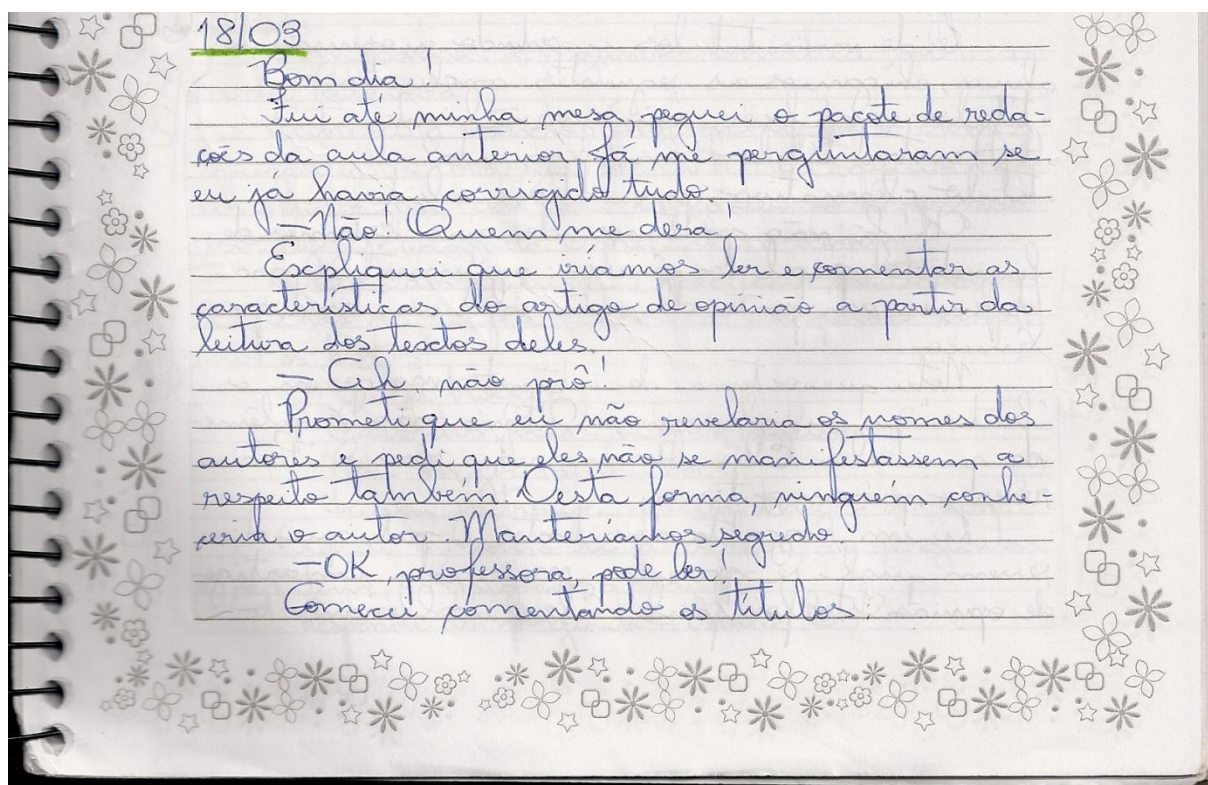
Enumero alguns nomes que quebram a unanimidade inventada/desejada por Di Franco: na revista *CartaCapital* (25/05/2011), Maurício Dias; Eliane Brum para a *Época*, com um texto cheio de sensatez;

Ataliba Castilho, que se define como um linguista-gramático, em entrevista esclarecedora; outra boa entrevista, concedida por Cesar Callegari, do Conselho Nacional de Educação, e, no Terra Magazine, o artigo do professor Sirio Possenti.

O fato é que a quase totalidade dos que criticaram o livro em nome da verdade, da educação, do bem e talvez até dos bons costumes, não o leram. Isso sim deveria escandalizar.

(fonte: Observatório da imprensa – acesso em 20/10/2011)

Anexo V – Registro do diário de campo da professora



- Vocês consideram que o título "Internet" é um bom título para um artigo de opinião?

Depois de poucas segundos de silêncio, a primeira manifestação:

- Eu acho que não!

- Por que não? eu pergunto.

- Porque parece muito geral e não é chamativo.

Gostei da resposta! É isso, isso que eu quero que percebam. Espliquei que o título parece nome de livro e que vai explicar tudo sobre o tema, não parece artigo de opinião.

Perguntei como poderíamos definir isso para escrever:

- Título contendo opinião sobre o tema - foi a melhor sugestão em minha opinião. Anotei na lousa.

Depois de mais títulos e pedindo a opinião dos alunos, chegamos às seguintes conclusões:

• título específico, não generalizado

• evitar título com pergunta

• título chamativo para atrair o leitor

Ok, já não partimos do zero. Estamos definindo o papel do gênero: argumentar para defender um ponto de vista sobre um tema polêmico.

Notei que o tema da internet não gerou os "frutos" que eu planejava. O tema não é polêmico para eles. Eles adoram redes sociais. Precisa revisar o próximo tema.

