

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras

PROFLETRAS

Angélica Maciel Coelho

**PORTAL JORNAL ESCOLAR: análise crítica de uma proposta de ensino
do gênero Artigo de Opinião para o Ensino Fundamental**

Belo Horizonte
2016

Angélica Maciel Coelho

**PORTAL JORNAL ESCOLAR: análise crítica de uma proposta de ensino
do gênero Artigo de Opinião para o Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social e práticas docentes
Orientador: Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C672p Coelho, Angélica Maciel.
Portal Jornal Escolar [manuscrito]: análise crítica de uma proposta de ensino do gênero artigo de opinião para o ensino fundamental. – 2016.
236 f., enc.: il., tabs.
Orientador: Francis Arthuso Paiva.
Área de concentração: Linguagens e Letramento.
Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 171-177.
Anexos: f. 177-236.

1. Jornal Escolar (Portal) – Teses. 2. Compreensão na leitura – Teses. 3. Gêneros textuais – Teses. 4. Comunicação escrita – Teses. 5. Produção de textos – Teses. 6. Jornais na educação – Teses. I. Paiva, Francis Arthuso. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

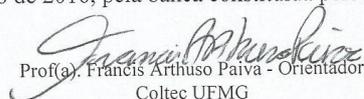
FOLHA DE APROVAÇÃO

PORTAL JORNAL ESCOLAR: análise crítica de uma proposta de ensino do gênero Artigo de Opinião para o Ensino Fundamental

ANGÉLICA MACIEL COELHO

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovada em 26 de outubro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Francis Arthuro Paiva - Orientador
Coltec UFMG


Prof(a). Adriane Terezinha Sartori
UFMG


Prof(a). Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes
PUC MINAS

Belo Horizonte, 26 de outubro de 2016.

A todos os professores que trabalham para que a educação pública seja efetivamente de
qualidade.

AGRADECIMENTOS

“O melhor lugar no mundo é dentro de um abraço”. E o meu se une à palavra GRATIDÃO.

A Deus; aos anjos que sempre estão no meu caminho; a minha família; ao meu amado e sempre companheiro de todas as horas Ivon; aos professores do Profletras, em especial ao meu orientador Professor Doutor Francis Arthuso Paiva, à Marlene Damasceno, à Adriana Teixeira; e aos meus novos amigos Girlene, Sérgio e Sandra.

“Há um casamento que ainda não foi feito no Brasil: entre o saber acadêmico e o saber popular. O saber popular nasce da experiência sofrida, dos mil jeitos de sobreviver com poucos recursos. O saber acadêmico nasce do estudo, bebendo de muitas fontes. Quando esses dois saberes se unirem, seremos invencíveis”.

Leonardo Boff

RESUMO

Esta pesquisa surge a partir do interesse em se analisar uma proposta de trabalho disponível no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de opinião (2011), para o ensino de gêneros discursivos de domínio jornalístico, do Portal Jornal Escolar, destinada a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental para a produção do gênero artigo de opinião. Segundo o Portal, essa proposta está baseada na concepção de gênero de Mikhail Bakhtin e na metodologia da sequência didática de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly. Nesse cenário, o objetivo aqui proposto é analisar se o conjunto de atividades utilizado para elaboração do material didático apresentado pelo Portal e intitulado de sequência didática segue os pressupostos teóricos apresentados pela escola de Genebra da qual fazem parte Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A partir disso, pretende-se refletir se esse conjunto de atividades oferece um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino de gêneros, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), e avaliar se a sistematização do ensino de gênero, através de um conjunto de atividades apresentado pelo Portal Jornal Escolar para as séries finais do Ensino Fundamental, dá suporte ao professor de Língua Portuguesa para o ensino de produção de texto. Afinal, o processo ensino-aprendizagem de gênero deve adquirir, na escola, uma dupla articulação, sendo um “objeto de ensino, mas, simultaneamente, instrumento de comunicação” (GUIMARÃES, 2012). Para atingir esses objetivos, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo por base os estudos de Bakhtin (1981/2003) para caracterizar o gênero discursivo /textual e a fim de apontar a concepção de linguagem adotada no material analisado; os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004/ 2010) para investigar a didatização do gênero; os estudos de Rojo (2009), Kleiman (2007) e Street (2010) sobre letramentos; e os PCNs de Língua Portuguesa (1998). Com esse arcabouço teórico em mãos, foi selecionado um *corpus* de uma sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), com 12 planos de aula. Esse *corpus* foi submetido a um estudo descritivo pelo qual foi analisado cada um dos momentos da sequência didática presente no Portal Jornal Escolar. Após a análise e avaliação de cada um dos momentos das sequências didáticas apresentadas no *corpus*, chegou-se à conclusão de que o conjunto sistematizado dessas atividades e intitulado de sequência didática não utilizou o Modelo Didático de Gênero, que tem como procedimento metodológico, segundo Schneuwly *et al* (2004), os quatro componentes de uma sequência didática: a apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final. Tal conclusão se deve ao fato de que, no procedimento apresentação da situação, não houve a construção, com os alunos, do projeto de comunicação que seria realizado na produção final, e ainda não houve a construção de uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser verdadeiramente executada com a turma. No segundo procedimento da sequência didática, a produção inicial, verificou-se que não houve qualquer instrução ao professor para que ele fizesse uma avaliação diagnóstica e formativa dos textos dos alunos. Dessa forma, a proposta analisada não assumiu seu sentido completo, por não contemplar as dificuldades dos alunos na elaboração dos módulos, desvalorizando, assim, a dimensão formativa do procedimento. Em relação ao terceiro procedimento, referente aos módulos, não houve um planejamento dos módulos didáticos partindo das capacidades iniciais dos alunos, de modo que o professor pudesse adaptar a sequência às necessidades de aprendizagem reais dos alunos. No último procedimento, a produção final, o trabalho se limitou à revisão e reescrita dos textos, sem critérios bem definidos. Até porque, esses critérios não foram construídos no decorrer da sequência didática em estudo. Nesse contexto, pode-se afirmar que não houve, efetivamente, a realização do procedimento produção final,

uma vez que todos os procedimentos anteriores – apresentação da situação, produção inicial, módulos – mostraram-se incompletos ou inadequados. Além disso, ficou evidente que a concepção de ensino do gênero artigo de opinião está distante da concepção de ensino de gênero defendida por Bakhtin (1981/1992/ 1997/2003), Schneuwly *et al* (2004) e PCN (1998), por deixar de elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades dos alunos, desconsiderando, dessa forma, o gênero como instrumento de ação social, que deve ser incluído no processo ensino-aprendizagem sob a ótica das práticas discursivas humanas.

Palavras- chave: sequência didática, artigo de opinião, portal jornal escolar, produção escrita e letramentos.

ABSTRACT

This research arises from the interest in analyzing a work proposal, available in Notebook Support educator Opinion article (2011), the teaching of genres of journalistic field, the Journal Portal School, aimed at students of the final years of Elementary Education for the production of gender opinion article, which the Portal is based on the design of Mikhail Bakhtin gender and methodology of teaching sequence Joaquim Dolz, Michele Noverraz and Bernard Schneuwly. It is intended as a general objective to analyze the set of activities used to prepare the teaching materials presented by the Portal and titled didactic sequence follows the theoretical assumptions made by the school in Geneva, part Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). From this, it is proposed as specific objectives of this study, to examine whether this set of activities offers a referral or procedure possible for teaching genres, according to the National Curriculum Standards for Portuguese Language (1998) and evaluate whether the systematization of teaching gender, through a set of activities presented by the Portal Official school for the final grades of elementary school supports teacher of Portuguese Language for the text production of teaching because it is believed that the teaching-learning gender must acquire in school a double joint is "teaching object, but at the same time communication tool" (Guimarães, 2012). To achieve the objectives of this study, a bibliographic nature research was conducted, based on the studies of Bakhtin (1981/2003) to characterize the discursive / textual genre and to point the design language adopted; studies of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004/2010) to investigate the didactization gender; studies of Rojo (2009), Kleiman (2007) and Street (2010) on literacies and PCNs of Portuguese Language (1998). It selected a corpus of a didactic sequence notebook Support Educator-Opinion Article (2011), with 12 lesson plans. This corpus was submitted to a descriptive study for which was analyzed each of the didactic sequence present moments in Portal School Journal. After the analysis and evaluation of each of the moments of the didactic sequences presented in the corpus, we came to the conclusion that the activities of systematized set presented by Notebook Support Educator-Opinion Article (2011) and entitled didactic sequence, not we used the didactic Model of Gender, whose methodological procedure the four components of a didactic sequence: a presentation of the situation, first production, modules and final production, according Schneuwly et al (2004). It is stated that for rating as the procedures presentation of the situation, no construction, with the pupils of the communication project to be done in the final production and no further build a representation of the situation of communication and language activity to be truly performed with the class; the second procedure of the didactic sequence, the initial production, it can be said that there was no instruction to the teacher for him to do a diagnostic and formative assessment of student texts. Thus, the proposal did not assume its full sense, not to contemplate the difficulties of the students in the development of the modules, thus devaluing the formative dimension of the procedure; the third procedure, referring to the modules, there was a plan of teaching modules starting with the initial capacity of the students, the teacher can not adapt the sequence to the real learning needs of the students; the latter procedure, the final production, work is limited to review and rewrite the texts, without well-defined criteria, as these criteria were not built during the SD study. In this context, it can be said that there was effectively the realization of the final production procedure, if found all procedures anteriores- presentation of the situation, initial production, Modules- as incomplete or inadequate. Moreover, it became clear that the design of teaching gender opinion article is distant from the concept of a second Bakhtin gender education (1981/1992 / 1997/2003), Schneuwly et al (2004) and PCN (1998), to leave to develop activities on discursive and linguistic aspects of gender prioritized,

depending on the needs of students, ignoring that way, gender as instruments of social action, which should be included in the teaching-learning process from the perspective of human discursive practices.

Key words: didactic sequence, opinion article, portal school newspaper, written production and literacies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1: Portal Jornal Escolar..... | 24 |
| FIGURA 2: Eixos: uso da língua oral e escrita e reflexão sobre a língua e a linguagem | 42 |
| FIGURA 3: Organização dos conteúdos: Prática de escuta e de leitura de textos e Práticas de produção de textos orais e escritos | 42 |
| FIGURA 4: Texto: Conhecendo o Fala Escola | 47 |
| FIGURA 5: Texto: Estatuto da criança e do adolescente- ECA..... | 50 |
| FIGURA 6: Texto: Estatuto da criança e do adolescente- ECA/ continuação | 51 |
| FIGURA 7: texto: Aprimorando frases | 64 |
| FIGURA 8: Esquema Sequência Didática..... | 99 |
| FIGURA 9: Trilha da sequência didática | 110 |
| FIGURA 10: Roteiro da sequência..... | 111 |
| FIGURA 11: Áreas do Jornal Escolar | 138 |
| FIGURA 12: Oficina 10- Roteiro da sequência | 154 |
| FIGURA 13: Caderno de apoio ao Educador-Artigo de Opinião (2011)..... | 182 |
| QUADRO 1: Modelo das partes de um artigo de opinião..... | 57 |
| QUADRO 2: Instâncias e tipos de operação na produção de textos | 69 |
| QUADRO 3: Agrupamento dos gêneros segundo Bakhtin | 78 |
| QUADRO 4: Quadro comparativo gêneros textuais/tipos textuais..... | 79 |
| QUADRO 5: Agrupamento dos gêneros em função de sua circulação sócia | 84 |
| QUADRO 6: Agrupamentos de gêneros | 91 |
| QUADRO 7: Critérios de análise da sequência didática presente no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião | 177 |
| TABELA 1: Nível de entusiasmo dos alunos de 4º ao 7º ano..... | 25 |
| TABELA 2: Resultado das avaliações dos professores sobre a utilização da SD..... | 26 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A3: Formato altura X largura 420x297 mm

A4: Formato altura X largura 297x210mm

AV: Às vezes

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

ISD: Interacionismo Sócio-discursivo

LP: Língua Portuguesa

MDG: Modelo Didático de Gênero

MP: Muito pouco

N: Não

ONG: Organização Não Governamental

PCNLP: Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDG: Projeto Didático de Gênero

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

S: Sim

SD: Sequência didática do Portal Jornal Escolar

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 | Conhecendo o Portal Jornal Escolar | 23 |
| 1.2 | Apresentando o Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) . | 29 |
| 2 | CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DO PORTAL JORNAL ESCOLAR..... | 32 |
| 2.1 | Concepção de língua/ linguagem..... | 33 |
| 2.1.1 | Concepção de língua/ linguagem do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião | 40 |
| 2.1.1.1 | Primeira oficina | 43 |
| 2.1.1.2 | Segunda oficina | 49 |
| 2.1.1.3 | Terceira oficina..... | 54 |
| 2.1.1.4 | Quarta oficina | 56 |
| 2.1.1.5 | Quinta oficina | 57 |
| 2.1.1.6 | Sexta oficina..... | 58 |
| 2.1.1.7 | Sétima oficina..... | 60 |
| 2.1.1.8 | Oitava oficina | 63 |
| 2.2 | Gêneros discursivos/textuais | 72 |
| 2.2.1 | Concepção de Bakhtin..... | 77 |
| 2.2.2 | Concepção dos PCNs de Língua Portuguesa (1998)..... | 82 |
| 2.2.3 | Concepção de Dolz e Schneuwly | 85 |
| 2.2.4 | Análise da concepção de gênero do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011)..... | 90 |
| 2.2.5 | Ensino de gênero e Modelo Didático de Gênero..... | 97 |
| 2.2.6 | Apresentação do procedimento sequência didática..... | 101 |
| 2.2.6.1 | Apresentação da situação | 102 |
| 2.2.6.2 | Produção inicial..... | 103 |
| 2.2.6.3 | Módulos..... | 105 |
| 2.2.6.4 | Produção final..... | 107 |
| 2.2.7 | Análise comparativa da Trilha da sequência didática (2012) e do Roteiro da sequência didática (2011) do Portal Jornal Escolar..... | 108 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 2.2.8 | Análise dos quatro componentes da sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011)..... | 114 |
| 2.3 | Ensino de gênero e letramento | 130 |
| 2.3.1 | Análise da concepção de letramentos do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011)..... | 133 |
| 2.4 | Ensino de Artigo de Opinião | 140 |
| 2.4.1 | Dialogismo | 145 |
| 2.4.2 | Ensino do gênero Artigo de Opinião e dialogismo do Caderno de Apoio ao Educador -Artigo de Opinião (2011) | 149 |
| 2.5 | Avaliação como finalidade geral do procedimento sequência didática: avaliação formativa | 156 |
| 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 160 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 171 |
| | ANEXO..... | 177 |

1. INTRODUÇÃO

A trajetória de um professor do Ensino Fundamental, que não tenha tido uma ligação intensa e efetiva com a vida acadêmica após o término da graduação, talvez não tenha muita significação para a Academia. Sendo assim, o trabalho desse professor se faz, muitas vezes, a partir das experiências em sala (positivas e negativas), com vistas à construção do seu próprio conhecimento e dos saberes desejados para seus alunos. Todavia, no decorrer dos anos, o professor, que é motivado pelas suas percepções do que pode ou não dar certo no trabalho diário de ensino-aprendizagem, em determinado momento, percebe que somente a prática já não consegue mais suprir as demandas de ensino da sua disciplina. Neste instante, o professor toma consciência de que aliar a sua prática à teoria ou à vida acadêmica poderá levá-lo a ferramentas necessárias de trabalho.

Dessa forma, o professor, ao perceber que somente a prática de quase dez anos de trabalho já não é mais tão eficaz para o ensino de sua disciplina e não tendo ele ainda voltado à vida acadêmica, como refúgio, recorre, muitas vezes, aos documentos de referência curricular e aos cursos de aperfeiçoamento propostos por estados e municípios. Ainda, o professor que tem em sua carga horária um número elevado de horas, trabalhando em duas ou mais escolas, inclusive levando trabalhos para casa que deveriam ter sido realizados na escola, acaba utilizando, como recurso imediato, ferramentas da internet para procurar um suporte prático e rápido para o seu trabalho.

Daí, uma prática muito comum entre nós professores é recorrer ao *Google*¹. Quando recorremos ao este “professor”, somos direcionados a várias atividades, textos, provas e conteúdos. Por exemplo, se colocamos, no *Google*, as palavras ‘jornal escolar’, a primeira e muitas outras opções de *links* nos levam ao Portal Jornal Escolar².

Quando entramos no site do Portal Jornal Escolar, encontramos um material didático visivelmente interessante, colorido e com planos de aulas prontos, na medida das nossas

¹ *Google* é uma empresa multinacional americana de serviços online e software que surgiu no ano de 1998, como uma empresa privada, e com a missão de organizar a informação mundial e torná-la universalmente acessível e útil.

² Disponível no site <http://www.jornalescolar.org.br>. Sugiro que o site seja visitado, caso seja necessário.

necessidades urgentes, inclusive com a corroboração da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e do Instituto C & A, além do Programa Mais Educação do Ministério da Educação. Então, acabamos nos interessando por esse material, acreditando que ele nos dará suporte para um projeto de produção de um jornal escolar que envolve atividades de leitura, produção oral e produção escrita dentro de uma perspectiva de trabalho com gênero textual/discursivo. Isso porque, na introdução desse material, nos são garantidas atividades, se caso seguirmos o passo-a-passo, que têm o ensino de gênero baseado na concepção dialógica, interacional e histórica do russo Mikhail Bakhtin (1992/1997/2003).

No entanto, ao escolhermos este material como ferramenta pedagógica para compormos o nosso trabalho dentro de um projeto de jornal escolar, nós professores, a partir da oficina 3, já começamos a perceber, com a experiência empírica que temos, que este material está um pouco distante do que propõe. Diante disso, e partindo de um lugar tão particular, que é o trabalho de um professor e todo o seu cunho social, esta pesquisa estabelece como objetivo geral analisar se o conjunto de atividades utilizado para elaboração do material didático apresentado pelo Portal e intitulado de sequência didática segue os pressupostos teóricos apresentados pela escola de Genebra, da qual fazem parte Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A partir disso, delimita como objetivos específicos analisar se esse conjunto de atividades oferece um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino de gêneros, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), além de avaliar se a sistematização do ensino de gênero, através de um conjunto de atividades apresentado pelo Portal Jornal Escolar para as séries finais do Ensino Fundamental, dá suporte ao professor de Língua Portuguesa para o ensino de produção de texto numa perspectiva dialógica, interacional e histórica.

A partir da prática do dia-a-dia do professor - considerando essa nossa prática pedagógica como elemento importante para a análise que foi realizada e utilizando, de maneira reflexiva e crítica, os aportes das teorias acadêmicas - foram analisadas e avaliadas a sequência didática e os suportes teóricos presentes no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011). Deve-se esclarecer que essa proposta de material didático para o ensino do gênero Artigo de

Opinião é de responsabilidade da ONG Comunicação e Cultura³ e está presente no site do Portal Jornal Escolar.

Nesse cenário, através de uma pesquisa de cunho bibliográfico, esta pesquisa busca apresentar e analisar o material didático e a proposta de uma sequência didática, do Portal Jornal Escolar, da Organização Não Governamental (ONG) Comunicação e Cultura, presentes no Caderno de Apoio ao Educador Artigo de Opinião (2011). Essas atividades intituladas de sequência didática foram analisadas e avaliadas considerando-se a concepção de língua/ linguagem, em uma abordagem sócio-histórica e dialógica do ensino de gêneros, segundo Mikhail Bakhtin (1981/1992/1997/1988/2003), e também sob os caminhos metodológicos de uma sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Além disso, a SD em estudo também foi analisada e avaliada levando-se em conta a função do texto na vida social do aluno, sob a ótica dos letramentos, conforme Rojo (2009), Kleiman (2007), Street (2010).

Considerando a perspectiva sócio-histórica de ensino de gênero, o presente estudo procura responder à seguinte pergunta: de que modo uma sequência de atividades disponível no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) do Portal Jornal Escolar, da Organização Não Governamental (ONG) Comunicação e Cultura, pode oferecer ao professor de Língua Portuguesa um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino do gênero Artigo de Opinião?

Para isso, levou-se em conta que o material proposto pelo Portal Jornal Escolar tem como idealizador e responsável por seu conteúdo um sociólogo argentino radicado no Brasil, e como colaboradoras uma antropóloga, uma pedagoga, uma psicóloga e uma jornalista. Dessa forma, tendo em vista que o lugar social de onde se produz um material utilizado por centenas de professores em dezenas de municípios brasileiros – com cem por cento de aprovação desses profissionais⁴ – tem muita importância para se tentar compreender as concepções de língua/linguagem, as concepções de gênero de maneira geral, a concepção do gênero Artigo de Opinião, considerando a perspectiva de dialogismo, a concepção de sequência didática e de

³ O Comunicação e Cultura é uma Organização não Governamental (ONG) fundada em 1988. Sediada em Fortaleza, no Ceará, tem como missão atuar em escolas, principalmente públicas, visando promover a formação cidadã de crianças e adolescentes e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

⁴ Relatório do Instituto Airton Senna (2014), disponível em <http://www.jornalescolar.com.br>

letramentos presentes neste material.

Em face dessa circunstância, este estudo será organizado em três partes. No capítulo inaugural, a introdução, será feita uma discussão sobre a motivação, a justificativa, os objetivos desta pesquisa. Além disso, na subseção 1.1 Conhecendo o Portal Jornal Escolar, serão apresentadas, de forma sucinta, a origem, a missão e o que visa a ONG Comunicação e Cultura através do site Portal Jornal Escolar. Já na subseção 1.2 Apresentando o Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), pretende-se mostrar a estrutura desse material didático, para se compreender melhor de que lugar social foi elaborado essa proposta pedagógica, o que, certamente, contribuirá para as análises realizadas nesta pesquisa, pois o trabalho com gênero e com sequência didática tem suscitado muitas leituras e releituras na produção de materiais pedagógicos desse tipo.

No segundo capítulo, intitulado Concepção de linguagem e ensino de gênero, tem-se em vista apresentar, na seção 2.1 Concepção de língua/linguagem, um breve histórico sobre as concepções de língua/ linguagem que direcionaram (e que ainda podem ser observadas em algumas atividades destinadas ao ensino de língua portuguesa presentes na sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) e as atuais e significativas concepções sobre língua/ linguagem, oficializadas pelos documentos que hoje direcionam as práticas do ensino de leitura e escrita utilizadas no Brasil, diante da necessidade da ampliação de conhecimentos e reflexões sobre o ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos, principalmente quando a sequência didática não se baseia em uma concepção dialógica, interacional e histórica. Em seguida, na subseção 2.1.1 Concepção de língua/linguagem do Caderno de Apoio ao Educador-Artigo de Opinião (2011), pretende-se apresentar e analisar as concepções de língua/ linguagem presentes em algumas atividades das primeiras oito oficinas desse material didático. Na seção 2.2, cujo título é Gêneros textuais/discursivo, será traçado um breve percurso histórico da pesquisa no âmbito internacional dos estudos sobre gênero, segundo Motta-Roth (2006), e a influência e os efeitos desses estudos sobre os documentos oficiais brasileiros que passaram a direcionar, a partir da década de 80, o ensino de línguas numa perspectiva histórico-discursiva no Brasil. Com isso, espera-se compreender os caminhos percorridos pelo Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) para a sua concepção de gênero. A partir disso, nas subseções 2.2.1 Concepção de Bakhtin, 2.2.2 Concepção dos PCNs de Língua Portuguesa

(1998) e 2.2.3 Concepção de Dolz e Schneuwly, será feita uma reflexão sobre algumas concepções de gênero, quais sejam: a de Bakhtin (1992/1997/2003); a visão dos PCNs (1998); e a perspectiva de Dolz e Schneuwly (1997), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Dolz (2010). Por meio dessas abordagens sobre gênero, a expectativa é de que se compreenda, na subseção 2.2.4 Análise da concepção de gênero do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), a concepção de ensino de gênero presente nesse material didático. A partir do que foi observado no ensino de gênero proposto pelo Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) e classificado como sequência didática pelo Portal Jornal Escolar, a subseção 2.2.5 Ensino de gênero e Modelo Didático de Gênero apresentará a metodologia de ensino de gênero (MDG) segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Dolz (2010). E na subseção 2.2.6 Apresentação do procedimento sequência didática, tem-se, então, os quatro procedimentos para o ensino de gêneros do dispositivo sequência didática. Como desdobramento, na subseção 2.2.6.1 A apresentação da situação, será descrito o primeiro componente da sequência didática, a apresentação da situação, que, segundo os autores de Genebra, é considerado de suma importância, pois é neste momento da sequência que será construída com a turma uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que será realizada. Logo após, na subseção 2.2.6.2 Primeira produção, tem-se a descrição do segundo procedimento da sequência didática, que, segundo os autores de Genebra, é o momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, revelando para si e para o professor as representações que têm da atividade de produzir um gênero específico. Na subseção 2.2.6.3 Módulos, serão observados os encaminhamentos sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a elaboração das atividades dos módulos e, na subseção 2.2.6.4 intitulada Produção final, chega-se ao último procedimento da sequência didática, a produção final, que, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), permite ao aluno colocar em prática as noções e instrumentos elaborados em cada um dos módulos, no intuito de indicar-lhe os objetivos a serem atingidos, servir-lhe de instrumento para regular e controlar o seu processo de produção de textos, além de permitir-lhe avaliar os progressos realizados no domínio do trabalho proposto. Na subseção 2.2.7 Análise comparativa da Trilha da sequência didática (2012) e do Roteiro da sequência didática (2011) do Portal Jornal Escolar, será realizada uma comparação entre uma sequência básica apresentada pelo Portal Jornal Escolar e uma sequência de atividades do gênero Artigo de Opinião, a fim de verificar se esses dois roteiros seguem as orientações apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e avaliar se os procedimentos contidos em ambos podem

ser considerados procedimentos de uma sequência didática, de acordo com os autores supracitados. Na subseção seguinte, 2.2.8 Análise dos quatro componentes da sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador -Artigo de Opinião (2011), faz-se a análise, separadamente, da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) na tentativa de compreender os caminhos percorridos nessa SD, e que levaram o Portal Jornal Escolar a denominá-la de sequência didática. Aqui, já se pode inferir que há, nas atividades da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), uma releitura da proposta de sequência didática segundo Schneuwly *et al* (2004) que, em alguns momentos, pela sistematização das atividades, confundem-se um pouco com o que pode ser considerada uma sequência didática. Na seção 2.3 Ensino de gênero e letramento, serão apresentadas as concepções de letramentos, segundo Rojo (2009), Kleiman (2007) e Street (2010), para que se possa entender a proposta de ensino do gênero Artigo de Opinião presente na SD em estudo, como também refletir se há, na proposta do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), um ensino de gênero estruturado em um modelo autônomo de letramento ou modelo ideológico de letramento. Em seu turno, a subseção 2.3.1 Análise da Concepção de letramentos do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) exibirá a proposta de Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch (2012/2014), que descrevem, como forma alternativa de ensino de gênero, o Projeto Didático de Gênero (PDG). Além disso, também será apresentada nessa mesma subseção, no sentido de ampliar a proposta de Guimarães *et al* (2012/2014), a concepção de ensino de jornal escolar segundo Bonini (2011). Dessa forma, espera-se compreender, em algumas atividades da SD em estudo, se há a presença de um modelo de letramento no ensino-aprendizagem do gênero Artigo de Opinião dentro do contexto de um jornal escolar. Na seção 2.4 Ensino de Artigo de Opinião, pretende-se pensar sobre as concepções de ensino do gênero Artigo de Opinião segundo Rodrigues (2000) e Cunha (2005), no intuito de compreender a importância desse gênero na formação de leitores críticos. Em outros termos, ter ciência de que, quando articulado a um projeto de jornal escolar, esse gênero cria condições de produção para que o aluno se posicione discursivamente. Na subseção 2.4.1 Dialogismo, abre-se espaço para a concepção de dialogismo, segundo Círculo de Bakhtin *apud* Faraco (2009), para se tentar identificar se há, na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), um ensino do gênero Artigo de Opinião baseado na concepção dialógica, segundo Bakhtin. Nessa perspectiva, a subseção 2.4.2 Ensino de Artigo de Opinião e dialogismo do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), fará uma análise da concepção de ensino do

gênero Artigo de Opinião e de dialogismo presentes na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011). Finalmente, na seção 2.5 Avaliação como finalidade geral do procedimento sequência didática: avaliação formativa, levando-se em consideração todas as análises realizadas nesta pesquisa, será analisado o tipo de avaliação presente na oficina 12 do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) no que diz respeito à avaliação como finalidade geral do procedimento sequência didática.

Faz-se importante explicar que, neste estudo, que se caracteriza como pesquisa teórica, opção feita é de apresentar, dentro de um mesmo capítulo, a fundamentação teórica que dialoga com as argumentações, análises e avaliações realizadas sobre a SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), para que o leitor tenha, bem próximo de sua leitura, os suportes teóricos utilizados e que ampararam toda a discussão proposta nesta pesquisa.

Ademais, salienta-se que todas as referidas concepções abordadas têm como objetivo sustentar as análises e as avaliações da sequência didática do Portal Jornal Escolar, presente no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011). Ainda, essas concepções possibilitarão uma ampliação da visão do professor que se inicia na pesquisa em relação aos critérios que devem ser utilizados na escolha do material didático que lhe dará suporte pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Dessa forma, com base na Ficha de avaliação de livros didáticos de Língua Estrangeira, elaborada pela professora Reinildes Dias (2007), alguns aspectos avaliativos, relativos aos aspectos gerais do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), aos elementos relacionados à autonomia do aluno, aos aspectos textuais, à compreensão escrita, à produção textual escrita e àquilo que se refere à produção oral, serão também utilizados como critérios de análise da sequência didática presente nesse Caderno. Além disso, pretende-se lançar mão de alguns critérios elaborados pelo pesquisador para avaliar os aspectos relacionados ao ensino de gênero segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A propósito, para essa avaliação, é interessante a elaboração de um quadro classificatório com os resultados obtidos após a análise, no qual se caracteriza o êxito da proposta do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de opinião (2011) em "(S) sim", "(AV) às vezes" e "(MP) muito pouco" e "(N) não".

Nas considerações finais, serão apresentados, naturalmente, os resultados obtidos após as análises realizadas do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), a partir da ficha avaliativa elaborada pela professora Dias (2007), como também os resultados das análises a partir dos critérios propostos pelo pesquisador para avaliar os aspectos relacionados ao ensino de gênero segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Nesse contexto, entendemos que o trabalho com gênero e com sequência didática tem suscitado leituras e releituras na produção de materiais didáticos. Assim sendo, nas duas subseções seguintes, serão apresentados o Portal Jornal Escolar, com vistas a se compreender melhor de que lugar social foi elaborado este material pedagógico, e o Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), de modo que se visualize o seu formato para melhor compreensão das análises realizadas.

1.1 Conhecendo o Portal Jornal Escolar

O Portal Jornal Escolar é uma iniciativa de uma organização da sociedade civil brasileira, *Comunicação e Cultura*, sem fins lucrativos, fundada em 1988, que, desde 1995, vem contribuindo para promover a prática do jornal escolar e a qualificação do seu uso como instrumento de uma proposta pedagógica. Em 1995, a instituição implantou o programa *Clube do Jornal*, que tem como objetivo apoiar a publicação de jornais estudantis editados com autonomia por adolescentes do Ensino Médio. Em 1998, a atuação da ONG foi ampliada através do programa *Primeiras Letras*, que incentiva a publicação de jornais escolares com textos e ilustrações de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O *Fala Escola* é outra iniciativa da ONG, que viabiliza a publicação de jornais escolares que veiculam textos, desenhos e outros conteúdos produzidos por alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2007, foi criado o programa *Jornais Juvenis Associados*, que promove a formação de grupos juvenis para produzirem jornais comunitários com o intuito de mobilizar os jovens em ações comunitárias.

Portal do Jornal Escolar
Recursos Educacionais Abertos

COMUNICAÇÃO E CULTURA

| Básico | Conceitual | Planos de aula | Organizar/Financiar | Avaliações/Resúmenes |
|---------------------|-----------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| Localize seu jornal | Apoio impressão | Apoio jornal virtual | Diagramação | Quem somos/Contato |

JORNAL DA TURMA - INSCRIÇÕES 2016
O programa Jornal da Turma abre 100 novas vagas para professores regentes de todo o Brasil, com inscrições até 11 de março. O jornal escolar é uma ferramenta sociocriativa reconhecido universalmente por sua contribuição para o retamento, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a participação social dos estudantes. Os participantes recebem formação, o suporte de um diagramador e a impressão de seus jornais. [Leia mais...](#)

Rede Jornal Escola Faça parte!
Iniciar um jornal
Jornal Escolar no Programa Mais Educação
Arquivo de jornais escolares e estudantes do Brasil

Recent Comments
Comercular () (Viu nossa sessão diagramação por favor) - 14 de jul, 19:25
MDGDSG () (Oi amigos! Você sabem da existência de um link com modelo de diagrama de jornal...) - 7 de jul, 17:16
ADM Portal () (Segue o link: <http://www.jornalescolar.org/zip/comentarios/2012/2012certificado-amigo-do-jornal-escolar.pdf>) - 27 de mai, 09:28
ADM Portal () (O link foi desconectado. Mantenha esse arquivo nos cuidados um dinheiro que não se justica...) - 26 de mai, 23:32
ADM Portal () (Vamos consultar nossos técnicos sobre esse assunto Lucas. Em princípio Linux abre e baixa tudo.) - 26 de mai, 22:41
andressapereira () (Oi, boa tarde! Não estou conseguindo acessar de modo algum o arquivo de jornais escolares...) - 22 de mai, 17:02
Reiva () (COMO E ONDE CONSEQUIREMOS O CERTIFICADO EMPRESA AMIGA DO JORNAL ESCOLAR?) - 22 de mai, 15:41
lucasstuczynski () (Pessoal meu sistema é Linux e não estou achando alguns jornais pronto para eu ver...) - 20 de mai, 15:41
ADM Portal () (Sim André, se você recebeu os materiais é porque está inscrita.) - 11 de mai, 09:29

Jornais vinculados 691
Apoio institucional
unicef
Parceiros para Desenvolvimento
AYRTON SENNA **Pro Bem**

Portal do Jornal Escolar - Uma iniciativa do **Comunicação e Cultura**
Rua Castro e Silva, 121 - Centro - Fortaleza - CE - CEP 60030-010 - Fone: 85 3455 2150

FIGURA 1: Portal Jornal Escolar (Disponível em: <http://www.jornalescolar.com.br>)

Em 2014, o Instituto Ayrton Senna, que é parceiro da ONG Comunicação e Cultura, responsável pelo Portal Jornal Escolar, avaliou a participação de oito municípios (Piauí- Água Branca e Castelo do Piauí, São Paulo- Castilho, Maranhão- Estreito, Goiás- Itaberaí, Bahia- Licínio de Almeida, Paraíba- Pocinhos, Rio Grande do Sul- Sananduva) integrantes dos programas Circuito Campeão e Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna, que publicaram jornais escolares em 2014, utilizando atividades intituladas sequências didáticas disponibilizadas pela ONG Comunicação e Cultura. Dessa empreitada participaram coordenadores pedagógicos, técnicos de Secretaria de Educação e professores, num total de 305 profissionais. Sob a responsabilidade da ONG Comunicação e Cultura, houve a formação dos agentes técnicos, a disponibilização do material técnico pedagógico de sua

produção e o envio às escolas, a disponibilização das web aulas orientadoras sobre o trabalho para os profissionais dos municípios e das escolas participantes, o apoio aos agentes técnicos, a diagramação e a impressão dos jornais, como também a ONG ficou responsável pelo envio dos jornais às escolas.

Segundo relatório do Instituto Ayrton Senna, as atividades do Portal Jornal Escolar tiveram 97% de impacto positivo na escrita individual dos alunos do 4º ao 7º ano e 99% de impacto no desenvolvimento da criatividade desses mesmos alunos, que publicaram 167 edições de 59 jornais escolares. Ainda de acordo com esse relatório, responderam a um questionário para avaliar a produção do jornal escolar 71,6% dos alunos do 4º ano, 74,1% dos alunos do 5º ano, 56,7% dos alunos do 6º ano e 54,6% dos alunos do 7º ano dos municípios participantes. Na tabela abaixo, está representado o nível de entusiasmo dos alunos participantes do projeto:

| Ano | nada | pouco | muito | totalmente | muito+totalmente |
|---------------|-------------|--------------|--------------|-------------------|-------------------------|
| 4º ano | 2,9 | 6, | 28, | 62, | 90,2 |
| 5º ano | 4,2 | 7, | 28, | 59, | 87,9 |
| 6º ano | 4,8 | 11, | 32, | 50, | 83,3 |
| 7º ano | 4,8 | 14, | 30, | 49, | 80,7 |

TABELA 1: Nível de entusiasmo dos alunos de 4º ao 7º ano (Disponível em: <http://www.jornalescolar.com.br>)

Desse modo, percebemos que as turmas que mais se entusiasmaram (totalmente) com a produção textual para o jornal escolar foram as do 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Na tabela a seguir, é apresentado o resultado das avaliações dos professores sobre a utilização do material disponibilizado pelo Portal Jornal Escolar para a produção do jornal escolar:

| Itens referentes ao ensino e aos professores | % "muito" + "totalmente" |
|--|--------------------------|
| Contribuição das SD para a competência leitora e escritora | 94 |
| SD deram segurança para ensinar produção textual | 100 |
| SD possibilitaram apropriação de estratégias de participação | 98 |
| Apropriação de estratégias de ensino individual com as SD | 93 |
| Apropriação de estratégias de ensino em pares, em trios com as SD | 97 |
| Apropriação de estratégias de ensino em grupo com as SD | 95 |
| Apropriação de estratégias de ensino coletivo com as SD | 94 |

TABELA 2: Resultado das avaliações dos professores sobre a utilização da SD (Disponível em: <http://www.jornalescolar.com.br>)

Tendo isso em vista, observa-se que, para os professores, as sequências didáticas enviadas às escolas pelo Portal Jornal Escolar tiveram muita importância e foram fundamentais para um trabalho pedagógico positivo de produção do jornal. Em termos exatos, 100% dos professores que responderam ao questionário acreditam que as sequências didáticas de gêneros de domínio jornalístico, ou esfera jornalística, disponibilizadas pelo Portal Jornal Escolar deram total segurança para o professor ensinar produção de texto e para o aluno produzir textos para o jornal escolar.

Cabe ressaltar que a principal referência teórica utilizada pelo programa Portal Jornal Escolar é o método do educador francês Célestin Freinet: “baseado nos textos livres, a observação e experimentação através da própria vida, a expressão, sob todas as suas formas, literária, científica, artística, permite-nos reunir e apurar o conteúdo do jornal” (FREINET, 1974). A saber, em 1924, os alunos do educador Freinet passaram a imprimir seus textos e ilustrações utilizando a técnica da impressão (tipografia), introduzida por ele na escola, para enviar os trabalhos de seus alunos para outras escolas. Segundo Freinet,

Os nossos jornais não são imitações nem substitutos de jornais adultos. São uma produção original que tem a partir de agora as suas normas e as suas leis, que tem, é certo, as suas imperfeições, mas que apresenta também a vantagem histórica de abrir uma nova via de conhecimento da criança e de prática pedagógica de que o futuro mostrará a fecundidade (FREINET, O Jornal Escolar, 1974, p. 24).

Nos jornais produzidos por seus alunos, Freinet evidencia que a intenção é utilizar o jornal escolar para possibilitar o aluno a fazer o uso social da escrita, estimulando-o, assim, na construção da sua autonomia.

Pelo jornal escolar, pelo contrário, a experiência, o conhecimento e a cultura vêm de baixo, da vida das crianças do povo. Em vez de considerar como (sic) nulos os hábitos de vida e os costumes que são, afinal de contas, determinantes de todo o comportamento social, partimos deliberadamente desta realidade: as crianças contam, exatamente como os pequenos franceses, o essencial da sua vida, tão diferente, aliás, em tantos pontos, da nossa. É (sic) possível que, de início, um certo número de tabus limitem as crianças e a escola nesta expressão do meio ambiente; maior razão para perscrutar (sic) esta realidade e para construir sobre ela a pedagogia que preparará a verdadeira cultura (FREINET, 1974 p. 39).

Nesse contexto, para Freinet, o jornal escolar é uma “produção” acessível, que toca no essencial da função educativa e coloca a comunidade escolar no caminho de uma fórmula nova de escola, “aquela escola do trabalho cuja necessidade começamos a sentir, que já não trabalha segundo normas intelectualizadas, mas sim com base numa atividade social” (FREINET, 1974, p. 50).

De acordo com a pedagogia para a produção de um jornal escolar, disponível no Guia do Jornal Escolar (2012), “os resultados do jornal escolar dependem da coerência pedagógica com que for conduzido”. Então, o Portal afirma que, para o sucesso da proposta, é necessário que os educadores, ao utilizarem o material disponibilizado pelo Portal, mantenham uma fidelidade aos princípios da educação libertadora e a visão crítica em relação às práticas. Ainda de acordo com o Portal, os jornais escolares

fazem parte do projeto pedagógico das escolas a (sic) manifestam uma visão de educação que se sustenta no respeito pela expressão dos alunos. Nesses jornais, uma poesia vale tanto como um artigo de opinião e um texto manuscrito pode ser destaque da primeira página. O jornal pode eventualmente não trazer nenhum texto jornalístico, pois os próprios alunos escolhem o que é publicado, em interação com os professores. Esse é o legado de Celestin Freinet, que constitui a fonte das reflexões que seguem (GUIA DO JORNAL ESCOLAR, 2012. p. 9).

Na visão do Portal Jornal Escolar (2012, p. 2), sob a ótica da perspectiva de Célestin Freinet, “o produto (o jornal, na sua dimensão material) expressa o resultado de um processo de ensino-aprendizagem, assim como a vivência dos alunos na sua produção”. Assim, “a criança sabe que ao escrever no jornal estará falando “para os outros”. Sabe que

os “outros” vão formar uma ideia sobre o que ele escreveu ou desenhou”. Com o auxílio do educador, o aluno irá produzir mídia “testando” e “ampliando” os limites de seu conhecimento. Logo, o jornal escolar propicia ao aluno uma experiência de vida significativa, através da qual ele “fica condicionado para uma exploração frutífera da Zona de Desenvolvimento Proximal, com o apoio do professor”. A propósito, Vygotsky afirma que ZDP trata-se da

(...) distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1934-2007, p. 97).

Nesses termos, a zona de desenvolvimento proximal define as funções embrionárias que ainda estão em processo de amadurecimento no desenvolvimento real da criança. Assim, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 98)”.

Ainda de acordo com Vygotsky (2007, p. 100), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Para tal enfoque teórico social de ensino e aprendizagem, advindo da teoria vygotskyana, que considera a aprendizagem como sendo de natureza essencialmente social, Schneuwly *et al* (2004) enfatizam que se deve levar em conta as interações provocadas e reguladas pelos professores, com propostas de ensino de gênero interativas e socialmente construídas pelos alunos mediadas pelas sequências didáticas. Isso porque aprender uma língua oral e/ ou escrita implica, necessariamente, um ensino sistematizado, que, também fundamentalmente, passa pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Recorrendo a Dolz e Schneuwly (2004, p. 56), o enfoque de Freinet “abre as portas à dimensão comunicativa da linguagem, ausente dos enfoques dominantes na pedagogia do coraamento”, a qual define “a escrita como ato de representação perfeita do mundo”. Segundo os mesmos autores, Freinet introduziu, na escola, práticas de escrita diversificadas, como “textos livres, jogos dramáticos, romances coletivos, poemas, correspondências, jornal

de classe ou de escola, conferência”, levando, para as práticas escolares, as situações de comunicação, o que desenvolve e adapta os gêneros existentes. No entanto, para Dolz e Schneuwly (2004, p. 56), há dois “pontos cegos” nas práticas de Freinet. O primeiro se refere a pouca atenção dada aos gêneros existentes socialmente “e sobre os quais, de fato, modelam-se sub-repticiamente os gêneros que ele desenvolve em sala de aula”. E o outro diz respeito “à ausência de reflexão sistemática sobre os problemas de progressão na mestria dos gêneros, devida, sem dúvida, à sua concepção de aprendizagem como processo natural”. Entretanto, para Dolz e Schneuwly (2004, p. 57), tomar a consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem implica levar em conta aprender a dominar o gênero: conhecer, compreender e, assim, produzi-lo da melhor forma dentro e fora da escola.

Na concepção envolvida na metodologia de Freinet, trata-se de gêneros escolares, que são resultado do funcionamento da comunicação escolar e que, na prática da sala de aula, não são referidos a outros gêneros exteriores à escola. Isso ocorre porque a situação de comunicação é vista como geradora do gênero, ou seja, o gênero nasce naturalmente dessa situação, sem ser descrito, nem prescrito, nem tematizado, não sendo um instrumento para o escritor. Nessa linha de pensamento, a crença é de que se aprende a escrever escrevendo, numa progressão que também é concebida como natural advinda do processo interno de desenvolvimento.

1.2 Apresentando o Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011)

A realização do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião, figura 13 (em anexo), que data do ano de 2011, é de responsabilidade da ONG Comunicação e Cultura, da cidade de Fortaleza no Ceará, e conta com a parceria da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e do Instituto C & A. Este material tem como responsáveis pela sua edição e conteúdo um sociólogo argentino radicado no Brasil; como colaboradoras no conteúdo uma antropóloga, uma pedagoga, uma pedagoga e psicóloga (as três atuam na formação continuada de professores); e uma jornalista formada em Comunicação Social com ênfase em educação, cultura, direitos humanos e justiça.

Esse Caderno de Apoio ao Educador é dividido em Introdução, na qual há uma breve apresentação, sob o ponto de vista dos idealizadores, sobre o que é opinar e argumentar. Em

seguida, são apresentados o conceito de artigo de opinião, os tipos de argumentos e a organização esquemática desse gênero também na perspectiva dos idealizadores. Logo após, há a descrição de uma pesquisa de Noam Chomsky e Edward S. Herman sobre mídia e opinião, além da apresentação de outros gêneros jornalísticos opinativos. De modo ainda mais detalhado, interessa registrar que, após a introdução, o Caderno de Apoio ao Educador- Artigo de Opinião (2011), em suas cinquenta e seis páginas, apresenta uma sequência didática com doze planos de aula, com duração de uma hora e vinte minutos cada uma, com atividades que trabalham, exclusivamente, o gênero Artigo de Opinião para a produção de um jornal escolar. Neste momento, é apresentado o público a que se destinam as oficinas presentes na sequência didática (SD) – composto por alunos alfabetizados dos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio – cujos objetivos são:

Expressão livre das crianças e adolescentes através da manifestação de suas opiniões (o princípio estende-se à seleção dos textos publicados, realizada democraticamente); domínio do gênero textual artigo de opinião: os alunos apropriar-se-ão das regras formais, para expressar corretamente suas opiniões por meio da escrita; consciência da importância da fundamentação para a construção de opiniões sólidas (percepção da fragilidade das opiniões não fundamentadas); valorização do saber: aplicação de conhecimentos de diversas áreas na produção da argumentação para o artigo de opinião; prática cooperativa consistente, com aquisição de competências para o trabalho em equipe; compreensão do caráter essencialmente opinativo da mídia, mesmo quando ostenta uma aparência de objetividade informativa. Entendimento da lógica opinativa que existe no ato de selecionar os conteúdos levados ao público (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR-ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, p. 14).

Após a apresentação dos objetivos, é exposto um roteiro da sequência com um breve percurso das doze oficinas da sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011). Depois, é apresentado um pequeno texto “tempus fugit” que recomenda ao professor utilizar um relógio de pulso para ter atenção ao tempo programado para cada atividade, a fim de que não se desconstrua a proposta de trabalho da SD.

A partir da página 17, o referido material inicia as oficinas, tendo todas o mesmo formato; sempre começam com o objetivo de cada uma, com uma preparação para o educador (leitura pelo professor do plano de aula, leitura do Material Didático e alguma instrução para o professor sobre a atividade que acontecerá); uma síntese da oficina; e o plano de aula referente a cada oficina. Vejamos, com detalhes, a composição de cada uma delas.

A oficina 1 é composta pelas atividades: Acolhida, Apresentação dos alunos, Dinâmica-Carrossel matemático, Explorando jornais, Apresentação do Fala Escola e Encerramento. A oficina 2 apresenta as atividades Leitura de recados, Análise de jornais escolares, Análise de jornais escolares (continuação) e debatendo o ECA. A oficina 3 é formada pelas atividades Acolhida, Tribunal de opinião, Tempestade de ideias e Orientação para tarefa de casa. Na oficina 4, são apresentadas as seguintes atividades: Início, Apresentação das propostas, Tipos de argumentos e Orientação. Na oficina 5, as atividades são: Acolhida, Escrita e Aprofundamento da escrita e ilustração. Na 6, há: Introdução, Leitura do texto, Conversa inicial, Exploração do texto, Dinâmica para trabalho em equipe e Final. A oficina 7 tem como atividades: Avaliação em pequenos grupos, Reescrita e Criando manchetes. Na oficina 8, são apresentadas as atividades: Introdução, Conceito, Conceito (continuação) e Revisão dos textos. A nona oficina é composta por Reescrita dos textos, Dinâmica, Esclarecimento e Seleção. Vale ressaltar que, na página 36, há um texto informativo que dá instruções ao professor para que seja calculado quantos textos é possível selecionar. Em relação à oficina 10, as atividades são: Campanha publicitária, Preparação, Avaliação e Final. Já na oficina 11, são apresentadas as seguintes atividades: Preparação, Aprimorando os textos, Votação do nome do jornal e Slogan. Finalmente, a oficina 12 tem: Acolhida, Avaliação, Avaliação (continuação), Intenções para a próxima edição e Cartaz. Há, ainda, uma oficina extra de pré-diagramação na qual se encontram as seguintes atividades: Introdução, Seleção para a primeira página- estratégia do funil, Segunda fase e terceira fase. Da página 45 em diante, estão elencados os textos do Material Didático que serão utilizados em cada oficina. Para cada texto é indicada a oficina que deverá ser utilizada.

Nas subseções desta pesquisa que compreendem as análises da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), as atividades das oficinas serão descritas de forma mais detalhada, por isso, neste momento, foram somente citadas, a título de se visualizar o *corpus* da SD em estudo.

No próximo capítulo, serão apresentados os suportes teóricos sobre a concepção de língua/linguagem, que serviram de fulcro para se compreender os caminhos escolhidos pela SD do Caderno de Apoio ao Educador-Artigo de Opinião (2011) para desenvolver o material didático intitulado de sequência didática pelo Portal Jornal Escolar.

2. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DO PORTAL JORNAL ESCOLAR

No ensino de língua portuguesa, sabe-se que a decisão sobre o que ensinar e como ensinar depende, demasiadamente, da concepção de língua/linguagem utilizada para direcionar o planejamento do professor e seu trabalho em sala de aula. Entende-se, também, que, a partir das décadas finais do século XIX até os dias atuais, essa concepção vem se transformando, fazendo com que sejam ofertados aos profissionais materiais didáticos que são ou deveriam ser guiados pelas concepções de língua/linguagem na perspectiva apresentada pelos PCNs de Língua Portuguesa (1998) e por outros documentos de referência curricular propostos por estados e municípios. No entanto, mesmo com a evolução no estudo do ensino e aprendizagem dessa disciplina e com toda a diversidade teórica apresentada pelas academias, materiais didáticos ainda apresentam concepções e perspectivas de ensino baseadas em “aplicações mecânicas” e em modelos preestabelecidos, que se afastam, segundo Rojo (2000), do conceito de linguagem e de ensino que privilegiam e envolvem o indivíduo, a história, a cultura e a sociedade. E esses materiais que são disponibilizados aos professores de português.