Li em voz alta dois textos e pedi que dissessem qual se parecia mais com um artigo de opinião. Isto foi fácil. Eles escolheram o

texto mais argumentativo. O outro comentava a temática e não chegava a ser argumentativo.

Já entendi que para comentar o texto dos outros eles não tem tanta dificuldade. É mais fácil "ver o erro do outro". Eu só espero que este procedimento auxilie a reflexão dos autores dos textos e dos outros como críticos.

Vamos observando o que o tempo vai nos dizer.

sem o Evanete - hoje é sexta - arrumamos e limpamos a sala

- Bom final de semana!
- Ah! Tchau professora!

Anexo VI – artigo de especialista analisado

Dar palmada é crime, ignorância e covardia

RUTH DE AQUINO
 é diretora da sucursal de DE ÉPOCA no Rio de Janeiro
raquino@edglobo.com.br

Um tapinha, um beliscão. Que mal podem fazer? Educar é dar limites. O limite então seria o da dor? Não é sensato nem inteligente associar palmadas e beliscões à educação dos filhos. O projeto de lei assinado pelo presidente Lula na quarta-feira pune qualquer castigo físico em crianças e adolescentes. Alguns pais e mães se revoltaram. São os que se descontrolam com seus filhos. Eles não querem o Estado legislando sobre como devem se comportar em casa. Só não percebem que o tapa fraquinho um dia será mais pesado, e o beliscão deixará uma marca roxa. Isso não é amor. É mau exemplo.

Não adiantou conversar nem gritar. A criança continua fazendo malcriação. O próximo passo é bater. Onde? No bumbum. Ela chora, grita. Mais palmadas, num lugar do corpo que provoque mais dor para ela aprender. Os vizinhos ouvem, quem passa na rua se escandaliza se a cena for pública. Talvez um beliscão faça a criança parar. Ninguém sabe a partir de que idade pais estão livres para dar palmadas, beliscões, apertar o bracinho, torcer o bracinho. Com 2 anos, a criança já sabe que está desobedecendo. Tem consciência disso. Então merece. É preciso planejar também com que idade se deve parar de dar tapas. Talvez quando seu filho tiver força para revidar.

Em que momento as palmadas viram surra? Pode ser o número. Mais de cinco palmadas seguidas, quem sabe, pode se chamar espancamento. Com a mão, é palmada, mas, se pega no rosto, já vira bofetada. Pode abrir o lábio, se pegar de mau jeito. “Ah, foi sem querer.” “Perdi a paciência.” “A criança, ou o adolescente, estava pedindo.” Pais que apelam para castigos físicos precisam reconhecer que são incapazes de educar. Não fazem a menor ideia de que provocar dor só pode ser um recurso inócuo ou nocivo. Não há nenhum efeito positivo na violência contra um filho, mesmo que ela seja leve.

“Dizer como eu devo educar meu filho está fora de cogitação. Mesmo que tiver essa lei, provavelmente eu não vou cumprir”, disse na televisão o consultor de informática João Lopes Antunes.

O tapa fraquinho um dia será um beliscão ou uma marca roxa. Isso não é amor. É mau exemplo

O objetivo do projeto de lei é garantir o direito de uma criança ou jovem de ser educado sem uso de castigos corporais, definidos como “qualquer ação disciplinar ou punitiva que resulte em dor”. Caso seja aprovado pelo Senado, pais como João Lopes serão considerados infratores se as palmadas forem comprovadas. As penas são advertência, cursos de proteção à família e tratamento psicológico. O projeto criou polêmica. Segundo muitos pais, não leva em conta que cada caso é um caso. Pessoas de bem não querem machucar seus filhos. Mas machucam, física e emocionalmente.

Sou a favor do projeto de lei – mesmo sabendo que não há como descobrir o que pais e mães fazem entre quatro paredes. Os casos que vêm a público são os aterradores, como a procuradora que espancou a menininha adotada por se negar a comer tudo. Está presa. A proposta do governo tem um mérito: provoca a discussão nas famílias, nas escolas e na mídia sobre a palmada como recurso legítimo para mostrar o certo e o errado. Com o debate, pode-se quebrar uma cadeia de violência passada de pai para filho como “exemplo de amor”. Mais ainda, de mãe para filho. No Brasil, segundo a Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência, as mães são as maiores responsáveis pelas palmadas: 48,6%, em comparação a 25,2% dos pais. São elas que continuam a ficar mais tempo com os filhos.

Já dei palmadas ou “tapinhas” em meu filho mais velho, hoje com 28 anos. Eu me sentia péssima a cada vez que perdia a paciência. E até hoje me envergonho disso. Quando ele tinha 4 anos, eu o chamei e disse: “Não tente me provocar até a hora da palmada. Desista. Porque nunca mais vou encostar o dedo em você, a não ser para fazer carinho. A partir de agora, será conversa, bronca ou castigo, mas palmada não”. Essa decisão é libertadora. Não bata em seu filho nem de leve. Porque não adianta nada. Infligir propositalmente dor ou medo a uma criança que você ama é crime sim. E covardia.

(Ruth de Aquino - Dar palmada é crime, ignorância e covardia. Revista Época, 15/07/2010)