Nesse campo de ideias, este capítulo pretende realizar um breve histórico sobre “antigas” concepções de língua/linguagem (que ainda podem ser observadas em algumas atividades destinadas ao ensino de língua portuguesa presentes na sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011)) e as atuais, oficializadas pelos documentos que hoje direcionam as práticas do ensino de leitura e escrita utilizadas no Brasil. Também tem em vista apresentar a concepção de gênero e a metodologia de ensino de gênero, levando em conta o modelo de trabalho em sequências didáticas adotado pelos PCNs de Língua Portuguesa, como também o conceito de letramentos.

Sendo assim, registra-se que essas concepções darão sustentação à análise e à avaliação da sequência didática do Portal Jornal Escolar presente no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011). Além disso, permitirão ao professor que se inicia na pesquisa ampliar sua visão em relação aos critérios que devem ser utilizados na escolha do material didático que lhe dará suporte pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

2.1 Concepção de língua/linguagem

Em nosso país, a história da escola e do ensino de Língua Portuguesa, entre as décadas finais do século XIX e nos dias atuais, vem passando por processos de modificação de concepções de língua/linguagem que são relevantes para as mudanças nas práticas do ensino de leitura e escrita.

Segundo Soares (1998), até fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, o ensino da língua denominada como disciplina escolar “Português” ou “Língua Portuguesa” era estudado sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética. De acordo com Santos (2007),

trata-se de um currículo baseado na solidez dos clássicos e na gramática normativa. Isto porque uma das pretensões deste currículo foi garantir a todos o acesso a um modelo universal da cultura ocidental. Entenda-se por cultura os valores e crenças da classe privilegiada. No que diz respeito ao ensino da língua, o modelo era, portanto, o da língua considerada padrão, encontrada nas grandes obras clássicas e descrita nas gramáticas (SANTOS, 2007, p. 12).

Nesse período, o ensino é voltado para as classes privilegiadas, que chegam às aulas de Português com um conhecimento razoável da norma culta, referente à língua-padrão, socialmente prestigiada e desejada para o ensino da língua. Assim, o ensino da língua continua a ser entendido como estudo da gramática da língua e leitura, que se perpetua até os anos 60. Nessa direção, o estudo da língua é utilizado para compreensão e imitação de autores portugueses e brasileiros e a concepção de língua predominante é a de língua como sistema.

Ensinar português era ensinar a conhecer/ reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical (SOARES, 1998 p.55-56).

Ainda nos anos 60, há uma progressiva democratização do acesso à escola, passando as camadas populares a constituírem a grande maioria da clientela da escola. Então, uma nova concepção de língua surge nesse contexto, pois são crianças das camadas mais populares que levam para a sala de aula padrões culturais e variantes linguísticos diferentes dos padrões das camadas privilegiadas da população, que frequentavam exclusivamente as salas de aula na

década de 50. Conseqüentemente, mudam-se as condições culturais e linguísticas para o ensino do português.

Outro fator que traz para a escola uma nova concepção de linguagem são as novas condições sociopolíticas dos anos 60. O regime militar autoritário busca o desenvolvimento do capitalismo, e a proposta educacional é a implantação de um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua. Segundo Soares (1998, p. 58), “a concepção de língua como instrumento de comunicação relega a segundo plano a aprendizagem da estrutura e funcionamento da língua como sistema”. Dessa maneira, a concepção de língua passa a ser de instrumento de comunicação, desenvolvendo, nos alunos, habilidades de expressão e compreensão de mensagens.

Conforme Santos (2007), com esse novo pensamento educacional, que perdura durante os anos 70 até os primeiros anos da década de 80, o Estado assume a organização da educação sob a ótica de sua política de desenvolvimento econômico e consolida a Lei 5.692/71, que reforma o ensino de 1º e 2º graus.

A nova lei de diretrizes muda a denominação da disciplina “Português”, como era na legislação anterior, para “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais, e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas últimas séries. Isto porque a reforma passa a definir a aprendizagem da língua como, essencialmente, aprendizagem de um instrumento de comunicação (SANTOS, 2007, p. 14).

Embora o projeto educacional estivesse sob uma nova legislação, nesse período, ainda de acordo com Santos (2007, p. 14) não há um completo rompimento com a visão de língua e de seu ensino até então praticadas pelas escolas brasileiras, pois, “para as propostas curriculares elaboradas neste período, escrever é, antes de tudo, uma questão de conhecimento linguístico com atenção focalizada no vocabulário e na sintaxe”. Logo, a escrita continua a ser vista como resultado da prática de imitação de textos consagrados cânones e “a escola objetivando o desenvolvimento do bem escrever, criou, ao longo de sua história, verdadeiros objetos escolares para o ensino da composição, que vão se transformando em textos exclusivamente escolares sem qualquer referência textual extraescolar”.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 76), “é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo*”. Nessa tradição, os gêneros não são tematizados, mas transformados “em forma de expressão de pensamento”, desprovidos de qualquer relação com situações de comunicação autênticas. Nessa perspectiva, segundo os mesmos autores (2004, p. 76), “os gêneros escolares (sequências relativamente estereotipadas (...), a descrição, narração e dissertação) são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição”. Com efeito, a escrita é concebida como representação das realidades mais simples para as mais complexas, estas ligadas ao pensamento, não dependendo assim de práticas sociais. Então, “trata-se de autênticos *produtos culturais da escola*”, que são produzidos para serem instrumentos utilizados para desenvolver e avaliar, de forma progressiva e sistemática as capacidades de escrita dos alunos, sendo “modelos particularmente valorizados de representação do real” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.77).

Segundo Soares (1998), com a redemocratização do país, em meados dos anos 80 e nos anos 90, novas teorias desenvolvidas na área das ciências Linguísticas, Sociolinguística, Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso começam a direcionar o ensino da língua materna e a interferir significativamente na disciplina Português. Tais ciências interferem profundamente no ensino desta disciplina apresentando teorias de uma nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português. Trazem à tona, portanto, uma nova concepção de texto, que evoca uma nova orientação do ensino da leitura e da produção de textos, bem como uma nova concepção de língua, vista como discurso. Em outras palavras, essa nova concepção

vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998 p.59).

E nessa nova concepção de língua como enunciação, discurso, o aluno que antes era visto como sujeito dependente de estímulos externos para adquirir habilidades e conhecimentos linguísticos passa a ser sujeito ativo, que, através de situações concretas de interação com

outros e com a própria língua em circunstâncias de enunciação e nos contextos de práticas discursivas, constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita.

É neste sentido que os PCNs de Língua portuguesa (1998) sugerem os trabalhos metodológicos dos professores de Língua Portuguesa. Assim considerando, há possibilidade de se quebrar a concepção de ensino tradicional de língua.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases, que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 23).

Essa concepção de linguagem como interação perdura até os dias atuais. É apresentada ao contexto brasileiro através dos estudos do círculo de Bakhtin (1981), que orienta os estudos brasileiros para a noção de “língua como prática viva de comunicação social” e não como um sistema de normas. Nessa configuração, “a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala” e “que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 1981, p. 95).

À luz dessa concepção, o ensino da língua se desloca do ensino de língua como código ou como sistema para o ensino de língua para o uso da linguagem e para a reflexão sobre a língua e a linguagem.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Com essa visão, os PCNs indicam que a interação discursiva entre os sujeitos se dá pela linguagem “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21). Portanto, aprender a língua é “aprender pragmaticamente seus significados culturais e,

com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998. p. 20). Nesse enredo, os PCNs sugerem que as práticas de linguagem devem ser estabelecidas por uma concepção enunciativa, discursiva de linguagem, de modo que sejam levadas em conta as condições de interlocução.

Aliás, segundo Costa Val (2002), no que diz respeito às teorias que envolvem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, há, na história, uma convivência conflituosa de diferentes concepções de língua e de gramática. De acordo com CASTILHO (1993) *apud* Costa Val (2002), podem ser mencionadas três grandes “famílias teóricas” para se compreender a língua: “a primeira, composta pelos estudos que veem a língua como estrutura; a segunda, pelos que veem a língua como atividade mental; a terceira, pelos que pensam a língua como atividade social”. Contudo, são recentes os estudos que consideram as tentativas integradoras das três maneiras de compreender a língua, “entendida como “sistematização” que se constitui na interlocução e para a interlocução, pela atividade linguística coletiva dos falantes” (COSTA VAL, 2002, p. 109).

De modo a verticalizar essas ideias, para Costa Val (2002), a primeira família, cuja concepção está na base de algumas tendências da tradição gramatical e dos modelos estruturalistas do século XX, configura uma concepção tradicional de gramática (gramática normativa), através da qual se busca legitimar uma das variedades da língua nacional como padrão culto, estabelecendo um conjunto de prescrições relativas ao emprego das formas em conformidade com as variedades da língua eleita como padrão. Na segunda família, da teoria gerativista, Costa Val (2002) mostra que a noção de gramática é apresentada como saber linguístico do falante, que, desde os primeiros anos da infância, já está internalizada de maneira ativa e a concepção de língua é vista como atividade mental. Já na terceira família teórica, que prioriza a língua como atividade social, Costa Val (2002), utilizando-se dos estudos de Castilho (1993), situa a Sociolinguística, as teorias funcionalistas, os estudos da enunciação do texto e dos discursos.

Para compreender melhor estas áreas, observa-se que, de acordo com CASTILHO (1993) *apud* COSTA VAL (2002, p. 110), a Sociolinguística, inicialmente apoiada nos princípios estruturalista, “estabeleceu a equivalência entre as diferentes variedades de uma língua, considerando cada uma um sistema, uma gramática completa e coerente”. As teorias

funcionalistas propõem teorias gramaticais a partir de conceitos voltados para o uso da língua. Por fim, as teorias da enunciação, do texto e do discurso explicitam que, para se compreender a natureza de uma língua, não se deve isolá-la de seu funcionamento social, ou seja, colocá-la à margem de seus fenômenos históricos, sociais, políticos e ideológicos. Nesse contexto, Costa Val (2002, p. 110) avança que “o conjunto de conhecimentos e habilidades dos falantes que lhes possibilita interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida”, o que corresponde “ao saber internalizado dos falantes, que os habilita a lidar com os recursos linguísticos – gramaticais – na produção e na compreensão dos textos que circulam nas práticas sociais de linguagem”. Esta configuração a autora chama de gramática do texto e no texto. É preciso destacar que, segundo a própria autora, essa maneira de compreender e tratar a gramática se inspira em BAKHTIN (1986, p. 104-105), para o qual “a gramática da forma nada tem a contribuir para a compreensão dos processos discursivos”.

De fato, houve muitos avanços no campo teórico em relação ao ensino de Português centrado na descrição e na prescrição gramatical da variedade padrão, os quais levaram os estudiosos a muitas discussões e múltiplas propostas. Entretanto, em meio às divergências, uma tendência, mesmo que sem consenso, foi ganhando espaço, sendo, inclusive, assumida no país pelos documentos oficiais de orientação do ensino, como os PCNs. Trata-se, segundo Costa Val (2002, p. 111) “da compreensão de que saber Português – saber a gramática do Português – significa ser capaz de interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades da língua, de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso”.

Ainda de acordo com Costa Val (2002, p. 111), “tiveram papel decisivo nessa história, inaugurando uma nova tradição, a “militância” e as publicações de GERALDI (1984, 1991, 1996, 1997), das quais destaco a proposta de que, na prática de ensino, a reflexão epilinguística tenha prioridade sobre a metalinguística”. Nessa perspectiva, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2002, p. 42). “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2002, p. 42). Em outras palavras, no

ensino da língua, estudar as relações de interação entre os sujeitos em situações discursivas específicas é muito mais importante que estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças ditados por manuais didáticos ou gramáticas escolares.

Recorrendo novamente à Costa Val (2002), verifica-se que os PCNs (5^a e 8^a séries), coadunando com a teoria provocada pelo fortalecimento e a expansão dos estudos da língua em uso, na enunciação e no discurso, nas práticas sociais “*linguageiras*”, propõem tomar a linguagem

como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 27 *apud* Costa Val, 2002).

Contudo, na tradição do ensino de Língua Portuguesa, ainda

o trabalho ou tem-se subdividido em três áreas estanques – leitura, produção de textos e gramática –, de modo que o que se discute com relação à compreensão dos textos lidos não se aplica ao trabalho com a produção de textos e esses dois componentes não têm eco nem respaldo na aula de gramática, ou tem-se sustentado na formação de dois blocos comunicáveis – de um lado o estudo do texto, de outro o estudo da palavra e da frase (COSTA VAL, 2002, p. 114-115).

Para a autora supracitada, o pensamento de Bronckart (1999) sobre a impossibilidade social de se ter atualmente um ensino considerado ideal, em função das condições históricas de formação dos professores, da visão de ensino de português dos pais e alunos e expectativas da comunidade em geral, de “*modificar radicalmente o estatuto e o predomínio do ensino gramatical*” (BRONCKART, 1999, p. 87 *apud* COSTA VAL, 2002), também permite desenvolver iniciativas e movimentos na direção de um ensino que integre os conhecimentos gramatical e textual-discursivo. Costa Val (2002, p. 117) reconhece que, nas circunstâncias históricas, há “*os embates, as discordâncias, as resistências, a perplexidade, a desorientação, os equívocos*”, mas também existe “*um movimento de convergência em torno da proposta de*

superação do “abismo” entre gramática e discurso, que se faz sentir no campo da discussão teórica, em documentos e projetos oficiais que procuram balizar o ensino, como os PCNs e o PNLD, em livros didáticos e no empenho e na busca dos professores”.

Com esse cenário de reflexão, já se pode verticalizar para o cerne deste trabalho. Sendo assim, visto que as sequências didáticas propostas pelo Portal Jornal Escolar estão sendo difundidas em algumas partes de nosso país e influenciando os trabalhos desenvolvidos principalmente por professores de Língua Portuguesa sobre jornal escolar, a análise realizada nesta pesquisa lança um olhar crítico sobre essa proposta. Considerando-se que, num primeiro contato com a prática pedagógica de ensino-aprendizagem do gênero, presente no Caderno de Apoio ao Educador- Artigo de Opinião (2011), um professor, que ainda não tenha desenvolvido um olhar de pesquisador, possivelmente poderá ter a impressão inicial de ter feito uma boa escolha para as suas aulas de produção de texto escrito. Entretanto, no decorrer das oficinas, mesmo esse professor não tendo ciência da teoria que envolve o ensino de gênero, provavelmente perceberá, com a ajuda de sua experiência no magistério, que, em alguns momentos, certas atividades não apresentam relação com uma proposta eficiente ou desejável de ensino de produção de texto escrito. O fato de prevalecer, na proposta do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), o ensino da língua como sistema de normas e as atividades destinadas à aprendizagem da leitura e da produção de textos orais e escritos estarem desvinculadas dos seus contextos socioculturais e sem qualquer função social poderá levar o professor a perceber que há um desencontro com o que se pretende como processo e resultado final para a produção de textos. Dessa forma, na subseção a seguir, será apresentada e analisada a concepção de língua/linguagem presente nas práticas pedagógicas da sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), tendo em vista a necessidade da ampliação de conhecimentos e reflexões sobre o ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos, principalmente quando a sequência didática não se baseia em uma concepção dialógica, interacional e histórica.

2.1.1 Concepção de língua/ linguagem do Caderno de Apoio ao Educador- Artigo de Opinião

Segundo Bottega (2002, p. 175), “é preciso que se discuta sobre a relevância que a compreensão da concepção de linguagem assume na condução do trabalho com o texto escrito em sala de aula e, em consequência, sobre a necessidade e importância de propormos

encaminhamentos práticos, possíveis de serem implementados em sala de aula”. Dessa maneira, uma reflexão sobre a concepção de linguagem/língua para o ensino de produção de texto presente no Caderno de Apoio ao Educador-Artigo de Opinião (2011) do Portal Jornal Escolar se faz necessária para se compreender os encaminhamentos metodológicos adotados. Até porque,

toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula (...). A opção de um ensino da língua considerando as reações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do para que “ensinamos” (GERALDI, 1997, p. 40 *apud* BOTTEGA, 2002, p. 176).

Então, para o professor Geraldi (2002, p 24), “(...) na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes (...)”. Neste sentido, pode-se notar que há, em alguns momentos, na sequência didática que está sendo analisada nesta pesquisa, uma imprecisão no que diz respeito ao entendimento do que é redação de um texto e o que é produzir um texto. Na proposta de sequência didática, que trabalha o Artigo de Opinião, do Caderno de Apoio ao Educador (2011), o conceito de redação de um texto transparece ser mera realização de tarefa escolar, o que é explicitado pelo professor Geraldi (2002, p. 120) quando o mesmo menciona que “a escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso”. Logo, “não se trata de estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados”.

Nesses termos, concebe-se o fato de que o conceito sobre produzir um texto, em alguns momentos, é confundido com produção do jornal, no sentido literal da palavra produção (designação de algo produzido ou fabricado). A ambiguidade nos termos utilizados nas oficinas da sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador- Artigo de Opinião (2011) - SD, ora redação e ora produção de texto ou produção do jornal, produz uma desarticulação com a teoria de produção de texto apresentada nos PCNs (1998), como também em relação à proposta de produção de texto apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e

Schneuwly (1988).

Nos PCNs (1998), os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno dos eixos o “uso da língua oral e escrita”, e a “reflexão sobre a língua e a linguagem”, conforme figura abaixo:

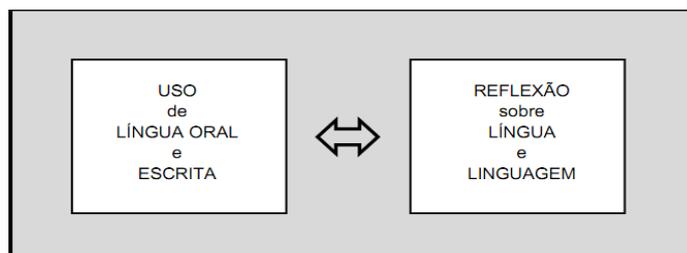


FIGURA 2: Eixos: uso da língua oral e escrita e reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 1998, p. 34)

Em virtude disso, “considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos” (BRASIL, 1998, p. 34). Em função desses eixos, os conteúdos estão organizados em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO e em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO, de acordo com a figura 2 abaixo:

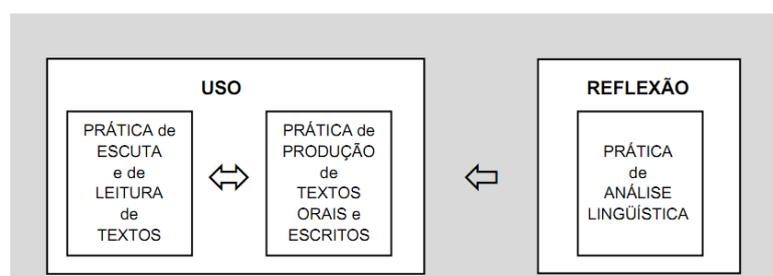


FIGURA 3: Organização dos conteúdos: Prática de escuta e de leitura de textos e Práticas de produção de textos orais e escritos (BRASIL, 1998, p. 35)

Nesta figura, os conteúdos das práticas que constituem o eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. São eles:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
 - sujeito enunciador;
 - interlocutor;
 - finalidade da interação;

- lugar e momento de produção.
- 3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
- 4. implicações do contexto de produção no processo de significação:
 - representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
 - articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
 - relações intertextuais. (BRASIL, 1998, p.35)

Em face disso, percebemos que a proposta da sequência didática (SD) em estudo, em alguns momentos, mesmo tentando, não consegue seguir os pressupostos indicados pelos PCNs (1998), o que foi analisado nas subseções a seguir.

2.1.1.1 Primeira oficina

Na primeira oficina do Caderno de Apoio ao Educador- Artigo de Opinião (2011, p. 17), cujo objetivo é “fazer com que os alunos se conheçam e sejam apresentados à metodologia do Fala Escola”, a SD propõe, na quarta atividade, que os alunos se dividam em duplas e que o professor entregue partes de um mesmo jornal local para que eles possam lê-las. Porém, não há qualquer instrução de quais práticas de leitura o professor deverá utilizar para que o ato da leitura seja promover a interação do aluno com o discurso (texto).

Ao contrário, os PCNs (1998) orientam que algumas práticas de leitura de textos escritos devem ser consideradas para que haja essa interação entre o aluno e o discurso (texto). Assim, o aluno precisa ter conhecimento dos diferentes objetivos e interesses, das características do gênero e do suporte, das estratégias que ele pode utilizar para que a leitura não se limite a uma leitura linear, das articulações que ele pode empregar entre os seus conhecimentos prévios e as informações textuais, das articulações que ele pode estabelecer entre enunciados e progressão temática e das especificidades no interior do gênero em estudo, como também ser capaz de analisar indicadores linguísticos, extralinguísticos e recursos expressivos para a identificação das várias vozes do discurso e dos pontos de vista presentes no texto. Esses são, portanto, alguns procedimentos que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem da leitura de textos escritos.

Todavia, em nenhum momento foram consideradas, no material em análise, essas práticas e procedimentos de leitura de textos escritos explicitadas pelos PCNs (1998). Como também não há qualquer direcionamento ao trabalho do professor para que essas práticas sejam

consideradas no momento da leitura das partes do jornal. Segundo Rojo (2004), se o objetivo é fazer com que essas práticas de leitura sejam suficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual, é necessário que o professor faça diferentes combinações de capacidades de várias ordens, tais como: capacidades de decodificação, capacidades de compreensão (estratégias) e capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação). A falta de uma sistematização em torno das capacidades de leitura na SD em questão pode indicar que não se construiu objetivos de leitura claros e que houve um desaparecimento da “constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor”, a qual, conforme Koch e Elias (2014, p. 19), “é regulada também pela intenção com que lemos o texto”.

A SD da primeira oficina ainda propõe, na quarta atividade, que, após a leitura, o professor peça as duplas para conversarem e selecionarem o que lhes for mais interessante e aquilo de que não gostarem da parte do jornal que lhes coube. Entretanto, não são citados, nessa atividade, quais os gêneros selecionados para a leitura, o perfil do jornal e o perfil do leitor pressuposto, qual a finalidade da leitura das partes do jornal e o porquê de se utilizar somente um jornal local dentre tantos jornais de circulação estadual e nacional, além dos jornais online. Após a leitura e conversa com o colega, os alunos apresentam para a sala as suas escolhas. No entanto, a leitura de uma parte de um jornal, pode impedir que os alunos tenham uma visão global de um jornal, limitando a sua compreensão do todo que o compõe, o editorial, resenhas, notícia, artigo, charge entre outros gêneros que podem constituir um jornal, contradizendo, assim, o objetivo final da SD que é, justamente, produzir um jornal escolar.

Diante dessa situação, é importante lembrar que, segundo Bonini (2008, p. 57), “o jornal se configura como um mecanismo social e de linguagem”. Por essa razão, deve-se considerar, para a prática de sala de aula, os gêneros que podem ser úteis ao ensino de linguagem. Logo, podem ser norteadores da escolha desses gêneros os seguintes fatos:

alguns gêneros já estão inseridos no trabalho escolar e nos livros didáticos;
que certos gêneros do jornal são mais relevantes em termos das práticas sociais correntes na sociedade;
que alguns gêneros propiciam exercícios mais relevantes no sentido do desenvolvimento de habilidades de linguagem importantes;
que alguns desses gêneros caracterizam melhor o jornal e o discurso jornalístico (BONINI, 2008, p. 58).

Nesse sentido, não há, na quarta atividade da primeira oficina, uma orientação ao professor para que ele selecione as partes do jornal distribuídas para os alunos, seguindo um fim prático ou aplicativo que leve em conta o que pode ser produtivo no trabalho de leitura e/ ou escrita. Ainda de acordo com Bonini (2008, p. 58), é aconselhável se estudar os gêneros que são essenciais ao entendimento do jornal, “pois eles funcionam em conjunto, de modo que a explicação de um depende de se explicar outro e outros”. Desse modo, é importante um trabalho didático com o jornal integralmente, principalmente quando a intenção é confeccionar um jornal escolar, ou “em sua utilização como base de atividades de linguagem em sala de aula, como propõe Faria (1997, 2002 a, 2002b)”. Em resumo, o jornal não deve ser tomado como um fim, mas como um processo que pode levar o aluno a perceber que, no jornal escolar, ele tem um espaço de aprendizagem e de participação.

Nos PCNs de Língua Portuguesa, os gêneros de imprensa são apresentados como gêneros privilegiados para o trabalho de prática e produção de textos orais e escritos, “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social” (BRASIL, 1998, p. 53). Assim, o jornal escolar é utilizado como suporte para a leitura, como também para a produção de textos de domínio jornalístico a partir de fatos próximos do cotidiano dos alunos. Esse procedimento pode propiciar

a liberação da palavra do aluno, a descoberta da própria identidade, valorizando sua autonomia. Capacita-o a intervir na realidade, ao aprender a ler criticamente o jornal, pois, para produzi-lo, é preciso aprender a diferença entre opinião e notícia; cria o hábito da pesquisa e da comparação de diferentes fontes para apresentá-las no texto, reforçando assim o espírito crítico (FARIA, 2007, p. 142).

Além disso, na quarta atividade da primeira oficina, ao sugerir que as duplas conversem e selecionem o que acharam mais interessante e o que não gostaram da parte do jornal que lhes coube, Cavalcante e Melo (2007, p. 89) discorrem que “um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” sobre um assunto qualquer”. Dessa forma, no trabalho com a oralidade, é preciso “identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral” (CAVALCANTE; MELO, 2007, p. 89).

De acordo com os PCNs (1998, p. 24), “se o que se busca é que o aluno seja um usuário

competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano” Por isso, não se deve reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental. “Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo)” (BRASIL, 1998, p. 25).

Na quinta atividade da primeira oficina, é feita a apresentação de um texto sobre o Fala Escola (ver figura 3), um dos projetos do Portal Jornal Escolar. Nesta oportunidade, o professor distribui o texto “Conhecendo o Fala Escola” e faz uma leitura compartilhada desse texto com a turma. No entanto, não fica claro o conceito de leitura compartilhada, pois, nas instruções para o professor, ele mesmo distribuiu e faz a leitura do texto. Não há, também, a explicitação da seleção de procedimentos de leitura (leitura integral: fazer a leitura sequenciada e extensiva de um texto; leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior; leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia; leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido; leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária) em função do objetivo e das características do gênero e suporte (BRASIL, 1998, p. 55). Novamente, promove-se uma conversa e o professor tira dúvidas dos alunos.

Em relação ao texto da figura 3, não apresenta relação entre o material verbal e não verbal, havendo o predomínio da linguagem verbal sobre a linguagem imagética. Isso pressupõe que o leitor previsto desse texto, alunos do Ensino Fundamental, já tenha, segundo a concepção do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), a capacidade de realizar atividades metacognitivas próprias de leitores maduros. Vale registrar, também, que não há qualquer referência sobre atividades de leitura utilizando esse texto, somente a promoção de uma conversa e tira dúvidas.

Diante deste cenário, é interessante observar Rojo (2004) ao afirmar que práticas de leitura lineares e literais não levam os alunos a serem letrados e lerem na vida e na cidadania. Para a autora, devem-se colocar os alunos em relação com textos e discursos, de maneira situada na

realidade social, discutindo com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos. Ainda de acordo com Rojo (2004, p. 2) é preciso “trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras”.

Essa atividade termina com o professor apresentando, de forma geral, o trabalho a ser apresentado ao longo da sequência didática, que culminará na produção do primeiro número do jornal.



Oficina 1: CONHECENDO O FALA ESCOLA

O Fala Escola foi criado pela Comunicação e Cultura, uma Organização Não-Governamental (ONG) fundada no Ceará em 1988. Desde 1995, a organização viabiliza a publicação de jornais escolares e estudantis. A instituição tem um programa para produzir jornais em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Possui, ainda, um programa para o Ensino Médio que publica jornais estudantis, realizado pelos estudantes.

Entre os dois está o Fala Escola, para os anos finais do Ensino Fundamental. O que levou a criar esse programa foi a percepção de que muitos alunos, na adolescência, sentem necessidade de ter um meio de comunicação para fazer ouvir sua voz na escola e na comunidade.

O Fala Escola respeita essa vontade, mas mantém a presença do educador, pois os adolescentes ainda não dominam completamente a produção de textos. A participação no jornal complementa essa aprendizagem.

Cada escola tem o seu próprio jornal, cujo nome ela escolhe. Também decide a quantidade de páginas, a tiragem (número de exemplares impressos) e a periodicidade (mensal, bimestral etc.)

O jornal Fala Escola respeita o seguinte Código de Ética:

- Ele promove os direitos humanos e democráticos em toda sua extensão e veicula uma visão de respeito às diferenças culturais, de gênero, sexuais, étnicas, religiosas e outras;
- Ele é pluralista, não censura nem oculta informações;
- O jornal tem finalidade social, não faz promoção pessoal ou partidária;
- Em época de eleições, o jornal não favorece nenhum candidato, mesmo em eleições de Grêmios Estudantis, direção, associação dos servidores da escola etc.
- O jornal não publica textos que atinjam a dignidade das pessoas (uma atenção especial é dada às piadas, que podem feri-las ou ridicularizá-las);
- Os textos que contenham críticas são publicados junto com a versão da parte criticada, para que ela possa se defender (Direito de Resposta na mesma edição);
- O jornal não publica matérias ou charges anônimas, todas as produções são assinadas pelos autores.

Por conta dessa caminhada de conquistas, o Fala Escola realizou uma parceria com o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação e o Instituto C&A, para ajudar estudantes de todo o Brasil a embarcar nessa viagem de leitura, escrita, informação e diversão: o Jornal Escolar.

FIGURA 4: Texto: Conhecendo o Fala Escola (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR, 2011, p. 47)

No encerramento da primeira oficina, a atividade é destinada à produção de um bilhete, o

qual, segundo as instruções, deverá ser assinado e conter uma mensagem para os colegas que estão embarcando na aventura de fazer um jornal. No entanto, em nenhum momento, nessa atividade de produção de um bilhete, são considerados os aspectos que caracterizam o processo de interlocução, principalmente por não estarem explícitas algumas condições necessárias para que um texto escrito tenha realmente caráter de produção. Acerca disso, conforme Geraldi (1991) *apud* Bottega (2002), para que o texto escrito tenha caráter de produção, são indispensáveis algumas condições, como:

- a) Ter o que dizer: o aluno não vai escrever sobre o que não conhece, sobre o que não sabe o que dizer;
- b) Ter para quem dizer: é a necessária definição dos interlocutores, o “outro” a quem o texto é dirigido;
- c) Ter razões para dizer: é necessário que se tenha razões (os motivos) para a produção do texto: a única razão para a produção não deve ser a correção (e a atribuição de nota) feita pelo professor;
- d) Ter condições de escolher estratégias para dizer: a definição de estratégias ocorre em função do assunto, do interlocutor e das razões que norteiam a produção do texto (GERALDI, 1991 *apud* BOTTEGA, 2002, p. 180).

Dessa forma, Geraldi (2002, p. 126) aponta que a produção de texto, quando desconsidera as condições acima expostas, pode fazer com que “o caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final”. E neste sentido, baseiam-se algumas atividades propostas na SD do Caderno de Apoio ao Educador –Artigo de Opinião (2011).

Nesse contexto, o sujeito da escrita

é um sujeito constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, constituindo-na nas relações sociais entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções (LEAL, 2005, p. 66 *apud* GERALDI, 1996, p. 20).

No entanto, apesar da transformação do papel do aluno (sujeito antes passivo para sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem), o material didático presente no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), mesmo quando se utiliza das expressões “avaliação pelos pares”, “avaliação coletiva”, “seleção democrática dos textos” e “intercâmbio de ideias”, descrevendo que, em alguns momentos, o aluno assume responsabilidade sobre o seu aprender, posicionando-se, dando opiniões sobre o tema abordado, aprendendo a reagir a

favor ou contra o que foi ouvido e/ou lido, é, notadamente, marcante a presença da ideia de aluno receptor de algo já pronto, confirmando o que Gerladi (2002) discute em seu livro ‘O texto na sala de aula’.

Isso porque na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício” (GERALDI, 2002, p. 128).

Em meio a essas ideias, Leal (2005) considera que a escola ainda não se constituiu efetivamente como um espaço dialógico para produção de sentidos, pois ainda há práticas que transformam o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo.

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor” (LEAL, 2005, p. 54).

Ainda para Leal (2005), os aprendizes de produção de texto são sujeitos que ocupam um lugar social e histórico próprio e produzem discursos em determinadas situações comunicativas. Assim, seus textos constituem-se em enunciados concretos que manifestam as marcas históricas e sociais desses sujeitos produtores e sua forma de se relacionarem com esse processo constitutivo da própria linguagem.

2.1.1.2 Segunda oficina

No processo de funcionamento da linguagem e de produção de um texto, pode-se perceber que pouca atenção se dá à linguagem e discurso como produtos sociais postos em circulação social nas interações concretas emergentes em situação de produção específicas (ROJO, 2005). No início da segunda oficina, por exemplo, os bilhetes escritos na oficina anterior são colados nas carteiras dos alunos de forma aleatória, ou seja, quando os alunos escreveram os bilhetes, não foi deixado claro “o que dizer” e “para quem dizer” e o aluno receptor desse bilhete também não sabe a razão de tê-lo recebido, além de não ter a clareza da finalidade da leitura que fará desse bilhete para toda a turma. Ainda na segunda oficina, é apresentada aos

alunos uma introdução do tópico sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, presente no material didático (Ver figura 4).

As instruções para o professor indicam que ele deverá explicar aos alunos sobre o assunto do texto, deverá dinamizar a leitura coletiva. Nesse momento, também não fica explícita a concepção de leitura coletiva. Logo em seguida, tem-se a orientação para que seja aberto espaço para uma conversa de esclarecimento.

Em face dessas colocações, observa-se, novamente, que as estratégias de leitura e as capacidades de leitura que devem ser desenvolvidas não foram utilizadas e, dessa forma, as práticas didáticas de leitura continuam sendo somente “um processo de repetir, revozear falas e textos de autor (idade)” (ROJO, 2004, p. 1). Assim, não é considerada a concepção de leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor, em que o papel do leitor enquanto construtor de sentido é de utilizar-se de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação para promover hipóteses elaboradas. Segundo Koch e Elias (2014, p. 13), “com base em nossos conhecimentos sobre o autor do texto, o meio de veiculação do texto, o gênero textual, o título e a distribuição e configuração de informações no texto”, trilha-se um caminho para se chegar à produção de sentido.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA

Durante o processo de superação da ditadura militar, vivemos um dos momentos mais marcantes de nossa vida política, quando o movimento Criança Constituinte recolheu 1,5 milhão de assinaturas para introduzir na Constituição de 1988 o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente.

Dois anos depois, esse movimento influenciou decisivamente na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Promulgado em julho de 1990, o ECA completou 21 anos em 2011.

Há muito o que comemorar, pois a partir dessa legislação as crianças e adolescentes do país foram reconhecidos enquanto sujeitos de direitos, considerados em sua condição de pessoas em desenvolvimento (que ainda não se tornaram adultas) e a quem se deve dar prioridade nas ações do governo.

O Estatuto estabelece a obrigatoriedade de assegurar às crianças e adolescentes o direito à vida, à alimentação, à educação, ao respeito, à dignidade, à profissionalização, ao esporte, ao lazer, à cultura, à convivência familiar e comunitária, à saúde e à liberdade.

O ECA se caracteriza por ser uma das legislações mais avançadas do mundo. No entanto, basta circular pelas ruas de qualquer cidade para vermos como os direitos das crianças e adolescentes continuam sendo violados, cotidianamente. A batalha pelo cumprimento efetivo dos direitos previstos pela lei não está concluída, ainda há muito o que conquistar.

FIGURA 5: Texto: Estatuto da criança e do adolescente - ECA (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR-ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, p. 48)

No decorrer da segunda oficina, os artigos 16 e 58 do ECA deverão ser lidos (Ver figura 5). No entanto, não é indicado por quem, se pelo professor ou pelos alunos, e de que forma deverá ser lido. Pode-se perceber, nessa atividade, que o foco da SD está no texto, visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10). O leitor pressuposto, nessa atividade, segundo Koch e Elias (2014), “corresponde àquele sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência” e a concepção de leitura, por sua vez, refere-se a uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, tendo o leitor que somente realizar uma atividade de reconhecimento e de reprodução do “dito no dito”. Nesse enredo, a leitura configura uma atividade que demanda acentuada participação do leitor em uma construção dinâmica de sentidos, de maneira que, “além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 37).

Veremos a seguir dois artigos do ECA que tratam dos direitos das crianças e adolescentes à liberdade de expressão, opinião, criação e acesso à fontes de cultura.

A partir deles, iremos refletir sobre como o jornal escolar pode ser uma importante ferramenta para a efetivação desses direitos.

Art. 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 58 - No processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.



FIGURA 6: Texto: Estatuto da criança e do adolescente- ECA/ continuação (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR-ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, p. 48)

Em seguida, nessa mesma atividade, as instruções indicam que deverá ser feito um debate a partir de uma pergunta: “o jornal pode ser uma ferramenta que propicie liberdade de expressão, direito à opinião, à criação e acesso às fontes de cultura para os alunos da escola?”. Neste momento, é aberto o espaço para que os alunos manifestem as suas opiniões. A forma

de organização do debate menciona somente o respeito que se deve ter a fala do colega e sobre a vez de cada um falar. Em momento algum, há um trabalho com o gênero debate. Aliás, a própria concepção do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) consiste na ideia de que falar sobre um assunto é o mesmo que debater, sem considerar as especificidades do gênero. Ao contrário, “para ter sucesso numa tarefa dessa natureza, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras)” (CAVALCANTE; MELO, 2007, p. 90).

Em relação à produção oral, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) indicam que deve ser ensinada e fazem as seguintes considerações sobre o gênero debate:

O debate, que desempenha importante papel em nossa sociedade, tende igualmente a torna-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou procedimento de descoberta;

Esse gênero pertence claramente às formas orais da comunicação(...) e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão de palavras entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções, etc.;

O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade);

Além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 248- 249).

Entretanto, na atividade de produção do debate presente na SD, somente é considerada a capacidade social que se refere à escuta e respeito pelo outro, desconsiderando, principalmente, as capacidades de argumentação dos alunos.

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 250), em situações de argumentação escolares, há três formas que parecem úteis de trabalhar o gênero debate em sala de aula: *o debate de opinião* de fundo controverso, “que diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como precisar ou mesmo modificar a sua própria” (de acordo com os autores, trata-se da forma mais fácil de trabalhar, por enxergar um objeto de trabalho específico; *o debate deliberativo*, “no qual a argumentação visa a uma tomada de

decisão, [e] é necessário a cada vez que há escolhas ou interesses opostos (aqui, também, diante da necessidade de ação, o debate – concebido, entre outros aspectos, como explicitação e negociação dos motivos de cada um – pode permitir traçar soluções originais, que integram posições anteriormente opostas”; e *o debate para resolução de problema*, sendo que “a oposição inicial é aqui da ordem dos saberes, dos conhecimentos, ou, antes, dos não-saberes ou dos saberes parciais: uma solução existe, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada participante”. Na SD analisada, não está clara qual foi a forma utilizada para se trabalhar o debate.

Além disso, os suíços definem que devem ser levadas em conta quatro dimensões, a fim de se escolher um tema para desenvolver o gênero debate:

- Uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- Uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- Uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- Uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 262).

Na SD em questão, o tema desse debate justifica-se somente pelo fato de tentar associar os direitos das crianças e adolescentes, presentes nos artigos 16 e 58 do ECA, ao direito de produzir um jornal. No decorrer da SD, não foi construída qualquer relação desse tema do debate com as produções de texto que deverão ser escritas para a construção do jornal escolar proposto. Dessa forma, considera-se uma perda do possível potencial do tema para se produzir um Artigo de Opinião para ser publicado em um jornal escolar, inclusive se tivesse sido levado em conta o grande potencial de letramento presente em uma atividade como essa.

Recorrendo, novamente, a Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 251), é necessário delinear o que se pretende ensinar ao adotar o gênero debate, de modo que o ensino desse gênero não aparente ser mais um afrontamento do que “ser um lugar de construção interativa - de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si -, um motor do desenvolvimento coletivo e democrático”. E para que isso aconteça, os mesmos autores cristalizam três papéis fundamentais do professor na mediação do trabalho com o gênero debate, quais sejam:

- o de explicar as regras e constatações, por meio das observações e análises das gravações efetuadas, utilizando, parcimoniosamente, a escrita como instrumento;
- o de intervir pontualmente, em momentos escolhidos, para lembrar as normas que é preciso ter em conta e para avaliar a produção dos alunos;
- o de dar um sentido às atividades levadas a efeito na sequência, situando-as em relação ao projeto global da classe (DOLZ, SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 275).

Porém, a função do professor nessa atividade da SD será de explicar que os alunos conhecerão um pouco mais sobre as leis específicas para crianças e adolescentes; dinamizar a leitura coletiva da Introdução do tópico sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, no Material Didático; abrir espaço para uma conversa e esclarecimentos, ler os artigos 16 e 58 do ECA; iniciar o debate a partir de uma pergunta; abrir espaço para que os alunos manifestem as suas opiniões, organizando o debate (pedir que falem um por vez e respeitem a fala do colega); contar para o grupo como será o jornal da escola; e encerrar a atividade anunciando que, a partir da próxima oficina, o grupo vai "pôr a mão na massa" e iniciar a produção do jornal. Pode-se perceber que todas as atribuições do professor nessa atividade não se relacionam com os três papéis essenciais do professor no desenvolvimento do trabalho com o gênero debate, segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004).

Nas atividades de produção de texto presentes na SD, há certo artificialismo no uso da linguagem escrita e oral, manifestado por produções de texto ora motivadas por somente uma “atividade lúdica”, no caso da proposta da oficina 3, ora por “intercâmbio de ideias” e “orientações conceituais” sobre o gênero Artigo de Opinião, explicitado na oficina 4 e outras vezes com “redação de opiniões em exercício individual”, presente na oficina 5, como primeira produção de um artigo de opinião. Nas análises das subseções seguintes, essa questão apareceu com mais evidência.

2.1.1.3 Terceira oficina

Na oficina 3, o objetivo é “propiciar aos alunos uma oportunidade para refletir sobre os temas que consideram importantes e sobre os quais gostariam de opinar no jornal e trabalhar a motivação a partir dessa reflexão”. Nesta oportunidade, apresenta-se uma dinâmica que tem como pergunta motivadora “a sociedade ouve as opiniões das crianças e dos jovens?”. Para tanto, a turma é dividida em três grupos, de modo que um fica por defender a resposta “sim” a

essa pergunta, o segundo deve defender a resposta “não” e o outro grupo se encarrega de aplaudir a opinião que lhe pareça mais convincente. Haverá um mediador para controlar os tempos e as sequências de direito de palavra, mas não fica claro se quem desempenhará esse papel será o professor ou um aluno. Isso contraria a tese de Dolz e Schneuwly (2004, p. 151), os quais apontam que, “numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental, é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado”. Verifica-se, então, nessa atividade, que, aparentemente, não houve clareza quanto ao objetivo e ao gênero utilizado para o desenvolvimento da mesma. A título de argumentação, cabe salientar que, para os PCNs realizar uma atividade de produção de texto oral requer

planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição; ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo (BRASIL, 1998, p.58)

Na prática de produção de texto oral apresentado nesta atividade da SD, o artificialismo presente configura-se em estabelecer, com poucas informações sobre uma pergunta preestabelecida, um aparente júri simulado, sem esclarecer para os alunos os objetivos dessa atividade oral, as estratégias textuais desse gênero, as suas peculiaridades, as suas características, a duração, as normas, a intervenção.

Na última atividade dessa oficina, o professor orientará os alunos, como tarefa de casa, a pensar e levar para a aula seguinte um tema sobre o qual gostariam de opinar no jornal.

Neste momento, levanto a hipótese de que um professor que lê a primeira oficina, a segunda e o início da terceira oficina passa a acreditar que um dos assuntos que poderá fazer parte da proposta de produção do jornal escolar poderá ser os direitos humanos ou os direitos das crianças e dos adolescentes em nossa sociedade. Porém, a partir da leitura da oficina 4 da SD, esse professor irá perceber que o caminho percorrido até a oficina 3 indica que todas as atividades desenvolvidas até esse momento são para que o aluno escolha, sem critérios sistematizados, um assunto qualquer, que poderá ser do jornal escolar, desde que seja polêmico. Da quarta oficina em diante, essa intenção da SD em análise ficou mais explícita.

2.1.1.4 Quarta oficina

Na quarta oficina, cujo objetivo é “aprofundar a reflexão dos alunos a respeito do tema sobre o qual pretendem escrever”, o professor voltará à última tarefa da oficina três, e cada aluno apresentará o tema que escolheu para opinar no jornal, explicando o porquê da escolha. A função do professor, nesse momento, é de conversar com os alunos sobre o tema, questionando-os se o tema escolhido por eles provoca ou não polêmicas. Logo em seguida, o professor introduzirá o tópico sobre Artigo de Opinião e Tipos de Argumentos, presente no Material Didático da SD.

Nesse contexto, o professor deverá fazer uma explanação detalhada sobre o assunto do texto e se certificar de que todos os alunos compreenderam o que é Artigo de Opinião e tipos de argumentos. Ainda, compete ao professor informar aos alunos que, na próxima oficina, eles farão a primeira escrita com base nos temas escolhidos pelos alunos na oficina 3.

No tópico 2, da última atividade da oficina 4, as instruções indicam que o professor deverá orientar os alunos a pesquisarem na biblioteca da escola ou em jornais, em conversas com colegas e/ou familiares sobre o tema que irão abordar na primeira escrita. A partir de então, não há mais instrução para o aluno. O que ele tem de informação para a primeira produção é que terá um tema, escolhido por ele, e que, possivelmente, deverá fazer um Artigo de Opinião. Nesses termos, o que se vê, claramente, nessa atividade diz respeito ao fato de que o aluno não recebeu subsídios necessários para desenvolver capacidades relacionadas ao gênero exigido para a produção textual, pois o Material de Apoio, presente no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), leva o aluno a entender a concepção de gênero e os tipos textuais como “fixos e imutáveis; definidos por regularidades textuais de forma e conteúdo; classificados em categorias claras e mutuamente exclusivas e em subcategorias” (CUNHA, 2005, p. 169). Neste sentido, são desconsiderados alguns elementos constitutivos da linguagem e essenciais para a prática de produção de texto, tais como “participantes, lugar, tempo, propósito comunicativo (convencer, explicar, responder, elogiar, dizer verdades ou mentiras, agradar, criticar, etc.) e às diferentes semiologias que entram em jogo na sua produção”, (CUNHA, 2005, p. 167). A propósito, de acordo com Santos (2007), o texto é tomado como objeto de uso, mas não como objeto de ensino, pois, às vezes,

tem-se a impressão de que o aluno vai apreender e aprender a utilização dos diferentes tipos de texto através de um processo por osmose, no qual basta o contato com os materiais escritos e sua produção para que se adquira habilidade em produzi-los.(...) O desenvolvimento da escrita é percebido como um processo inconsciente que vai acontecendo à medida que o professor facilita o acesso a diferentes materiais escritos (SANTOS, 2007, p. 20).

2.1.1.5 Quinta oficina

Da oficina 5 a oficina 11, o foco das atividades está na escrita e reescrita dos textos produzidos pelos alunos a partir do tema escolhido por eles. Entretanto, na oficina 5, em que o objetivo consiste na produção da “primeira redação do texto de opinião sobre o tema que cada estudante escolheu”, pode-se constatar que o foco está na forma do gênero, pois um “modelo”(ver quadro 1) é apresentado aos alunos com a instrução de que todos devem segui-lo para escreverem seus textos. A concepção de gênero do Caderno de Apoio ao Educador- Artigo de Opinião (2011) foi analisada de forma mais consistente na subseção 2.2.4.

| Introdução | Desenvolvimento | Conclusão |
|-----------------------|---|--|
| Descrição do assunto. | Tese do autor. | Apresenta uma proposta e reforça a tese. |
| | Argumentos favoráveis à tese. | |
| | Argumentos dos que pensam de forma diferente. | |
| | Contestação desses argumentos. | |

QUADRO 1: Modelo das partes de um artigo de opinião (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR- ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, P.25)

Ainda na oficina 5, na terceira atividade, a turma é separada em grupos com alunos que apresentam dificuldades de redação e com alunos que não têm dificuldades de redação. Em relação a isso, há um desencontro com a visão dos autores de Genebra sobre os objetivos da primeira produção, pois, se essa será a primeira produção, a análise das produções de texto e o diagnóstico das “dificuldades” deverão ser pontuados pelo professor após a oficina, não antes. Entende-se, dessa maneira, que a divisão proposta para essa atividade na SD preestabelece julgamentos antecipados dos alunos que têm dificuldades para escrever e os que não têm dificuldades para escrever.

O segundo grupo, dos alunos que não têm dificuldade de redação, ficará por ler o tópico Desenhos e Fotos para o Jornal, do Material Didático, e, logo após, deve criar desenhos ou colagens para ilustrar os textos. No entanto, os textos ainda não estão totalmente produzidos (considerando que essa é a primeira produção), não sendo essa proposta de atividade adequada para este momento, principalmente pelo fato de os alunos desse grupo não conhecerem, efetivamente, os textos dos colegas. Portanto, observam-se algumas inadequações no decorrer das oficinas da SD em questão.

2.1.1.6 Sexta oficina

Na oficina 6, o objetivo é “provocar o aumento da ambição dos alunos em relação à qualidade de suas produções”. Para isso, na introdução da primeira atividade, o professor deve informar que o dia vai ser dedicado à leitura de um texto de opinião, uma adaptação do texto “Sou contra a redução da maioria penal”, do advogado Renato Roseno. No entanto, as orientações somente indicam que o texto deverá ser lido pelo professor, treinando a leitura em voz alta, pois, segundo as instruções, “a sua performance como leitor pesará muito no resultado da atividade”. Dessa forma, coloca-se toda a responsabilidade da validade ou não da atividade na *performance* da leitura do professor, como se isso determinasse a eficácia ou qualidade de uma atividade e seus resultados.

Na segunda atividade da oficina 6, o texto de Renato Roseno deverá também ser analisado. Porém, novamente, nenhuma instrução é fornecida sobre as práticas de leitura e compreensão que devem ser consideradas. Na contramão, os PCNs (1998, p. 40) ressaltam que “compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares”. Justamente nesse sentido que qualquer proposta de leitura, compreensão e produção de texto oral ou escrito precisa ser construída. Contudo, no material em análise, não há qualquer direcionamento para que as atividades atendam às práticas de análise e compreensão de texto.

Na quarta atividade da oficina em questão, logo após a leitura e “análise” do artigo, o professor retornará ao texto para que os alunos reconheçam os elementos do Artigo de Opinião, que foram expostos, de forma rígida, anteriormente na oficina 5, desconsiderando o

que seja a ideia central de gênero, como um discurso de natureza histórica, socio-interacional, ideológica e linguística relativamente estável (MARCUSCHI, 2008). Isto é, a noção de relatividade, que deveria sobrepor-se aos aspectos estritamente formais, não parece ser o mais importante na abordagem das oficinas 5 e 6. No decorrer dessa atividade, todas as perguntas que serão levantadas pelo professor dizem respeito somente ao que se refere ao “modelo” de texto a ser seguido para a produção do Artigo de Opinião. A função do professor, nesse momento, é de conferir se os alunos concordam ou não com as respostas dos colegas, sem ser levada em consideração que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 21).

Em seguida, na quinta atividade da oficina 6, o professor deverá propor uma dinâmica para desenvolver um trabalho em equipe, que consiste em desenhar rostos coletivamente. O propósito dessa dinâmica é explicar aos alunos como se realiza um trabalho em equipe. Percebe-se, então, como também em vários momentos da oficina 6, que não há relação das atividades propostas com o objetivo da oficina. O que transparece é a intenção de ler um texto, cujo gênero é Artigo de Opinião, não para a leitura e produção de um sentido, visto que “na atividade de leitura ativamos: lugar social, vivências, relações com os outros, valores da comunidade, conhecimentos textuais (cf. Paulino *et al*, 2001, *apud* Koch e Elias, 2014, p. 19), mas para fazer com que o objetivo da leitura seja de informar sobre a estrutura e características do gênero em estudo, debatendo sobre o “bem escrito” ou o “convicente” desse texto. Dessa maneira, entende o leitor somente como aquele sujeito que realiza uma atividade de reconhecimento e reprodução do texto lido, sem reconhecer que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 11) . Assim, desconsidera-se a concepção de que o texto

é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discursos e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais (KOCH; ELIAS, 2014, p. 7).

Em face disso, observa-se que, na oficina 6, não é estabelecida uma ponte entre o ato de leitura e a construção de sentidos, para que o leitor possa levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, participar ativamente da construção do sentido (KOCK; ELIAS, 2014, p. 7), deixando de lado que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”.

O trecho abaixo, retirado dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998), indica que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Segundo os PCNs (1998), o papel do leitor na atividade de leitura deve ser de um leitor que constrói sentidos, utilizando-se de diversas estratégias, tais como: seleção, antecipação, inferência e verificação (KOCH; ELIAS, 2014). Entretanto, de alguma forma, em alguns momentos, isso é negado ao aluno em algumas atividades do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião.

2.1.1.7 Sétima oficina

O objetivo da oficina 7 é aprimorar os textos produzidos pelos alunos na oficina 5. Neste trabalho de reescrita do primeiro texto, são formados grupos com três alunos e, rotativamente, cada um precisa ler o seu texto para que os colegas possam opinar. A análise que será feita por cada aluno sobre o texto do colega deverá durar dez minutos. A questão do tempo cronometrado para cada atividade está bem enfatizada em todas as oficinas da SD. Então, há uma grande preocupação em se fazer as atividades propostas dentro desse limite de tempo estabelecido. Tanto que, segundo as instruções ao professor presentes no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), “por ser “o tempo que voa”, um dos piores inimigos do educador”, há a recomendação de se usar um relógio de pulso para se ter atenção ao tempo

programado para cada atividade. Segundo as mesmas instruções, “os melhores planos de aula são frequentemente desconstruídos pelos minutos que fogem na ponta dos pés, dissimuladamente, enquanto o educador demora em uma das etapas de sua proposta de trabalho”. E por não se cumprir o tempo determinado em uma atividade, principalmente as atividades em que há diálogos, o professor poderá realizar as outras atividades às pressas. É de se notar que a ideia de tempo cronometrado se alia a ideia de escola perfeita, aluno ideal e plano de aula fixo, sem que se leve em conta toda a dinâmica que envolve o dia-a-dia de uma aula e, principalmente, em atividades de produção oral e escrita.

Em relação ao trabalho dos trios, o professor irá escrever no quadro um roteiro com três perguntas cujo propósito é direcionar a opinião dos alunos sobre o texto dos colegas. São elas: “A tese é clara?”; “A opinião/atitude contrária foi exposta e rebatida?”; “Os argumentos a favor da tese são bons?”.

No entanto, cada aluno escreveu sobre um tema que quis, e nem todos os alunos têm domínio sobre o assunto escrito pelo colega. Dessa forma, para o aluno do ensino fundamental, essa atividade é um pouco incompatível, se forem levados em conta o pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto escrito pelo colega e a sua pouca maturidade para se fazer uma análise desse tipo. Nesse sentido, fica um pouco fora da realidade dos alunos de ensino fundamental, principalmente de escolas públicas, a ideia de que ele terá clareza sobre a tese apresentada pelo colega; que conseguirá identificar, no texto do colega, as opiniões e atitudes contrárias; que estas foram expostas e rebatidas com eficiência; e, principalmente, que ele terá bagagem para identificar se os argumentos apresentados pelo colega são bons ou ruins. Novamente, prevalece a ideia de aluno ideal, em contextos de ensino ideais. Nessa atividade, os alunos não terão o professor como mediador das análises dos textos dos colegas. A função do docente será somente marcar o tempo de cada aluno opinar sobre o texto do outro. Isso poderá ser um problema ao se pensar que nem todos os alunos têm a consciência do exercício de alteridade.

Para o trabalho com a reescrita, na segunda atividade da oficina 7, as instruções indicam que o aluno deverá incorporar, em seu texto, os argumentos que foram pensados e pesquisados em casa e os comentários dos colegas. Pode-se notar, nesse caso, que não há qualquer instrução para que o professor realize alguma atividade concreta de reescrita nem em relação aos

encaminhamentos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a análise pelo professor da primeira produção dos alunos e a produção das atividades dos módulos seguintes, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira escrita, para se chegar à produção final. Para atender a essas demandas do aluno, o professor precisa participar com algumas ações, quais sejam:

analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.111)

No entanto, durante as atividades correspondentes as oficinas 5, 6 e 7, não é dada ao professor a autonomia de analisar os textos dos alunos, de modo que, da oficina 5 em diante, ele possa utilizar os procedimentos da sequência didática, cuja orientação indica que, através das capacidades já adquiridas pelos alunos e a possibilidade de ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais dos alunos na primeira produção, podem ser feitos, de maneira sistemática e aprofundada, trabalhos que possibilitem ao aluno instrumentalizar-se para melhor dominar o gênero de texto que está sendo produzido. Com o trabalho da reescrita proposto pelo SD, pode-se perceber que foram atribuídos ao professor os papéis de marcar o tempo da atividade e de explicar e tirar dúvidas sobre o assunto de determinado texto, deixando, para o aluno do ensino fundamental, a função que caberia ao professor.

Ainda na oficina 7, após os alunos concluírem suas reescritas, o professor indicará a leitura de um texto sobre o que é manchete, presente no Material Didático. A função do professor é, depois da leitura desse texto pelos alunos, explicá-lo para a turma, tirando as dúvidas sobre o conceito de manchete, que é o assunto desse texto. O professor, então, proporá aos alunos criarem manchetes interessantes, explorando a criatividade. Logo após a produção das manchetes, os alunos irão apresentar para a turma as manchetes produzidas. Os textos produzidos ficarão com os alunos para que eles possam seguir aprimorando-os em casa ou com a ajuda de seus professores. Em momento algum os alunos nem o professor foram orientados para estratégias que devem ser observadas e consideradas ao se produzir um texto escrito e sua reescrita.

De acordo com Koch e Elias (2014), o sentido da escrita não é o resultado apenas do uso do código, nem tão somente das intenções do escritor.

Vemos, portanto, que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escreve?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde?quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva, a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de várias estratégias, como:

ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
“balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
revisão da escrita ao longo de todo processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2011, p. 34)

2.1.1.8 Oitava oficina

Na oficina 8, cujo objetivo é “levar o aluno-escritor a compreender a importância de construir frases e conectá-las corretamente, para uma melhor exposição de suas ideias”, o professor é orientado a perguntar aos alunos se eles gostam de gramática, como uma provocação para incentivar os alunos a aprenderem gramática facilmente. Nessa atividade, é utilizado o Material Didático intitulado “Aprimorando frases” (ver figura 6) com o intuito de trabalhar o conceito de frase. Neste momento, o papel do professor é de somente fazer uma explanação sobre esse conceito.

APRIMORANDO FRASES

Veja estas quatro frases:

O dia está lindo. Parou de chover.
Você está sorrindo. O cachorro mordeu a minha mão.

Cada uma dessas frases é uma ideia completa. Ela fica bem sozinha, mas é possível conectá-las, e ficam melhor ainda:

O dia está lindo porque parou de chover.
O dia está lindo e você está sorrindo.
O dia está lindo porque parou de chover e você está sorrindo.

Vejam agora:

O dia está lindo porque o cachorro mordeu a minha mão.

Não faz sentido!

Conclusão: dentro de uma mesma frase é possível colocar mais de uma ideia, mas as ideias que se juntam têm de casar perfeitamente.

Exercício - Complete estas frases, agregando uma nova ideia:

- Muitas pessoas que vivem em grandes cidades sonham com a vida no campo porque...
- O jornal pode ser um excelente meio de conscientização das pessoas, a não ser que...
- Algumas pessoas propõem a pena de morte para conter a violência; outras, porém...
- Devemos lutar para a preservação do meio ambiente, pois...
- O lazer é necessário ao homem, no entanto...

Conectivos

Dentro de uma mesma frase é possível colocar mais de uma ideia, como falamos anteriormente. No entanto, além de fazer sentido, essas ideias precisam estar conectadas entre si. As palavras que fazem essa conexão são chamadas de conectivos.

Você não diz:

Amo Maria porque é boa pessoa um pouco bagunceira.



Você diz:

Amo Maria porque é boa pessoa, mesmo sendo um pouco bagunceira.



A frase passa a fazer sentido!

Conectivos mais usados:

- e / aliás / até / além disso
- mas / porém / no entanto /
- porque / já que / devido
- como / menos (ou mais) que / melhor (ou pior) que
- isto é / ou seja / por exemplo
- quando / enquanto / a partir de
- logo / assim / portanto

Fique ligado: você viu exemplos de alguns conectivos. Mas você pode aumentar a sua lista, se ficar atento aos conectivos utilizados pelos autores dos textos que estiver lendo.

FIGURA 7: texto: Aprimorando frases (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR- ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, p. 52-53).

Após a explanação do professor sobre o conceito de frase e a certificação, por parte do mesmo, de que todos os alunos entenderam, são realizados exercícios do tipo fixação, que estão propostos no Material Didático. No primeiro exercício, os alunos completarão frases, para chegarem à conclusão de que, em uma mesma frase, é possível colocar mais de uma ideia. No segundo exercício, são indicadas, pelo professor, algumas palavras, e os alunos deverão, a partir delas, escrever uma frase curta. Em seguida, cada aluno passará a sua frase para um colega que deverá “conectar”, usando conectivos, outra frase à frase do colega. Então, cabe ao professor fazer observações sobre a construção das frases e a respeito do uso dos conectivos, levantando perguntas sobre o sentido das conexões feitas, se o conectivo foi bem empregado e se poderia melhorar a conexão das frases. Contudo, o que se percebe nesse tipo de exercício de fixação é aquela ultrapassada ideia de construção de frases soltas, centrada na linearidade e sem qualquer contextualização, “esperando que o aluno exercitasse em frases as regras gramaticais e depois transferisse esse conhecimento para a produção do texto” (KOCH; ELIAS, 2011). Nessa direção, conforme as mesmas autoras (2011), é preciso ter bem claras as relações que se pretende estabelecer entre os enunciados do texto que se deseja produzir, como também é necessário conhecer os elementos linguísticos adequados para fazê-lo. Logo, não basta somente conhecer de cor uma lista desses elementos. É

fundamental, também, saber qual é o recurso mais adequado para estabelecer entre enunciados o tipo de relação desejada para bem escrever. No caso do exercício proposto na segunda atividade da oficina 8, somente escolher um conector adequado ou inadequado nesse tipo de exercício pode dificultar a compreensão da escolha feita pelo aluno, comprometendo, ainda, a construção da coerência.

Segundo Geraldi (2002), “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”, pois o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas.

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 2002, p. 45- 46).

Nesses termos, entende-se que, na escola e, principalmente, no ensino fundamental, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas secundariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua for um meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão. Caso contrário, se a abordagem estiver voltada somente para a forma, como ocorre nos exercícios de fixação da proposta de atividade da oficina 8, os alunos estarão apenas acumulando os itens de língua, de modo bem artificial, sem considerar uma prática considerável do fator uso da língua.

Segundo Costa Val (2002, p. 119), é preciso abandonar o modelo teórico que mantém a tradição formalista da gramática da palavra e da frase, que leva o professor a expor um conceito teórico ou uma regra, a ilustrar com alguns exemplos e propor exercícios de fixação, porque “apontam em direções contrárias às recomendadas pelos PCN e não correspondem ao ideal de um ensino propício ao desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos alunos.”

Em vista disso, entende-se a necessidade de aliar a reflexão gramatical à leitura e à produção de textos, para que se propicie aos alunos oportunidade de observar, refletir, analisar e descobrir. Através de procedimentos didático-metodológicos, que considerem aquilo que os alunos já dominam e aquilo que se deseja que eles dominem, devem ser criadas condições que permitam ao aluno a estruturação interna dos enunciados dos textos lidos, criando

“oportunidades inteligentes de observação e análise de fatos linguísticos, através das quais os próprios estudantes vão inferir as regularidades do sistema e formular uma descrição teórica adequada, pode-se [e assim] chegar aos conceitos e regras consagrados pela gramática tradicional”. A grande vantagem dessa inversão dos procedimentos didático-metodológicos é de proporcionar aos alunos o prazer do exercício da inteligência e da descoberta, bem como de contribuir mais eficazmente para seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, integrando, dessa forma, gramática e texto (COSTA VAL, 2002).

De acordo com os PCNs (1998), a noção de gramática deve ser aquela relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, sem ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Com atenção a este fato, é necessário levar o aluno a aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, a realizar atividades de natureza reflexiva que não reflitam apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, “mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte”.

A atividade mais importante, pois é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 28).

Ainda de acordo com os PCNs (1998, p. 28), “não se justifica mais tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem”, pois a preocupação não está mais em reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar. Numa nova perspectiva do ensino da produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser considerada um instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua no processo de ensino-aprendizagem de textos orais e escritos. Assim, “o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos

nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (BRASIL, 1998, p. 29). Num esforço de argumentação, cabe salientar, também, que

o modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p. 29).

Na última atividade da oficina 8, os alunos farão a revisão dos textos. Essa atividade consiste em verificar se as frases apresentam ideias diferentes (que ficariam melhor separadas), e se o uso do conectivo ajuda na construção do sentido para o leitor. Quanto às instruções ao professor, deve insistir na ideia de que, para se escrever bem, é necessário somente escrever frases com o uso do conectivo, sem levar em consideração todas as condições indispensáveis para a produção de um texto escrito. A mesma ideia de revisão, reescrita e passar a limpo os textos está também presente nas atividades relacionadas à produção de texto das oficinas 9, 10 e 11.

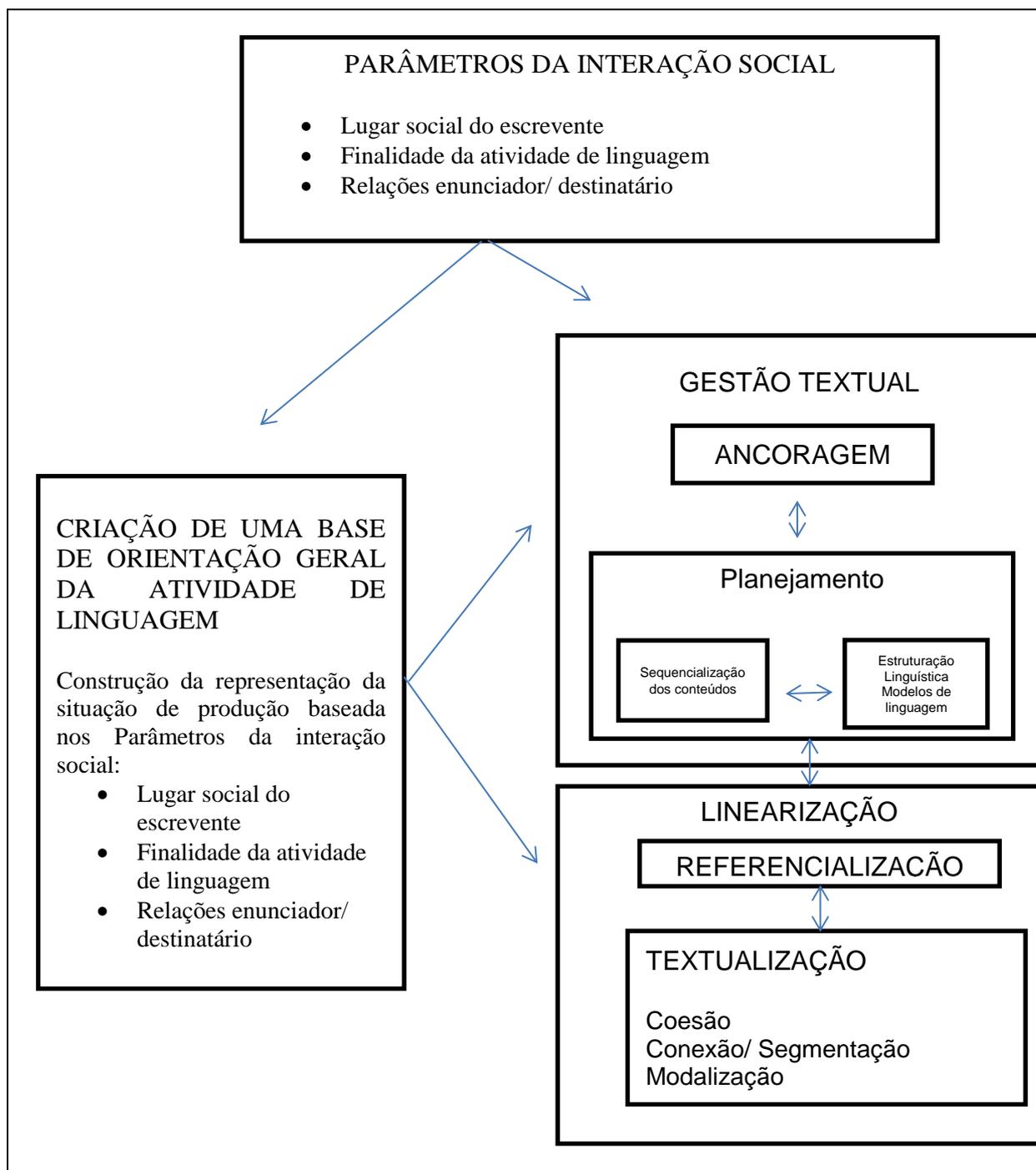
Na contramão disso, Rojo (2005) destaca, na proposta de produção de texto de Schneuwly (1988), que

é a “situação de enunciação” ou a “situação social de produção de enunciado/texto” que determina a criação pelo escrevente “de uma base de orientação geral” para a atividade de linguagem que é produzir um texto escrito (ou mesmo outra atividade de linguagem qualquer). Esta “base de orientação” é entendida pelo autor como “uma representação interna, modificável à medida das necessidades e das mudanças que venham a intervir, do contexto social e material da atividade” (SCHNEUWLY, 1998, p. 31 *apud* ROJO, 2005, p. 195).

Rojo (2005), então, apresenta, em forma de um esquema, a abordagem da produção de textos proposta por Schneuwly (1988) cujo foco é a interação social, representado no quadro 2 “Instâncias e tipos de operação na produção de textos”.

Nesse esquema (ver quadro 2), a autora apresenta parâmetros fundamentais à situação de produção, os quais deverão ser representados pelo enunciador: “seu próprio lugar social como

autor, suas relações com seu (s) interlocutor (es) e a finalidade da enunciação” (ROJO, 2005, p. 195). Daí, há uma ampliação da noção de contexto, pois o enunciador, ao construir uma base de orientação, determinará as formas de gestão do texto e sua linearidade. Então, através da ancoragem, determinará formas variáveis de operação de planejamento, por meio das quais organizará uma sequencialização dos conteúdos, como também sua estruturação linguística e sua adequação a um modelo de linguagem escolhido em função da interação social que garante a forma linguística global. Com efeito, as operações de gestão textual estarão em constante interação com as operações de linearidade do texto, a referenciação e a textualização (Schneuwly, 1988, p. 36 *apud* Rojo, 2005, p. 195- 196).



QUADRO 2: Instâncias e tipos de operação na produção de textos (ROJO, 2005, p. 194)

No entanto, nas orientações da proposta de produção de texto escrito presentes no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), não se pode afirmar que houve uma construção da representação de produção baseada nos parâmetros da interação social, pois não está claro, para o professor e muito menos para o aluno, um contexto comunicativo que leve o estudante a construir uma base de orientação geral capaz de compreender o seu lugar social ao

produzir um texto como o Artigo de Opinião; ter explícita a finalidade da escolha desse gênero e o tema que irá desenvolver; e compreender para quem está escrevendo, ou seja, quais as relações que ele, produtor desse texto escrito, estabelece com seu interlocutor. Mesmo porque, segundo Bakhtin (1981, p. 113), “toda palavra comporta duas faces, pois ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”. Entretanto, não houve um direcionamento para que os alunos tivessem conhecimento explícito da situação de enunciação e, assim, pudessem fazer uso, de forma mais ampliada, da noção de contexto para produzir o seu texto. Dessa forma, em momento algum, os alunos tiveram a orientação sobre a gestão textual e a linearidade, pois o que ficou evidente foi a necessidade de explorar muito a forma tanto do gênero como de uma regra gramatical, desconsiderando o uso da língua em contexto próximo do real.

Segundo Rojo (2005, p. 196), “a proposta apresentada por Schneuwly (1988) poderá permitir - como tem permitido - transposições didáticas a situações de ensino bastante mais ricas que a mera presença de procedimentos não instruídos, no próprio ato da produção”, além de seu conjunto poder ser facilmente relido numa perspectiva da teoria da enunciação bakhtiniana no que se refere ao estudo da produção de textos. No entanto, mesmo sendo a SD em análise nomeada de sequência didática, a sua proposta de produção textual está um pouco distante da proposta de produção de texto dos autores de Genebra, visto que, em alguns momentos, há um desaparecimento quase por completo das “Instâncias e tipos de operação na produção de textos” defendidos por Schneuwly (1988) *apud* Rojo (2005).

É de se notar que, mesmo sem muita intenção, há, na sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), uma concepção de língua/linguagem mais voltada para a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que corresponde à corrente estruturalista, que vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Essa concepção está bem explicitada principalmente em três dos objetivos que permeiam as atividades da SD em análise, a saber:

- Expressão livre das crianças e adolescentes através da manifestação de suas opiniões (o princípio estende-se à seleção dos textos publicados, realizada democraticamente);

- Domínio do gênero textual artigo de opinião: os alunos apropriar-se-ão das regras formais, para expressar corretamente suas opiniões por meio da escrita;
- Valorização do saber: aplicação de conhecimentos de diversas áreas na produção da argumentação para o artigo de opinião (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR - ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, p. 14).

Dessa forma, a SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) apresenta uma concepção de língua desatenta à concepção de língua dos PCNs (1998) no qual a língua

é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Segundo Geraldi (2010, p. 72), o discurso - como também o texto que se encontra em sua materialidade - não é produto da aplicação de regras, não resulta da aplicação de regras. Ao contrário, a “correlação necessária entre a língua e seu exterior é que permite funcionar nas situações da cadeia infinita e enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando des-velar”. E a língua, caso seja reduzida a si própria, aponta para o que poderia ser repetição.

Ao tomar o enunciado como unidade fundamental no funcionamento dos processos interlocutivos, independentemente de sua extensão, será necessário reconhecer que estamos longe de compor um conjunto de regras que governam nosso comportamento discursivo. Se é possível, seguindo a fórmula de que ‘falar é um comportamento governado por regras’, estabelecer as regras constitutivas de alguns atos de fala tais como formuladas pela teoria dos atos de fala, é impossível definir que regras governam concatenação de diferentes ‘atos’ na construção global do discurso. Considerações de ordem contextual, incluídos interlocutores, objetivos, situação, negociações de sentido, enganos, avanços e recuos são aqui necessárias. Reencontramo-nos, de fato, diante do mesmo jogo entre reconhecimento e compreensão, entre o linguístico e o extra-linguístico, entre determinações e indeterminações. Campo do relativo, avesso a regras (GERALDI, 2010, p. 74).

Nessa configuração, a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente e do ponto de vista da produção textual. Redigir um texto vai além do ato de escrever sobre determinado tema, sendo, também, o ato de dizer algo a alguém a propósito de um tema, levando-se em conta que, no processo da aprendizagem, deve-se “aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito da atividade objetivante” (GERALDI, 2002). Com efeito, é preciso e necessário manter uma coerência

entre uma concepção de língua/linguagem como uma forma de interação, na qual “a linguagem é vista como um lugar de constituição de relações sociais” e “como um lugar de interação humana” (GERALDI, 2002. p. 41), o que constitui uma concepção de educação. Para Bottega (2002, p. 176), “o fato de alterar a concepção de linguagem é, antes de mais nada, uma questão pedagógica e, pelo fato de envolver posicionamentos acerca da formação e/ou conscientização dos professores e dos alunos, transforma-se em uma questão política”.

Diante do que foi analisado, na próxima seção, foi traçado um breve percurso histórico da pesquisa no âmbito internacional dos estudos sobre gênero, segundo Motta-Roth (2006), e a influência e os efeitos desses estudos sobre os documentos oficiais brasileiros que passaram a direcionar, a partir da década de 80, o ensino de línguas numa perspectiva histórico-discursiva no Brasil. Com isso, o objetivo é tentar compreender a concepção de ensino de gênero na qual tentou basear-se o Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011).

2.2 Gêneros discursivos/textuais

Antes de se começar a compreender o percurso histórico dos estudos sobre gênero e da influência desses estudos no ensino de gênero no Brasil, cabe salientar que, nesta pesquisa, a concepção de gênero adotada é a discursiva, termo vinculado à concepção bakhtiniana de gênero e ligado à proposta do Projeto Didático de Gênero (PDG), de Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch (2012/2014). Considera-se importante, também, ressaltar que o termo ‘textual’ será utilizado, em alguns momentos, por estar associado à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Portanto, as duas terminologias - textual e discursivo- foram usadas como sinônimos nesta pesquisa, pois, de acordo com Rojo (2005),

ambas vertentes encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana sendo que a primeira - Teoria dos Gêneros do Discurso - centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda - Teoria dos Gêneros de Textos - na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p. 185).

Realizadas as considerações acima, neste momento, serão abordados o percurso histórico da pesquisa no âmbito internacional dos estudos sobre gênero, como também a influência e os efeitos desses estudos sobre os documentos oficiais brasileiros.

Segundo Motta- Roth (2008, p. 341), “o conceito de gênero discursivo tem emergido como uma ferramenta de teorização e de explanação sobre como a linguagem funciona para criar e recontextualizar interações sociais”. Neste sentido, “contribuições para as práticas pedagógicas de linguagem são apontadas, tomando por referência a Análise de Gêneros, a Análise do Discurso Crítica, a Linguística Sistêmico-Funcional e o Interacionismo Sócio-Discursivo”. Dessa maneira, os estudos de gêneros discursivos não são poucos e apresentam contribuições importantes sobre os gêneros tanto para a pesquisa quanto para o ensino da linguagem.

No histórico sobre o estudo dos gêneros no âmbito internacional, principalmente no contexto anglofônico⁵, linguistas desse contexto, nos deslocamentos na história da pesquisa sobre gêneros, apresentam focos de interesse diferentes em termos dos aspectos da linguagem e em relação à visão teórica sobre este objeto. Todavia, ainda conforme Motta- Roth (2008, p. 343), apesar das diferenças, estes estudiosos guardam um ponto em comum: “a análise de textos, em seu conteúdo temático, organização retórica e formas linguísticas, em função dos objetivos comunicativos compartilhados por pessoas envolvidas em atividades sociais, em contextos culturais específicos”. A propósito, Bathia (2004) *apud* Motta-Roth (2008) identifica três fases cronológicas nos estudos do texto escrito, as quais têm relação estreita com os estudos sobre gêneros textuais no Brasil.

Nesse enredo, de acordo com Bathia (2004) *apud* Motta-Roth (2008, p.343), as décadas de 60, 70 e virada dos anos 80, que correspondem à primeira fase, “os estudos enfocavam a textualização e a léxico-gramática. Já na parte final dessa fase, as pesquisas identificam-se com a Linguística Textual de autores como Beaugrande & Dressler (1981), pois buscavam identificar traços de textualidade na superfície dos textos”. Na segunda fase, que compreende as décadas de 1980 e 1990, “os estudos enfocavam a macroestrutura do texto para identificar regularidades na organização do discurso em termos de estruturas textuais básicas, estruturas retóricas ou esquemáticas. A ênfase é menos no contexto e mais nos aspectos macroestruturais”. Por sua vez, a terceira fase, que abrange o final dos anos 90 e início dos 2000, faz referências constantes aos escritos de Bakhtin e à análise do discurso crítica de

⁵ São comumente os falantes nativos que têm a Língua Inglesa como língua materna.

Norman Fairclough, tendo como ênfase “a contextualização do discurso, os aspectos externos da construção dos gêneros”.

De certo, essas três fases representam um marco no desenvolvimento do estudo sobre os gêneros. Principalmente a segunda fase, pois é nela que surgem estudos de gêneros sobre textos escritos que foram institucionalizados, sobretudo aqueles concernentes ao contexto educacional. Inclusive, na segunda fase, cria-se um aparato teórico disseminado por três escolas:

1. A escola britânica de ESP, formada por autores como Swales (1990) e Bhatia (1993), com foco na organização retórica dos “tipos de textos, definidos por suas propriedades formais bem como por seus objetivos comunicativos dentro de contextos sociais” (Hyon 1996: 695);
2. A Escola Americana da nova retórica ou sócio-retórica, representada por Bazerman (1988) e Miller (1984), com foco nos contextos sociais e nos atos de fala que os gêneros realizam numa dada situação (Hyon 1996:696);
3. A Escola Sistemico-Funcional de Sydney, representada por Halliday e Hasan (1985/1989) e Martin (1985/1989), com foco na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais (BATHIA, 2004 *apud* MOTTA- ROTH, 2008).

Contudo, segundo Motta- Roth (2008) é necessário acrescentar uma quarta escola, a suíça, que é de fundamental importância para o desenvolvimento da teorização sobre gêneros no cenário brasileiro. São representantes desta escola autores como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. É importante destacar que essa quarta escola tem tomado o trabalho de J- P. Bronckart como base para o desenvolvimento das concepções de ensino-aprendizagem de gênero, baseado no Interacionismo Sócio-discursivo (ISD) que tem como teoria central os estudos de L. S. Vigotsky sobre a “semiotização das relações sociais” e o conceito de “ação social”, desenvolvido nas teses de Gertrude Elizabeth Margareth Anscombe (1957) e Jürgen Habermas (1987) (cf.: Bronckart 2006:15; 46). Assim sendo,

o Sócio-Interacionismo defende uma visão de desenvolvimento, concebendo o ser humano como um ser ativo cujo pensamento é construído, gradativamente, em um ambiente que é histórico e, em essência, social. A interação social é fundamental para o desenvolvimento das formas de atividade de cada grupo cultural: o indivíduo internaliza os elementos de sua cultura, construindo seu universo intrapsicológico a partir do mundo externo. Sendo o pensamento sujeito às interferências históricas às quais o indivíduo está submetido, o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autônomo da linguagem escrita são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isso (COSTA, 2015, p. 24).

Logo, a cognição humana baseia-se na perspectiva de que as funções psicológicas são construídas ao longo da história social do homem, pois essas são elaboradas na relação desse homem com o mundo e mediadas pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente. Seguindo a perspectiva de Costa (2015, p. 24), “na abordagem de Vygotsky (1991), a linguagem tem um papel de construtora e de propulsora do pensamento. A linguagem seria, então, o motor do pensamento, contrariando, assim, a concepção da Psicogenética, que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem”.

Segundo Motta-Roth (2008), o quadro do ISD leva à análise da ação da linguagem como ação imputada a um agente, por um motivo e com uma intenção, situada em formações sociais identificáveis (Bronckart, 1999:13 *apud* Motta-Roth, 2008). Dessa forma, através do texto e a partir de tipos de discursos (teórico, interativo, etc.), como também de sequências (narrativa, argumentativa, etc.), mecanismos de textualização (conectores, coesão nominal, etc.) e mecanismos enunciativos (modalização, voz, etc.), que a ação da linguagem é pensada.

Certamente, esse percurso histórico em torno da teorização sobre gêneros contribuiu para fundamentar documentos oficiais como os PCNs (1998), que se identificam com as quatro escolas, com grande influência, especialmente, do ISD e da teorização de Bakhtin. Aliás, Motta- Roth (2008) afirma que os PCNs (1998) notadamente contribuem para a pesquisa e para a prática pedagógica em linguagem ao colocar a importância do conceito de gênero como base da elaboração da proposta pedagógica de ensino de linguagem (Línguas Portuguesa e Estrangeira).

A perspectiva da linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizado, tais como a concordância verbal e o emprego dos advérbios (MOTTA- ROTH, 2007a: 497).

No Brasil, a partir da publicação dos PCNs (1998) e de vários estudos que se baseavam em enquadramentos teóricos diversos, é sinalizada, segundo Motta- Roth (2008, p. 349), “a existência de uma dinâmica de pesquisa e ensino em torno do conceito de gênero e que segue em direção à maturação do debate na área”.

A partir de meados da década de 1980, no Brasil, as ideias do Círculo de Bakhtin impulsionaram tanto as discussões sobre a teoria do ensino de língua/ linguagem como também as práticas pedagógicas na área de ensino de língua, principalmente de Língua Portuguesa. Então,

em função da crítica às práticas pedagógicas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/ aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso (RODRIGUES, 2005, p. 153).

A partir das décadas de 1990 e 2000, essas ideias apontaram um novo paradigma educacional e, pelo menos em parte, os PCNs contribuíram para promover essas discussões, pois indicaram e, ainda indicam, de forma clara e explícita, os gêneros como objeto de ensino e sua importância no processo ensino-aprendizagem da leitura/escuta e produção textual. De acordo com Motta- Roth,

os PCN adotam uma perspectiva social da linguagem ao defender uma aprendizagem que vai “além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho” (cf.: BRASIL, 2002:55 *apud* MOTTA- ROTH, 2008).

Sendo muito importante para esta reflexão, Motta- Roth (2008) observa que, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin refere-se a uma ordem teórico-metodológica sociológica para o estudo da língua que se inicia pela identificação do contexto social, passando pelos gêneros até chegar às formas gramaticais, inversa, no entanto, ao desenvolvimento histórico que até então sinalizava a direção do texto para o contexto (cf.: Bhatia 2004, *apud* Motta-Roth). Segundo a autora, essa ordem tem uma preocupação com a observação direta do contexto. Em seus próprios termos,

1. A identificação das formas e dos tipos de interação verbal em conexão com as condições concretas em que se realiza;
2. A identificação das distintas enunciações, dos atos de fala isolados (ou dos gêneros discursivos) em ligação estreita com a interação de que fazem parte;
3. A análise das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 1929/1995: 124 *apud* MOTTA- ROTH, 2008)

De acordo com Bonini (2002), nas discussões sobre o ensino de gênero, é utilizada, de algum modo, a analítica sócio-interativa de Bakhtin, pois “a concepção de gênero de Bakhtin leva em consideração aspectos da interação e as condições sócio-históricas de produção de linguagem”, instituindo uma relação mais imediata com o “contexto social e interacional e com o fazer discursivo do falante (autor)”. Neste caso, é estabelecida reflexão sobre uma linguagem que está centrada em uma noção de diálogo, pois pressupõem que a construção de uma ação languageira é compartilhada pelos interlocutores que estabelecem relações do enunciado que está sendo produzido com o enunciado anteriormente produzido; e, ainda, com o enunciado que virá de resposta. Em vista disso, as próximas subseções tratam das concepções de gênero segundo Bakhtin (1992/1997/2003), numa perspectiva dialógica; a visão dos PCNs (1998) sobre o ensino de gênero; e a perspectiva de Dolz e Schneuwly (1997/2004) e Dolz (2010) para o ensino-aprendizagem de gênero a partir de um Modelo Didático de Gênero, que são as sequências didáticas. Tendo essas concepções como alicerce da análise, busca-se uma melhor compreensão acerca da concepção de ensino de gênero do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011).

2.2.1 Concepção de Bakhtin

Para o teórico russo Mikhail Bakhtin (1997, p. 279), a definição de gênero parte da combinação de três dimensões essenciais e indissociáveis: “os conteúdos temáticos, o estilo e a construção composicional”, pois os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. A linguagem vista como interação, em uma perspectiva sócio-histórica e dialógica, concepção elaborada por Bakhtin, revela que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e “cada esfera de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Ao se trabalhar com gênero, considerando o modelo enunciativo-discursivo baseado na interação verbal e no enunciado, como propõe Bakhtin, não se pode desassociá-lo da realidade social e das várias esferas das atividades humanas, visto que os gêneros são instrumentos que viabilizam e criam possibilidades de comunicação. Assim,

aprendemos a moldar nossa fala às normas do gênero e, ao ouvir, a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura

composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Bakhtin, então, toma, como critérios para agrupamentos de gêneros, as esferas de atividade e comunicação. Abaixo, segue Quadro 3, cuja finalidade é apresentar os agrupamentos dos gêneros de acordo com a concepção do teórico russo:

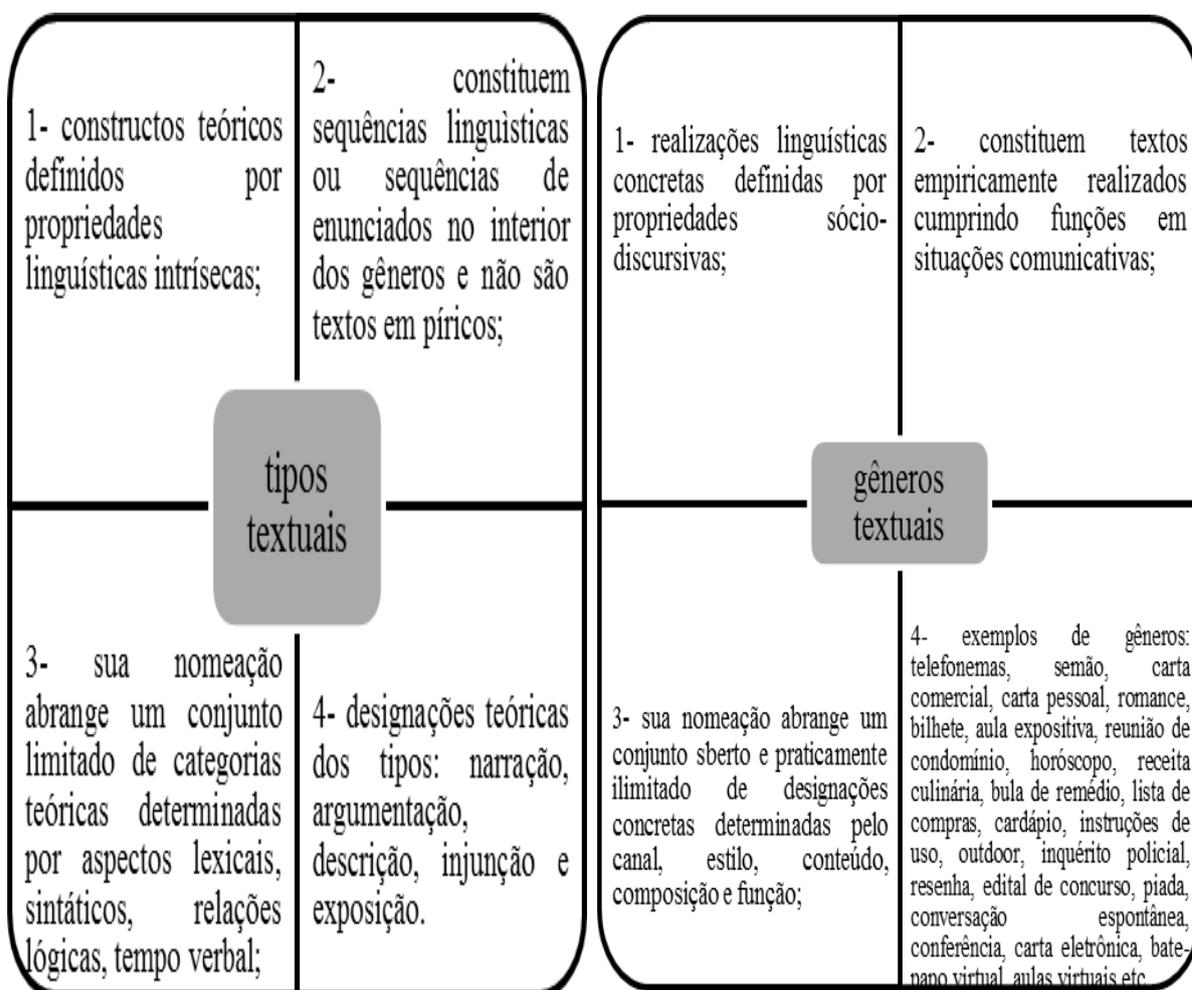
| | |
|---|---|
| Esfera cotidiana | Bilhete, recado, receita, regra de jogo, relato de experiências vividas, cartas, e-mail, roteiro, mapa de localização etc. |
| Esfera literária ou artístico-literária | Mito, conto de fada, fábula, lenda, narrativa de enigma, narrativa de ficção científica, crônica literária, conto, caso, texto teatral, roteiro, poema, canção etc. |
| Esfera jornalística | Notícia, reportagem, artigo de opinião, carta do leitor, carta de reclamação, entrevista, charge, tirinha, anúncio, classificados etc. |
| Esfera escolar/ divulgação científica | Tomada de nota, resumo de textos didáticos e de divulgação científica, verbete, artigo de divulgação científica etc. |
| Esfera da vida pública | Abaixo-assinado, carta de reclamação, propaganda política, debate regrado, carta aberta etc. |

QUADRO 3: Agrupamento dos gêneros segundo Bakhtin (BARBOSA e ROVAI, 2012 p. 10)

Coadunando com a teoria Bakhtiniana, Marcuschi (2003) explicita que usamos a expressão gênero textual para referirmos a textos materializados que encontramos e que apresentam características sócio-discursivas definidas por “conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Para o autor supracitado (2003, p. 19), os gêneros “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” e “caracterizam-se

muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

Ainda segundo Marcuschi (2003, p. 22), é necessário fazer a distinção entre o que convencionalmente se chama de gêneros textuais e tipos textuais. Segundo o autor, tipos textuais designam uma espécie de sequência definida pela natureza linguística de sua composição, conhecidas como “narração, argumentação, exposição, descrição e injunção”. Já os gêneros devem ser contemplados em seus usos e pelas práticas sócio-discursivas. Para se ter uma maior visibilidade da distinção desses dois conceitos, é apresentado, abaixo, o Quadro 4, através do qual é possível verificar que a noção de gênero e tipos textuais vem sendo usada, algumas vezes, de maneira confusa.



QUADRO 4: Quadro comparativo gêneros textuais/tipos textuais (MARCUSCHI, 2003 p. 23)

É certo que o estudo dos gêneros não é novo, mas, hoje, tem-se uma nova visão a este respeito. A noção de gênero já não está mais ligada exclusivamente e apenas à literatura. Atualmente, o gênero é compreendido como modos culturais e cognitivos de ação social, não podendo dissociar o ensino-aprendizagem de gênero de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Desse modo,

ensinar linguagem sob a perspectiva de gênero é trabalhar “com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”, “com as espécies de textos que uma pessoa num determinado papel [na sociedade] tende a produzir” (MARCUSCHI, 2005, p. 10-12 apud MOTTA- ROTH, 2006).

Marcuschi (2008, p. 151) ainda afirma que o ensino com base em gêneros, pelo menos como ponto de partida, tem por dever se orientar mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros da tradição, pois “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com a atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”, sem deixar de compreender o gênero, em seu cotidiano e nas mais diversas formas, por ele, efetivamente, ser parte integrantes da sociedade. Assim, ao estudar o enunciado como uma unidade real da comunicação discursiva, é possível compreender, de fato, a natureza das unidades da língua e, com efeito, propor uma articulação do gênero, como objeto de ensino-aprendizagem, ao processo de interação de cada espaço de utilização da língua entre as pessoas, que acontece de modos muito variados. Então, pode-se registrar que

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Para falar, mesmo ignorando toda a teoria sobre gênero, as pessoas se utilizam dos gêneros do discurso, pois “todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 1997, p. 301). Por isso, as pessoas dominam os gêneros do discurso com facilidade antes mesmo que sejam estudados, pois eles são usados da mesma forma como utilizamos a língua materna, de maneira muito natural. Recorrendo ao mesmo autor (1997, p. 301-302), “as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto

é, os gêneros do discurso, introduzem em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida”. Portanto, se não existissem os gêneros ou se o ser humano precisasse criá-los pela primeira vez para efetivar cada momento de comunicação, se os gêneros do discurso não fossem naturalmente dominados pelas pessoas, a comunicação verbal seria quase impossível. Com essa visão, procede a tese de que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Por haver uma extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (oral e escrito), que incluem indiferentemente a curta réplica do diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, a ordem militar padronizada, os documentos oficiais em sua diversidade, as declarações públicas, os gêneros do discurso relacionados às variadas formas de exposição científica e todos os modos literários, faz-se necessário levar em consideração a diferença entre gêneros do discurso primários e gêneros do discurso secundários:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 1997, p.281).

A partir dessa concepção, os gêneros são vistos como instrumentos de interação social, são modelos utilizados em situações de comunicação variadas, cuja estabilidade é relativa ao momento histórico-social da sua utilização e circulação. Dessa forma, apresentam caráter dinâmico e, portanto, não podem ser entendidos como modelos ou estruturas inflexíveis. Caso isso aconteça, o gênero torna-se “uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 76). Em outras palavras, se essa inversão acontecer, corre-se o risco de o gênero, como objeto de ensino e instrumento de comunicação, perder o seu caráter de instrumento de ação social. Neste sentido, Rojo (2000) reitera que

não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as sequências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esferas de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de *gêneros discursivos* (ROJO, 2000 p. 20).

2.2.2 Concepção dos PCNs de Língua Portuguesa (1998)

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 49) configuram “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum”. Baseiam-se em uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem “como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1998, p. 6) e sugerem o trabalho com gêneros do discurso como objetos de ensino-aprendizagem, considerando-os a partir das esferas de atividade e comunicação, pressuposto no conceito bakhtiniano de gênero.

De acordo com o mesmo documento (1998, p. 23) “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero”, por isso o gênero deve ser tomado como objeto de ensino e, ao mesmo tempo, instrumento de comunicação. Em tempo, Rojo (2000) salienta que os *gêneros discursivos* ou *textuais* são tomados como *objeto de ensino* nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como *unidades de ensino*. Os PCNs de Língua Portuguesa ao fazerem uma seleção dos gêneros e dos textos a serem trabalhados, enfatizam que

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar.

(...)

Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos – orais ou escritos – destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas leem muito mais

do que escrevem, escutam muito mais do que falam (BRASIL, 1998, p. 53).

No quadro 5 abaixo, é apresentado o agrupamento dos gêneros, sugerido pelos PCNs de Língua Portuguesa (1998), em função de sua circulação social. Nessa perspectiva discursiva, os PCNs (1998) adotaram a noção bakhtiniana e começaram a sugerir que os gêneros do discurso fossem tomados como objeto de ensino-aprendizagem, articulado com práticas de leitura/ escuta, produção textual oral e escrita e análise linguística. A abordagem está centrada na diversificação de gêneros orais e escritos e os gêneros são incorporados nesse processo como objeto de ensino e também como instrumento de comunicação, que emergem de uma situação concreta de uso e produção da língua. Até porque,

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (PCNs,1998, p.21).

Cabe ressaltar que, nos PCNs (1998), o ensino de linguagem de gêneros orais e escritos e a valorização dos contextos de uso e de circulação apontam para uma mudança significativa no ensino de língua, pois colocam o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador desse processo de ensino. Nessa perspectiva, os PCNs (1998, p. 48) afirmam que “ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado”. Ainda de acordo com este documento (1998), as situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas.

| GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS | | | |
|--|--|--------------------------|---|
| LINGUAGEM ORAL | | LINGUAGEM ESCRITA | |
| LITERÁRIOS | <ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção | LITERÁRIOS | <ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático |
| DE IMPRENSA | <ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento | DE IMPRENSA | <ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira |
| DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | <ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra | DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | <ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo |
| PUBLICIDADE | <ul style="list-style-type: none"> • propaganda | PUBLICIDADE | <ul style="list-style-type: none"> • propaganda |

QUADRO 5: Agrupamento dos gêneros em função de sua circulação social (BRASIL, 1998, p.53)

Continuando a reflexão conforme os PCNs (1998, p. 25), cabe à escola promover a aprendizagem de gêneros orais e escritos, de contextos públicos, para que o aluno, em situações sociais de exercício da cidadania, seja capaz de “responder as diferentes exigências

de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (...)”. Assim, “a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais”.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Porém, também é dever da escola propiciar o ensino-aprendizagem de gêneros que circulam também fora dos muros da escola para que o aluno seja colocado em situação de produção de linguagem e, desse modo, possa desenvolver a capacidade de fazer uso da linguagem oral e escrita em função da situação real de produção do gênero.

2.2.3 Concepção de Dolz e Schneuwly

Seguindo a teoria bakhtiniana, Dolz e Schneuwly (2004) referem-se a três dimensões que devem ser consideradas essenciais para se definir o gênero como suporte de uma atividade de linguagem:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 p. 75).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros assim definidos ultrapassam a diversidade das dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa dada situação de comunicação particular, ou seja, as práticas de linguagem, e faz vir à tona

regularidades no uso. Em virtude disso, o gênero textual é

um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de 'mega-instrumento', para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999 p. 65 *apud* DELL'ISOLA 2012, p. 16).

Nesse campo de ideias, os gêneros textuais podem ser considerados *megainstrumentos* do ponto de vista do uso e da linguagem, visto que “fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75). Com efeito, são concebidos como instrumentos culturais, que orientam as práticas languageiras em situações concretas de utilização da língua, possibilitando, assim, a comunicação. Finalmente, apropriar-se dos gêneros, de forma sistemática, utilizando-se de estratégias de ensino interacionistas, poderá levar o aluno a desenvolver capacidades linguístico-discursivas reais.

De acordo com Schneuwly *et al* (2004, p. 24), na perspectiva do interacionismo social, tese de Bronckart (2012) - ligada diretamente à psicologia interacionista de Vygotsky e à teoria discursiva de Bakhtin -, no ensino de língua materna, o gênero é um instrumento mediador de uma atividade e a apropriação desse instrumento pelo sujeito pode contribuir para que ele adquira “novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações”.

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento - objeto socialmente elaborado - nessa estrutura diferenciada dá a atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos num situação (SCHNEUWLY *et al*, 2004, p. 23).

O gênero considerado um instrumento enquadra-se na concepção bakhtiniana de gênero discursivo. Neste sentido, segundo os autores de Genebra, o sujeito escolhe o gênero em

função da situação de uso, ou seja, para uma situação discursiva, utilizando-se de parâmetros tais como “finalidade, destinatários, conteúdo”, lança mão do gênero, pois “há visivelmente um sujeito, o locutor - enunciador, que age discursivamente (falar/ escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero (...)”. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 26), a escolha do gênero se faz mediante “a definição dos parâmetros da situação que guiam a ação”, estabelecendo-se, assim, uma relação entre meio (gêneros que são orientados pela ação discursiva) - fim.

Contudo, é importante e necessária a distinção feita por Bakhtin acerca dos gêneros primários e secundários, para se entender o longo processo de desenvolvimento e reestruturação do sistema de produção de linguagem. Na tentativa de esclarecer ainda mais essa questão, os gêneros primários podem ser definidos sob as seguintes dimensões:

- Troca, interação, controle mútuo pela situação;
- Funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- Nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso (SCHNEUWLY *et al*, 2004, p. 29).

Nesses termos, os gêneros primários estão ao alcance das crianças antes mesmo de entrarem na escola e são os meios (“o instrumento se torna instrumento de ação”) que elas utilizam para agirem com êxito em situações de comunicação novas. Quanto aos gêneros secundários, os autores definem pelo menos três particularidades de funcionamento desses gêneros (SCHNEUWLY *et al*, 2004, p. 30-32):

- a) “modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado”, pois, devido à complexificação dos gêneros e sua autonomia em relação ao contexto, cria-se a necessidade de uma coesão interna do texto, que se faz linguisticamente pela criação de instrumentos também linguísticos que se referem a um contexto linguisticamente criado pelo texto, como a anáfora, por exemplo;
- b) “modos de desdobramentos do gênero”. Há meios de referência a um contexto linguisticamente criado que asseguram sua coesão interna e sua autonomia em relação ao contexto (os gêneros secundários do interior); como também há outros meios de referência que asseguram, do exterior, sua avaliação e definição. A propósito, para Schneuwly *et al* (2004, p. 31), “poderíamos quase dizer que os gêneros secundários

criam seus duplos: gêneros, especializados por domínio, que servem à prescrição, à avaliação, mas também ao controle, de sua produção”;

- c) “a gestão eficaz dos gêneros secundários”, que pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais como comunicação espontânea, mas pode se basear na gestão de diferentes níveis de decisão de operações discursivas transversais em relação ao gênero.

A conclusão dos autores sobre as evidências que dizem respeito aos gêneros primários e gêneros secundários reside no tipo de relação com a ação, pois os gêneros primários fazem parte de uma “troca verbal espontânea”, uma dimensão de relações espontâneas, cotidianas, imediatas, ligadas às experiências pessoais da criança em situações automáticas. Já os gêneros secundários, não são espontâneos, fazendo parte de relações formais, mediadas pela leitura e escrita; e estão mais ligados a uma situação de comunicação relativamente independente do contexto imediato, sendo geridas, em geral, na esfera escolar.

Em face disso, nota-se um encontro entre duas lógicas, que são a verdadeira fonte do desenvolvimento. Trata-se do que Vygotsky chamou de ZPD, que leva a aparição dos gêneros secundários como um novo sistema apoiado no antigo, ou seja, alicerçado nos gêneros primários, em sua elaboração, transformando-o profundamente.

Segundo Schneuwly *et al* (2004, p. 34), “ o antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função, outros meios linguísticos que diferenciam ainda mais essa função de mudança de perspectiva textual”. Em seu turno, Dolz (2010, p. 43) indica que, “no ensino, é necessário aproveitar a dinâmica entre gênero primário e gênero secundário”, pois utilizar atividades reflexivas, quando se passa de um gênero a outro, torna o ensino-aprendizagem de gênero um ponto de partida de um longo processo de reestruturação que vai produzir inovações nas capacidades languageiras do aluno.

Ainda de acordo com Dolz (2010, p. 39), “uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas, que tomam formas muito diversas em função das situações de comunicação em que se inscrevem”. Essas realizações empíricas diversas, orais ou escritas, que “designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente

a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresentam traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular”, configuram o que se chama de texto, por meio do qual nos comunicamos (BRONCKART, 2012, p.77). Portanto, segundo Dolz (2010), o texto é considerado unidade fundamental do ensino da leitura e da produção, tornando-se um instrumento de mediação necessário principalmente para se trabalhar com a produção escrita, pois todo gênero se realiza em textos. Os elementos que compõem os textos são analisados como marcas das operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas, e essas representações, mesmo sendo sócio-históricas, são uma escolha efetuada sobre os valores dos parâmetros contextuais, que o agente produtor textualiza (DOLZ, 2010).

Assim sendo, os gêneros são considerados como espécies de entidades coletivas indispensáveis para orientar o ensino, pois as práticas languageiras significativas e socialmente reconhecidas são referências no processo ensino-aprendizagem. Tanto que o gênero, enquanto objeto de ensino, também se constitui num instrumento cultural e didático, porque permite o reagrupamento de uma diversificada variedade de textos disponíveis em função de conteúdos, da estrutura comunicativa e das configurações de unidades linguísticas. Nessa direção, entende-se que “um gênero é um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social”. Desse ponto de vista, “o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural”, pois aprender a escrever e a falar demanda a mobilização de recursos languageiros que são transmitidos no decorrer do tempo e o gênero se constitui como núcleo de uma aprendizagem integrada desses recursos languageiros (DOLZ, 2010, p. 40).

O gênero é um instrumento para agir em situações languageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Instrumento de ensino, fixa significações sociais complexas referentes às atividades languageiras. Orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e divisíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização) (DOLZ, 2010, p.44).

Nesse cenário, Dolz (2010) orienta que o ensino de gênero traz uma nova luz sobre o objeto que deverá ser ensinado e leva o professor a mudar o modo de representar o ensino da

produção oral e escrita. Além disso, o gênero, enquanto instrumento de aprendizagem, permite ao aluno acessar significações que podem contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras. Dessa forma, a subseção seguinte tem, como principal função, analisar se o ensino de gênero proposto pelo Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) seguiu, efetivamente, a perspectiva de ensino de gênero proposta pela teoria bakhtiniana, visto que o Caderno de Apoio ao Educador (2011) se diz amparar na teoria de Bakhtin para a realização do trabalho com a sequência didática sobre o gênero Artigo de Opinião.

2.2.4 Análise da concepção de gênero do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011)

Segundo o conceito de gênero apresentado pelo Portal Jornal Escolar, em seu Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011, p. 8), “os gêneros podem ser agrupados em tipos, segundo a função que tenham. Por exemplo: narrar (ficcional), relatar (fatos reais), argumentar, expor, descrever ações”.

Porém, para Dolz e Schneuwly (2004, p. 120) “cada gênero de texto necessita um ensino adaptado, pois apresenta características distintas”. Para os autores, os cinco agrupamentos de gênero, citados pelo Portal, podem acontecer se for levado em conta um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis e devem responder a três critérios essenciais, que incluam a ideia de uma progressão:

Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
Retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 p. 120).

Tendo isso em vista, os autores supracitados apresentam um quadro (Quadro 6) com os agrupamentos de gêneros, sendo constituído em função desses três critérios, tomando como fundamento os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem para propor esses cinco agrupamentos.

Precisa-se explicar que é possível construir uma progressão em cada um dos cinco agrupamentos de gêneros - “narrar, relatar, argumentar, expor, e descrever ações”- pois esses agrupamentos não são estanques. Ao se fazê-los, deve-se pensar nos objetivos de aprendizagem mediante as situações comunicativas, a organização global do texto e o emprego das unidades linguísticas. Então, de um ponto de vista curricular, propõe-se que cada agrupamento seja trabalhado por meio de gêneros que o constituem e em todos os níveis de escolaridade. Há as seguintes razões para tal encaminhamento:

realiza o princípio *pedagógico* de diferenciação(...);
 de um ponto de vista *didático*, oferece a possibilidade de definirmos especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos(...);
psicologicamente, numerosas operações de linguagem, estão intimamente ligadas a um agrupamento de gêneros e exigem ensino-aprendizagem direcionado. (...);
 finalmente, as *finalidades sociais* do ensino da expressão impõem um trabalho específico para desenvolver as capacidades dos alunos em domínio tão diversos quanto a linguagem como instrumento de aprendizagem ou como *mimeses* da ação a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 p. 62).

| DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO | CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES | EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS |
|---|---|--|
| Cultura literária ficcional | NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga | Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Novela fantástica Conto parodiado |
| Documentação e memorização de ações humanas | RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo | Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico |
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | Texto opinativo Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.) |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| Transmissão e construção de saberes | EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes | Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica |
| Instruções e prescrições | DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos | Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso instruções |

QUADRO 6: Agrupamentos de gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 p. 121)

No Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011, p. 8), na apresentação da sequência didática (SD) em análise, o conceito e as observações sobre gênero indicam que o gênero Artigo de Opinião é “um gênero textual do tipo argumentativo”, “faz parte da família de gêneros usados na área jornalística”, e que “é utilizado por pessoas que desejam expor, publicamente, suas posições sobre assuntos que provocam controvérsias na sociedade”. Contudo, no decorrer da SD em questão, houve pouca ou quase nenhuma instrução efetiva para o aluno sobre os domínios sociais de comunicação, sobre as capacidades de linguagem dominantes desse gênero e, principalmente, em relação à esfera de circulação do gênero que será produzido, o que, provavelmente, poderá comprometer o processo ensino-aprendizagem do gênero Artigo de Opinião.

Ainda no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011, p. 8), as instruções direcionadas ao professor citam que Bakhtin “alertava contra uma visão engessada dos gêneros textuais, pois eles servem para expressar necessidades de comunicação e podem se alterar conforme a dinâmica da vida social e das práticas de linguagem”. Ao contrário do que está instruído, é visível, na SD como um todo e, principalmente, nas oficinas 4, 5 e 6, que a visão de trabalho com gênero é aquela em que prevalece o modelo a ser seguido. Também se sobressai a ideia de que escrever um Artigo de Opinião consiste em somente debater questões polêmicas, uma vez a favor em outra contra determinado assunto, “com a intenção de convencer os leitores a mudarem de ideia, de comportamentos ou mesmo pressionar o governo e outras instituições para que adotem medidas que consideram adequadas”.

As contribuições de Bakhtin sobre os gêneros são significativas para a compreensão dos enunciados como produto das atividades humanas, que seriam determinantes para o conteúdo (o que pode ser dizível em um determinado gênero), a composição (a organização geral do assunto) e o estilo (a seleção de recursos linguísticos) de tais enunciados. Através desses elementos, que são reconhecidas as condições particulares e os propósitos de cada uma das esferas nas quais são produzidos os gêneros, demonstrando a necessidade do tema (que não se restringe ao assunto de que trata o texto e sim como este assunto produz sentidos, considerando o seu contexto de produção); a escolha dos itens lexicais e a forma como os enunciados estão postos em função do gênero selecionado (“tipos mais ou menos instáveis de enunciados”); e o contexto de sua produção e de seus interlocutores, considerando o estilo próprio do sujeito (BAKHTIN, 2003).

Entretanto, ao analisar o texto do tópico sobre Artigo de Opinião e Tipos de Argumentos, presente no Material Didático da oficina 4 da SD, o qual informa a estrutura fixa de um Artigo de Opinião, nota-se que a ideia é de que somente a leitura de um texto informativo poderá ajudar o aluno a produzir um texto desse gênero. Seria uma espécie de modelo a ser seguido. Nesses termos, fica evidente que não há qualquer direcionamento ao professor para que se desenvolva um trabalho considerando as três dimensões essenciais e indissociáveis do gênero discursivo (o conteúdo, a composição e o estilo). Aliás, pode-se perceber que as práticas didáticas presentes na SD, principalmente na oficina 4 e na oficina 5, restringem-se à forma ou estrutura rígida, sem levar em conta a natureza social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações (Bakhtin, 1988).

Na SD em questão, deixa-se subentendido que, ao se colocar o aluno em contato com o modelo de um gênero específico, no caso Artigo de Opinião, o aluno, de forma natural e voluntária, apropriar-se-á das características desse gênero e saberá usá-lo tanto em situações escolares como em situações extraescolares. Isso remete ao ensino de gênero mais voltado para a metalinguagem, organizado a partir da tipologia textual dissertação-argumentação que, por ser muito genérica, não fornece critérios claros para a produção do Artigo de Opinião, deixando o aluno sem entender que o gênero é como “entidades dinâmicas cujos limites e demarcações por vezes se tornam fluidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Na oficina 6 da SD, por exemplo, quando é feita a leitura do Artigo de Opinião *Sou contra a redução da maioria penal*, de Renato Roseno, as atividades propostas na SD levam o aluno, novamente, para a análise dos elementos que compõem o Artigo de Opinião, os quais, de acordo com a SD, resumem-se aos tipos de argumentos desse gênero. Nas atividades propostas nessa oficina, não é realizado um trabalho que direcione o olhar do aluno para as três dimensões do gênero discursivo, que leve o aluno a perceber a importância do contexto de produção e do lugar que ocupa o interlocutor, que considere o estilo próprio do sujeito e as finalidades sociais desse gênero.

Confrontando a esta situação, Lopes-Rossi (2008, p. 63) defende que “as atividades de leitura devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero - em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que as outras - é planejada de acordo com sua função social e de seus propósitos comunicativos”, o que permite formar um aluno com consciência cidadã crítica e participativa. Assim sendo, a leitura de gêneros discursivos na escola não presume sempre a produção escrita, mas a produção escrita presume sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que irão produzir.

Ainda nos estudos de Lopes-Rossi (2008, p. 63), tem-se que “um projeto pedagógico para a produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido”. Entende-se por características típicas do gênero o conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais. Dessa maneira, o módulo de leitura deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e circulação do gênero discursivo escolhido a partir de vários exemplos - fundamental levar o original para sala de aula. Com isso, os alunos passam a ter contato com o suporte do gênero, no caso do Artigo de Opinião o jornal ou a revista. E certamente, “a percepção dos aspectos discursivos do gênero permite entender melhor também sua organização textual” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 65).

Para as “características discursivas” relacionadas ao trabalho pedagógico, podem ser entendidas as condições de produção e de circulação de um gênero, em geral reveladas com respostas a indagações do tipo:

Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade? (LOPES-ROSSI, 2008, p. 65).

Essas indagações possibilitam várias inferências por parte do leitor: para a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos e não-linguísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros. Tudo isso pode levar o aluno, mesmo que de forma gradual, a perceber a relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo. Em face disso, as propostas de atividade de leitura devem levar os alunos a também perceberem

a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão; sua forma de organização (distribuição das informações); e sua composição geral, que inclui determinados elementos verbais e não-verbais, como: cor, padrão gráfico (diagramação típica), fotos, ilustrações, gráficos e outros tipos de figuras ou recursos. Deve-se observar que o suporte no qual o gênero circula também apresenta características determinadas (um papel com determinada gramatura e tamanho, um livro, uma embalagem, um suporte metálico, de madeira, uma revista, um jornal) (LOPES-ROSSI, 2008, p. 65).

Todas essas observações citadas acima remetem a aspectos das condições de produção e circulação do gênero que devem ser consideradas para que se construam, com os alunos, inúmeros significados que os levem a perceber que “apesar das características sócio-historicamente estabelecidas para o gênero, há uma determinada margem de variação possível” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 66). Assim considerando, as sequências de atividades de leitura que contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica do gênero podem preparar os alunos para a produção escrita no sentido de dotá-los dos conhecimentos, ainda que básicos, sobre o gênero em estudo. Desse modo,

a organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são os dois níveis de conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais informações selecionar para seu texto e como organizá-las por escrito (LOPES-ROSSI, 2008, p. 66).

No entanto, pode-se perceber uma inversão nas atividades propostas pela SD em estudo no que se refere à leitura e à produção do gênero Artigo de Opinião. No ensino de produção textual apresentado na oficina 5, cada aluno foi solicitado a escrever a partir de temas

escolhidos por eles, sem esses temas terem sido previamente desenvolvidos em sala de aula. Não foi realizado, nas oficinas anteriores, um trabalho de leitura eficiente com esse gênero, considerando a organização composicional, temática e estilística. Talvez, por acreditar que esse aluno produzirá o gênero Artigo de Opinião a partir de suas próprias ideias e opiniões. Dessa forma, desconsidera-se que, para a produção de qualquer gênero discursivo, exige-se que os alunos obtenham informações para o texto da forma mais adequada ao gênero em estudo, pois seu texto poderá de fato circular. Nessa direção, são importantes as contribuições que a leitura pode dar ao processo de produção escrita e que “não é o caso de se oferecerem apenas modelos para os alunos produzirem. É o caso de dar-lhes oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa pela apropriação das características típicas do gênero em estudo” (LOPES-ROSSI, 2008. p. 66).

À luz desses fatos, verifica-se que, somente algumas perguntas sobre o texto lido, como foi a proposta apresentada nas atividades das oficinas 4 e 6 da SD em estudo, não são suficientes para que o aluno leia e escreva de forma proficiente. Então, o professor deverá organizar sequências de atividades que considerem

a seleção de uma certa quantidade de textos do gênero a ser estudado; distribuição desses textos para os alunos; levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; comentários sobre aspectos discursivos do gênero; atividades para observação de seus aspectos temáticos e composicionais; opcionalmente, pesquisa dos próprios alunos para obtenção de outros exemplares; síntese dos aspectos observados (LOPES-ROSSI, 2008, p. 66).

Num esforço de reflexão sobre questões consideradas fundamentais, interessa observar, também, conforme Dell’Isola (2013), que texto e discurso são complementares na atividade enunciativa e, entre ambos, está o gênero, que instaura um espaço de interlocução no qual intervêm elementos contextuais e intertextuais, condicionando todo evento comunicativo. Logo, saber somente e simplesmente o que é Artigo de Opinião, os tipos de argumentos e sobre um enquadre de uma organização do texto, proposta das oficinas 4 e 5 da SD em estudo, dificilmente irá favorecer, efetivamente, a aprendizagem desse gênero. Haja vista que “o gênero textual é entendido como diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” e por cada gênero se manifestar por meio de um texto, deve-se entender que “o texto é um evento que tem estreita interação com seu contexto de produção pela

mediação dos próprios atores sociais (escritor ou falante e leitor ou ouvinte) que operam com ele”, transformando-se em instrumento de ação social (DELL’ISOLA, 2013, p. 66).

Diante disso, pode-se compreender que, na SD em estudo, não ficou clara a concepção de ensino de gênero adotada pelo Portal Jornal Escolar, pois não há qualquer indicativo de que foi utilizada a Teoria dos Gêneros do Discurso nem a Teoria dos Gêneros Textuais, uma vez que, na SD, são apresentadas atividades que levam o aluno a escrever sobre um tema escolhido por ele a partir de um modelo do gênero Artigo de Opinião.

A partir do que foi observado no ensino de gênero proposto pelo Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) e intentado como sequência didática pelo Portal Jornal Escolar, a subseção a seguir apresenta a concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consiste num Modelo Didático de Gênero, através do qual é proposta uma metodologia de ensino de gênero por meio de sequência didática.

2.2.5 Ensino de gênero e Modelo Didático de Gênero

Ainda para o ensino de gêneros nas séries do ensino fundamental, Dolz e Schneuwly (2004) indicam que seria possível e desejável ensinar gêneros textuais orais e escritos de maneira ordenada. Para tanto, propõem uma metodologia de ensino de gênero através de um modelo de trabalho em sequências didáticas. Inclusive, esta proposta está explicitada e sugerida nos PCNs (1998) da seguinte maneira:

“Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus textos” (BRASIL, 1998. p. 88).

Em virtude disso, fica claro que os PCNs de Língua Portuguesa se fundamentam, pelo menos em parte, nos Modelos Didáticos de Gênero proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Desse modo, “o planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados” (BRASIL, 1998, p. 88).

Certamente, esse ensino de gênero como um instrumento direciona um procedimento possível, que abre novas possibilidades de ações e “que provoca novos conhecimentos e saberes” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Em tempo, segundo Rojo (2000, p. 36), os PCNs sugerem que se relacione o projeto, como “organização didática alternativa”, ao material didático organizado por sequências didáticas. Nessa linha de pensamento, “as sequências didáticas podem ser elaboradas tanto para *módulos didáticos* como para *projetos*, constituindo-se em um material didático de certa extensão, monotemático ou monogênérico, maior e mais aprofundado que unidades de livros didáticos” (ROJO, 2000, p. 36).

Para Dolz (2010), o modelo didático de gênero (MDG) é uma ferramenta fundamental para se organizar o ensino da produção textual por meio de gêneros, pois é um objeto descritivo e operacional que apresenta as seguintes dimensões:

os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros;
a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades de linguagem do aluno (DOLZ, 2010 p. 48).

Nos termos descritos, os modelos didáticos de gênero têm o papel de orientar as práticas de ensino da língua oral e/ou escrita de modo interativo, em função experimental, seguindo uma sequência nas aulas e sempre obedecendo aos critérios de validade didática, quais sejam:

de um critério de legitimidade, que implica recursos e saberes válidos, seja por seu estatuto acadêmico, seja por serem considerados como legítimos pelos especialistas no gênero abordado;
de um critério de pertinência, que mede a adequação dos recursos e dos saberes escolhidos em função das finalidades e dos objetivos escolares;
de um critério de solidarização, que assegura a coerência do conjunto dos recursos convocados (DOLZ, 2010 p. 49).

O autor ainda afirma que “o modelo didático deve apresentar o conjunto dos recursos que poderão ser transformados em conteúdos potenciais de ensino a serem mobilizados nas atividades escolares” (DOLZ, 2010, p. 50). Assim, o modelo didático de gênero é um caminho onde há várias possibilidades de realizações, que utiliza a metodologia da sequência didática para articular atividades escolares diversificadas, em situações diversas de comunicação, focalizando as convenções de um gênero particular.

Avançando um pouco, observa-se que o trabalho com um gênero textual, dentro de uma situação de comunicação, utilizando a metodologia da sequência didática segundo Dolz e Schneuwly (2004), configura-se pela apresentação da situação, produção inicial, módulos de ensino e produção final. As atividades a serem desenvolvidas em uma sequência didática, através de um processo de produção, com etapas relativas ao planejamento, escrita e revisão, em contextos de produção precisos e situações diversas, poderá permitir ao aluno apropriar-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades de expressão oral e escrita.

Essa metodologia poderá possibilitar ao estudante seguir um procedimento a fim de realizar as tarefas e etapas para a produção de um gênero. Portanto, “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (SCHNEEWLY, 2004, p. 51).

Os autores de Genebra, então, apresentam a seguinte estrutura considerada de base para uma sequência didática:



FIGURA 8: Esquema Sequência Didática (Fonte: Dolz; Noverraz ; Schneuwly 2004, p. 98)

Como se pode notar, um trabalho que utilize a metodologia de sequência didática tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Seguindo essa estrutura proposta pelos suíços para que se promova a aprendizagem e a superação dos problemas que poderão ser apresentados pelos estudantes no decorrer das fases da sequência didática, os PCNs (1998) salientam que a organização dos módulos didáticos seja feita a partir das seguintes exigências:

Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas (BRASIL, 1988, p. 88).

Nesse contexto, as sequências didáticas “instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). A partir daí, as sequências didáticas, além de colocar os alunos em “práticas de linguagem historicamente construídas” (os gêneros textuais), oferecem a esse aluno a possibilidade de reconstruí-las e de se apropriarem delas. Essa reconstrução efetua-se quando é levada em conta a interação de três fatores: as práticas de linguagem que são consideradas “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história”; as capacidades de aprendizagem dos alunos, que são as habilidades adquiridas pelo estudante para a produção de um gênero em situação de interação particular; e as estratégias de ensino, que são as intervenções na escola que favorecem o domínio de gêneros em situações de comunicação concretas.

Evidencia-se, então, que, “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” (SCHNEUWLY *et al*, 2004, p. 96). Para que isso ocorra de forma proficiente, é necessário a escola “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). De tal sorte que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

2.2.6 Apresentação do procedimento sequência didática

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), o ensino de gênero que utiliza a metodologia da sequência didática, em contextos de produção precisos, efetuando atividades e/ou exercícios diversificados que permitam aos alunos apropriarem-se das “noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas”, poderá satisfazer as seguintes exigências do processo ensino-aprendizagem de gênero:

Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
 Propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
 Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
 Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
 Ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
 Favorecer a elaboração de projetos de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

De fato, há certos gêneros, como “as narrativas de aventura, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha” e outras mais, que, geralmente, interessam mais à escola (SCHNEUWLY *et al.*, 2004, p. 97). Em vista disso, o trabalho da escola, conforme os autores supracitados, deve ser direcionado para os gêneros que os alunos não dominam ou que ainda não dominam efetivamente; sobre os gêneros dificilmente acessíveis e sobre gêneros públicos e não privados. Isso porque o ensino de gênero através da metodologia de sequências didáticas poderá permitir aos alunos terem acesso a práticas de linguagem novas ou de difícil domínio. Os autores ainda argumentam que o gênero estará passível de ser apropriado pelos alunos por meio de tarefas e atividades diversas, que levam a perceber as dimensões do gênero e possibilitem a sequencialidade necessária para a apropriação das características do gênero.

Nesse cenário, o professor, ao se propor a trabalhar com a metodologia de sequência didática, deverá compreender que se trata de

uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As *sequências didáticas* instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar o aluno com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se

apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: a especificidade das práticas languageiras que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino proposta pela *sequência didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51)

Nessa perspectiva de ensino de gênero, os autores apresentam os quatro componentes de uma sequência didática: a apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final, que serão descritos abaixo.

2.2.6.1 A apresentação da situação

Este momento, para a apropriação dos alunos em relação ao projeto de comunicação proposto pelo professor, é considerado de suma importância, pois, nesta oportunidade, será construída, com a turma, uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que será realizada, considerando-se sempre a especificidade do contexto em que os gêneros serão trabalhados. A retórica do professor, na apresentação da situação, é imprescindível para o sucesso da proposta de produção inicial que culminará na produção final. Há, portanto, duas dimensões principais que devem ser levadas em conta: a primeira diz respeito ao *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, ou seja, apresentar um problema de comunicação bem definido; e a segunda corresponde aos *conteúdos*, preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Em termos detalhados, a primeira dimensão corresponde ao projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, que deve ser proposto aos alunos de maneira bem clara para que eles possam compreender melhor a situação de comunicação que deverão realizar ao final da sequência. Para os alunos, o projeto proposto, ou de alguma maneira negociado, deve ser capaz de fazê-los compreenderem o sentido das atividades de aprendizagem. Nessa perspectiva, é preciso que fique explícito o problema de comunicação que deverão resolver no momento de produzir um texto oral ou escrito. Para Dolz *et al* (2004), é nesse momento que devem ser dadas indicações aos alunos que os façam compreender qual gênero será trabalhado, como o gênero será abordado, quem serão os produtores, quem serão os possíveis destinatários, que forma assumirá a produção e qual será o suporte para esse texto produzido.

Na segunda dimensão, que é a dos conteúdos, é necessário levar os alunos a compreenderem a importância dos temas que serão abordados na situação de comunicação proposta, como

também é de fundamental importância, desde o início, os alunos adquirirem conhecimentos sobre os assuntos que vão trabalhar.

Dessa forma, as duas dimensões são importantes no sentido de permitir que os alunos tenham todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo proposto e a aprendizagem da linguagem a que esse projeto está relacionado. Segundo Dolz *et al* (2004, p. 100), “na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes”.

2.2.6.2 Produção inicial

Na visão de Dolz *et al* (2004), os alunos, já tendo passado pelo primeiro componente da sequência didática, a apresentação da situação, já inteirados do projeto de comunicação a ser realizado por eles, compreendendo a situação de comunicação na qual deverão agir, já entendendo a que tipos de problemas de comunicação serão experienciados, que tipo de aprendizagem é esperado deles e a importância do gênero escolhido no desenvolvimento de suas habilidades e competências discursivas, passam, então, para o momento da produção inicial.

Nesse momento da primeira produção, Dolz *et al* (2004) argumentam que os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, revelando, para si e, principalmente, para o professor, as representações que têm dessa atividade. Se a situação de comunicação foi suficientemente bem definida durante a fase de apresentação, os alunos serão parcialmente capazes de produzir um texto oral ou escrito que possa, pelo menos em parte, corresponder à situação dada, ou seguir a instrução dada, mesmo sem aplicar, em seus textos, todas as características desejadas do gênero visado. A produção deste texto, mesmo que parcial, permite que os professores identifiquem as capacidades de que estes alunos dispõem e quais são as suas potencialidades. Além disso, amplia a visão do professor para que ele faça a intervenção necessária e saiba o que deverá executar para ajudar o aluno a trilhar um caminho capaz de desenvolver suas competências linguageiras. Esse momento da primeira produção, essencialmente, indica ser uma proposta de trabalho de cunho formativo, necessário para o

trabalho do professor e para a autorregulação dos alunos, visto que “a produção inicial pode “motivar” tanto a sequência como o aluno” (DOLZ *et al*, 2004, p. 101).

Deve-se deixar claro que, conforme os mesmos autores, a apresentação da situação não implica a realização por completo da produção inicial. Aliás, somente a produção final tem esse caráter de produção completa. A produção inicial possui uma dimensão reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para o aluno, a produção inicial pode permitir que ele regule sua própria aprendizagem, através da observação do que já sabe, das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem e dos problemas comunicativos que ainda deverá resolver. Para o professor, as primeiras produções

[...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais e escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos (DOLZ *et al*, 2004, p. 102).

Assim, a primeira versão irá permitir ao professor diagnosticar os problemas mais relevantes da turma, dando-lhe maior clareza para definir melhor sua intervenção, no intuito de ajudar os alunos a melhorarem o domínio de determinado gênero, como também as práticas comunicativas desses alunos. A produção inicial irá permitir que ele, através da observação das primeiras produções dos alunos, faça a intervenção necessária para aprimorar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais efetiva às necessidades reais dos alunos.

Num esforço de compreensão, os autores de Genebra salientam que a produção inicial é igualmente *o primeiro lugar de aprendizagem* da sequência e, nela, põe-se em prática um processo de avaliação formativa que pode ser ampliada, levando-se em conta a análise do desempenho dos alunos. Essa análise pode ser desenvolvida de diferentes maneiras, como, por exemplo, através de “discussão, em classe, sobre o desempenho oral de um aluno; troca de textos escritos entre os alunos da classe; reescuta da gravação dos alunos que produziram o texto oral, etc”. Através da mesma análise, poderá ser introduzida uma primeira linguagem comum entre alunos e professores, ampliando e delimitando os problemas possíveis de existir no processo de aprendizagem, que também serão objeto de trabalho nos módulos.

2.2.6.3 Módulos

De acordo com Dolz *et al* (2004), as atividades dos módulos serão elaboradas partindo do princípio do que deve ser trabalhado nessas atividades são os problemas que surgiram na produção inicial. Após o professor ter apresentado a proposta de trabalho aos alunos, de ter envolvido esses alunos no processo de construção do mesmo, de tê-los conscientizado sobre a necessidade da participação efetiva deles no processo de aprendizagem, como também lhes ter mostrado a importância do diagnóstico, e assim percebido claramente as principais dificuldades da turma, são elaborados módulos no decorrer dos quais serão propostas atividades que servirão de instrumentos para os alunos superarem as dificuldades apresentadas na produção inicial.

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando assim, a cada aluno, a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.105).

Dessa maneira, a atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de alguma forma, dividida, para, separadamente, seus elementos serem discutidos com o intuito de serem melhorados. Dolz (2010, p. 66) ressalta a importância do trabalho com módulos, pois esse caráter modular permite alternar “atividades referentes às situações de comunicação e atividades específicas para o exercício de novos mecanismos de textualização ou de mecanismos que ainda não são dominados pelos alunos, mas todas elas estando situadas no quadro de um projeto comunicativo”. Nessa perspectiva de melhorar os problemas comunicativos e as dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, os autores apontam que

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Em torno disso, os estudiosos supracitados oferecem três encaminhamentos importantes para a elaboração das atividades dos módulos: primeiro, trabalhar problemas de níveis diferentes; o segundo, variar as atividades e exercícios; e o terceiro, capitalizar as aquisições. No primeiro encaminhamento, a fim de preparar os alunos para resolverem problemas específicos de cada gênero, Dolz *et al* (2004), inspirados nas abordagens da psicologia da linguagem, distinguem

quatro níveis principais na produção de textos, a saber: *representação da situação de comunicação*, momento em que o aluno deverá, de forma precisa, compreender o possível destinatário do texto que será produzido, a finalidade visada, ter clareza de sua posição como autor ou locutor, como também do gênero que estará em foco; *elaboração dos conteúdos*, quando será necessário o aluno buscar informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomadas de notas a fim de que ele seja preparado para conhecer as técnicas necessárias para buscar, elaborar ou criar conteúdos, sempre em função do gênero que será trabalhado; *planejamento do texto*, estando claro ao aluno que, para fazer uma estruturação adequada do texto que irá produzir, o plano de estruturação deve partir da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado, pois cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional; e *realização do texto*, na qual os meios de linguagem devem ser elencados para que o aluno seja capaz de “utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos” (DOLZ *et al*, 2004, p. 104).

No segundo encaminhamento, em função da heterogeneidade da turma, Dolz *et al* (2004) apontam a necessidade de variar os modos de trabalho, pois, em cada módulo, é muito importante diversificar as atividades, dando oportunidade aos alunos, dentro dessa heterogeneidade da turma, de terem acesso, por diferentes vias, a noções e a instrumentos que possam conduzi-los ao sucesso. Nesse sentido, há três grandes categorias de atividades e de exercícios que podem ser distinguidas: *as atividades de observação e de análise de textos* orais ou escritos, que coloquem em destaque certos aspectos do funcionamento textual; *as tarefas simplificadas de produção de textos* para possibilitarem aos alunos que gerenciem a produção de seu texto, reorganizando o conteúdo do mesmo, inserindo parte que falta num dado texto, revisando um texto em função de critérios definidos previamente; *a elaboração de uma linguagem comum*, sendo este trabalho feito ao longo de toda a sequência, permitindo aos alunos, no momento da elaboração dos critérios para a produção de um texto oral ou escrito, falarem dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los individual ou coletivamente.

No terceiro encaminhamento, em função de uma linguagem técnica adquirida no decorrer da sequência, da construção progressiva dos conhecimentos sobre o gênero, da linguagem que passa a ser utilizada comumente e que favorece uma atitude reflexiva, os alunos têm a

oportunidade de registrem, numa lista, tudo o que foi adquirido durante os módulos na forma sintética de “lista de constatações ou de lembrete ou glossário”. Desse modo, terão subsídios para produzirem, satisfatoriamente, um gênero oral e/ ou escrito, em situações escolares e extraescolares.

Diante dessas considerações, entende-se que o trabalho com os módulos “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ *et al*, 2004, p. 110). Pela referida circunstância, esse trabalho deverá levar em conta a heterogeneidade dos alunos, apresentando, necessariamente, grande variedade de atividades que devem ser escolhidas de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial e minuciosamente analisadas pelo professor. O professor, portanto, deverá fazer adaptações e transformações pedagógicas em função das necessidades desses alunos. Assim, as adaptações necessárias às demandas dos alunos irão exigir do professor

analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência didática e das características do gênero;
escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (DOLZ *et al*, 2004, p. 111)

Dessa forma, o trabalho utilizando os módulos poderá permitir ao aluno regular a sua aprendizagem ao se apropriar dos critérios de análise; poderá ajudá-lo a controlar seu próprio comportamento ao rever a sua produção textual, reescrevendo-a quantas vezes forem necessárias; e em relação ao professor, poderá permitir a escolha e realização do tipo de intervenção necessária para cada dificuldade apresentada pelos alunos na produção inicial, planejar a continuação do trabalho, sempre levando em conta os objetivos almejados e a real necessidade dos alunos, com a consciência de que é necessário ser flexível nesse planejamento e, principalmente, na execução dos módulos, pois, muitas vezes, na sala de aula, os aspectos deficitários podem indicar outros caminhos a serem trilhados.

2.2.6.4 Produção final

De acordo com Dolz *et al* (2004), a sequência didática é finalizada com uma produção final que permite ao aluno colocar em prática as noções e instrumentos elaborados em cada um dos módulos. Essa produção final pode indicar ao aluno os objetivos a serem atingidos, possibilitando-lhe um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, além de servir como instrumento para regular e também controlar o seu processo de produção de textos durante a revisão e reescrita. Por fim, ainda pode possibilitar que avalie os progressos realizados no domínio do trabalho.

É importante destacar que essa metodologia que utiliza a sequência didática tem um caráter de avaliação formativa, pois se constitui de objetivos e procedimentos de formação dos alunos pautados nos processos de autorregulação e autoavaliação. No entanto, isso não impossibilita o professor, no momento da produção final, de realizar uma avaliação somativa, tendo em vista que esse tipo de avaliação, no processo de ensino e aprendizagem de um gênero, dentro da concepção da sequência didática, assenta-se em critérios elaborados ao longo da sequência, e bem definidos e explicitados aos alunos.

Nesse enredo, “a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ *et al*, 2004, p, 108). Os mesmo autores ainda ressaltam que a avaliação somativa deverá ser realizada, exclusivamente, sobre a produção final, pois, em todo o processo de uma sequência didática, principalmente na apresentação da situação, momento em que ocorre a explicitação dos objetivos de aprendizagem aos alunos e na produção inicial, que se pauta na realização de um diagnóstico, o objetivo é de uma avaliação para a aprendizagem.

2.2.7 Análise comparativa da Trilha da sequência didática (2012) e do Roteiro da sequência didática (2011) do Portal Jornal Escolar

Ao se discutir se o ensino de gênero, sugerido pelo Portal Jornal Escolar, mostra-se dentro da concepção de gênero de Bakhtin e da metodologia de sequência didática da escola de Genebra, da qual fazem parte Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é possível considerar pertinente os questionamentos levantados pelo professor João Wanderlei Geraldi (2014), que chama a atenção para a utilização das sequências didáticas no ensino de Língua Portuguesa. Utilizar sequências didáticas pode remeter à “recuperação de conceitos da época do

tecnicismo em educação, fortemente já criticados nos estudos da área de educação”, assim “fazendo supor que conhecido um conteúdo, o trabalho de ensino é simplesmente sua transposição didática, de preferência, para seguir os modelos mais contemporâneos, em sequência didática” (GERALDI, 2014, p. 37).

A ONG Comunicação e Cultura, responsável pelo Portal Jornal Escolar, cuja principal referência teórica é o método do educador Freinet, firmou uma parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e o Instituto C&A e disponibiliza, em sua página na internet, os cadernos de apoio ao educador sobre gêneros de domínio jornalístico, dentro do subprojeto da ONG, *Fala Escola*, para professores que trabalham com educação básica e monitores do *Programa Mais Educação*.

O Portal Jornal Escolar apresenta, nesses cadernos, atividades sistematizadas intituladas de sequências didáticas, que são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Assim, o Portal Jornal Escolar disponibiliza, no Guia do Jornal Escolar (2012, p. 19), um roteiro de uma “sequência didática típica”, com o título de *Trilha da Sequência Didática*:

Trilha da Sequência Didática

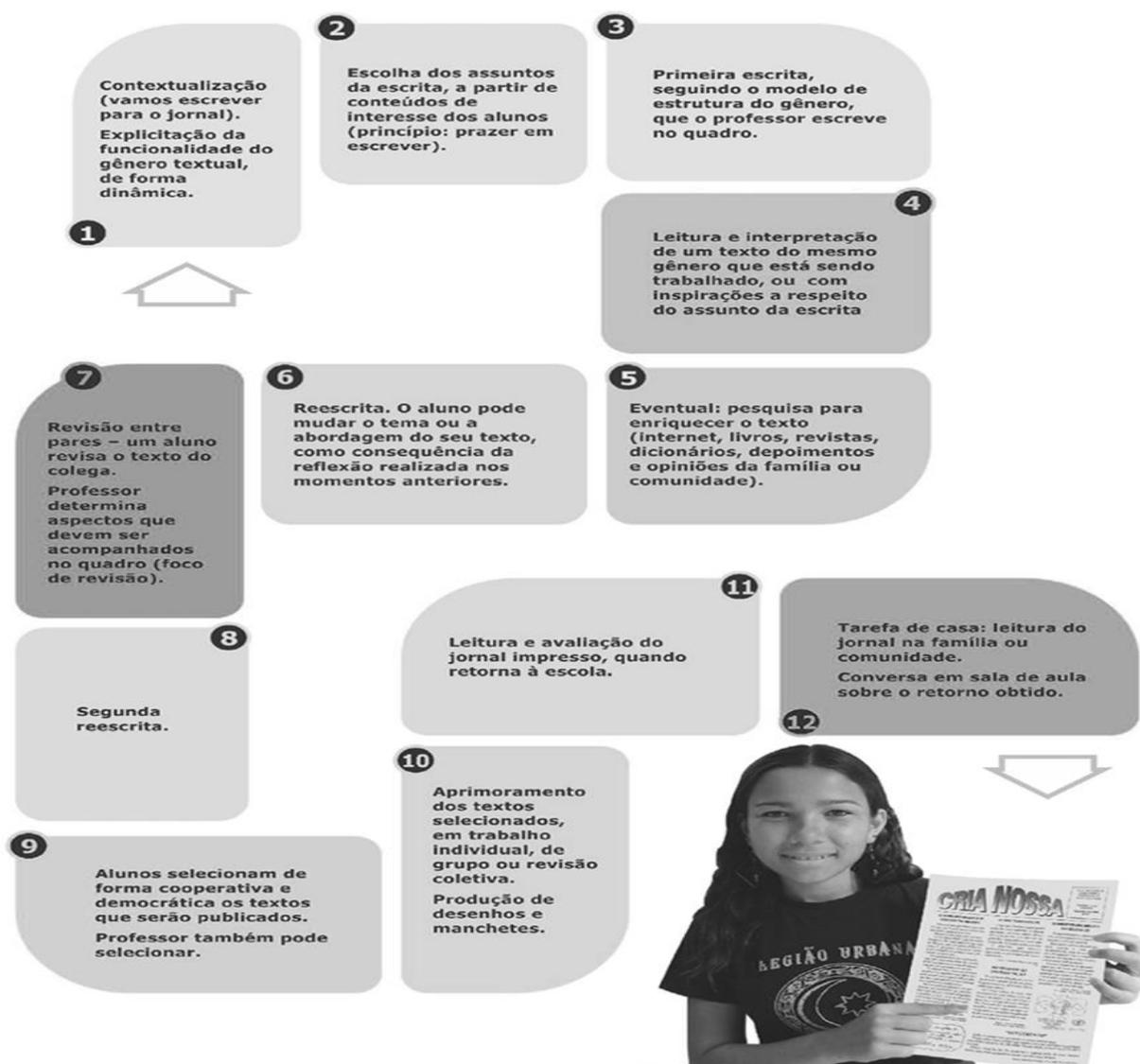


FIGURA 9: Trilha da sequência didática (GUIA DO JORNAL ESCOLAR, 2012 p.19)

Ademais, o Portal apresenta, em um de seus Cadernos de Apoio ao Educador, destinado ao terceiro ciclo, um roteiro de atividades sistematizadas também intituladas de sequência didática, especificamente sobre o gênero Artigo de Opinião.

Roteiro da Sequência

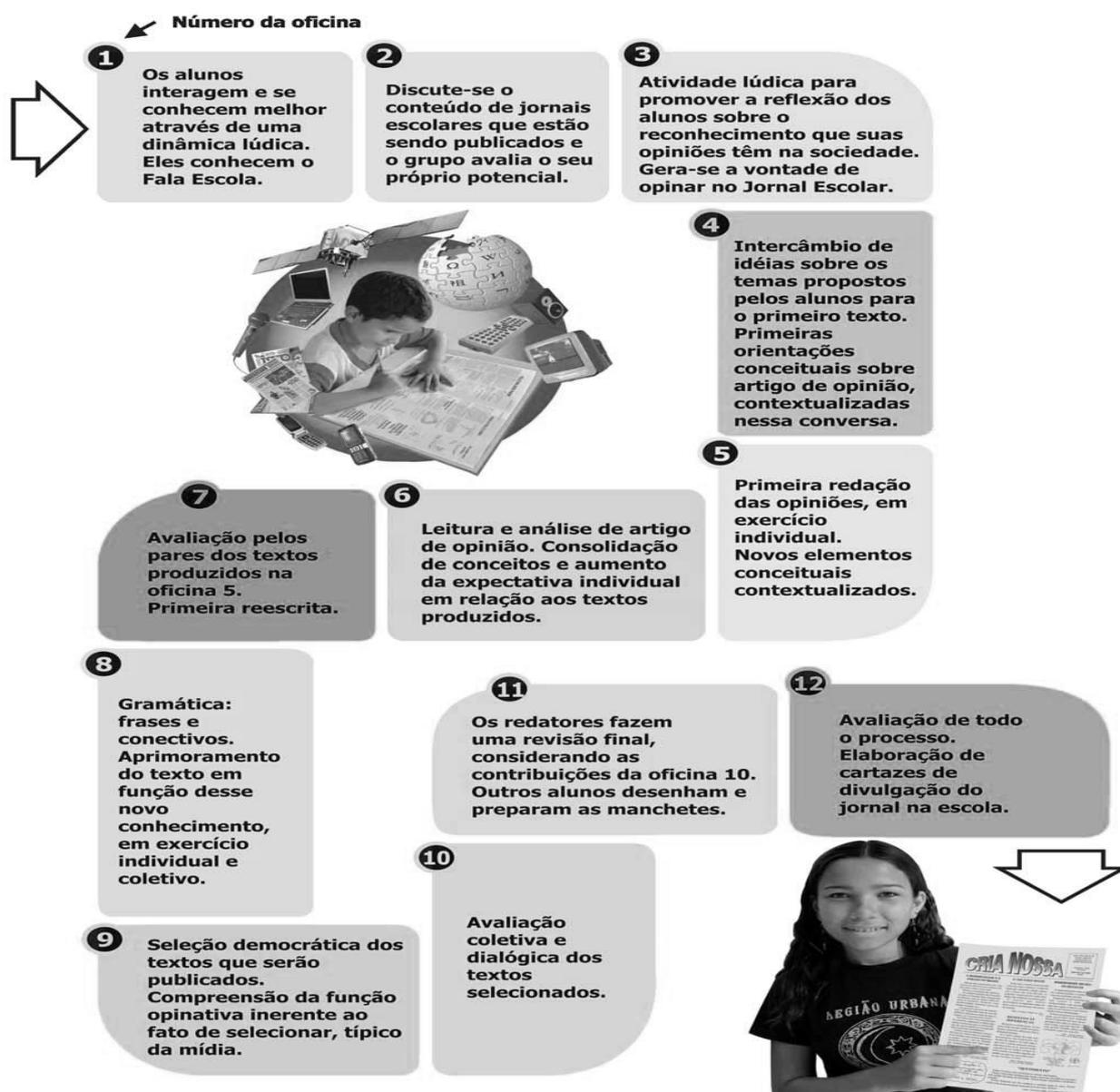


FIGURA 10: Roteiro da sequência (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR - ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, p.15)

Esses dois roteiros são compostos por oficinas, cujas atividades seguem uma sistematização. Essa estrutura composta pelas oficinas e blocos de atividades é nomeada de sequências didáticas pelo Caderno de Apoio ao Educador. Em alguns momentos, dão a ideia de seguirem algumas orientações e partes da estrutura de uma sequência didática apresentada pelo Modelo Didático de Gênero (MDG) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No entanto, ao se comparar o roteiro de uma Sequência didática típica, cujo título é *Trilha da Sequência Didática*, presente no Guia do Jornal Escolar (2012), com o roteiro de uma sequência didática sobre Artigo de Opinião, presente no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), percebe-se que há um descompasso entre o que se chama de trilha de uma Sequência didática típica e o Roteiro da sequência. De acordo com o Guia do Jornal Escolar (2012, p. 19), no que se refere à Sequência didática típica, “você poderá utilizar esse roteiro para criar suas próprias sequências didáticas, com outros gêneros textuais, inclusive”, mas, ao se referir ao Roteiro da sequência, presente no mesmo Caderno, revela que, “a partir da terceira oficina, a sequência deve ser acompanhada na íntegra. Caso contrário, é grande o risco de encaminhamentos importantes serem perdidos ou de se quebrar a lógica sequencial e cumulativa”.

Em meio a esta situação, é de se notar que, ao mesmo tempo, o Portal Jornal Escolar estimula a criação de sequências didáticas pelo professor a partir de uma sugestão de trilha e lhe nega, no caminho percorrido no Roteiro da sequência, o direito efetivo de mudança das atividades que ele julgar inadequadas ou inapropriadas no processo de leitura e produção de textos. Tanto a Trilha da sequência didática típica quanto o Roteiro da sequência remetem a modelos a serem seguidos. Se o professor, por algum motivo, desvincular-se desse modelo pré-determinado pelo Portal Jornal Escolar, isso poderá levá-lo, segundo as instruções presentes nas SD, a não conduzir com sucesso o trabalho de leitura e produção textual.

Em tempo, observa-se que, na Trilha da sequência didática (2012), a apresentação da situação – “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ *et al*, 2004, p. 99) – é aparentemente apresentada nas oficinas 1 e 2. Entretanto, o que se destaca na oficina 1 é “a explicitação da funcionalidade do gênero textual” e, na oficina 2, “a escolha dos assuntos da escrita”. No Roteiro da sequência (2011), a apresentação da situação é aparentemente apresentada nas oficinas 1, 2, 3 e 4. Contudo, segundo orientações do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011, p. 14), “as duas primeiras oficinas podem ser fundidas em uma só, e até mesmo descartadas”; e da oficina 3 em diante, todas as oficinas devem ser acompanhadas integralmente.

Assim sendo, a proposta da trilha da sequência didática (2012) continua a mesma do Roteiro da sequência didática (2011), pois, na oficina 4 do roteiro de 2011, há discussões sobre temas que poderão ser escritos na primeira produção e orientações conceituais sobre o gênero que será produzido. Portanto, tanto na Trilha da sequência didática (2012) quanto no Roteiro da sequência (2011) há uma omissão implícita do verdadeiro objetivo da apresentação da situação, que visa a descrever, de maneira detalhada, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar.

Em relação à primeira produção, na Trilha da sequência didática (2012, p. 19), na oficina 3, a orientação é de que se deve propor a “primeira escrita, seguindo o modelo de estrutura do gênero, que o professor escreve no quadro”. No Roteiro da sequência (2011), a primeira produção é indicada na oficina 5, também com a orientação de que o professor deverá escrever, no quadro, “o modelo” que todos os alunos deverão seguir.

Diante disso, verifica-se uma contradição das propostas contidas na Trilha da sequência didática (2012) e também no Roteiro da sequência (2011) em relação às indicações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), para os quais “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”. A apresentação de um modelo preestabelecido pelo professor sobre um determinado gênero contradiz o que se pretende na atividade de produção inicial, cuja finalidade original é verificar a capacidade dos alunos de produzirem um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Dessa forma, o professor poderá “circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ *et al*, 2004, p. 101), para, com base em uma avaliação formativa, poder “intervir melhor” e ajudar os alunos no caminho que têm ainda que percorrer no processo ensino-aprendizagem do gênero em estudo.

Ainda no decorrer da Trilha da sequência didática (2012) e do Roteiro da sequência (2011), de acordo com as orientações, os caminhos indicam que, em momento algum, o professor tem autonomia para utilizar-se da primeira produção dos alunos para a elaboração dos módulos. O que está explícito tanto na Trilha quanto no Roteiro são módulos em que os alunos sozinhos, em duplas ou em grupos avaliam os textos produzidos sem critérios e sem a mediação do

professor. Dessa forma, o professor fica impossibilitado de construir módulos para trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Em verdade, o que se vê, na Trilha da sequência didática (2012) e no Roteiro da sequência (2011), são módulos que foram previamente produzidos para serem aplicados, inflexíveis, que não levam em conta um trabalho com os textos dos alunos, que podem apresentar problemas de níveis diferentes, carecendo de atividades variadas para os alunos capitalizarem as suas aquisições em todo o processo de ensino-aprendizagem de um gênero.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106), “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. No entanto, os módulos do material em análise não foram elaborados tendo as dificuldades dos alunos como instrumento. Na Trilha da sequência didática (2012) e no Roteiro da sequência (2011) há uma primeira e segunda reescritas, partindo da observação dos alunos em relação ao que se deve modificar na primeira e segunda escritas dos textos dos colegas. Além disso, alguns textos são selecionados, sem critérios claros e objetivos, e são “aprimorados” por alguns alunos em trabalho individual, em grupos ou coletivamente. Para a Trilha da sequência didática (2012) e para o Roteiro da sequência (2011), esse trabalho é chamado de produção final, que, no entanto, transparece ser mais um passar a limpo um texto.

Na subseção seguinte, foi analisada, separadamente, a SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) para se tentar compreender os caminhos percorridos nessa SD, levando o Portal Jornal Escolar a denominá-la de sequência didática. Já se pode inferir que há, nas atividades da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), uma releitura da proposta de sequência didática que, em alguns momentos, pela sistematização das atividades, confundem-se um pouco com o que pode ser considerada uma sequência didática.

2.2.8 Análise dos quatro componentes da sequência didática do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011)

De acordo com Rojo e Cordeiro (2004, p. 7), “não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a ideia de que o texto - seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos

domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito - é a base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental”. Dessa forma, desde a década de 1980, e principalmente a partir da publicação dos PCNs de Língua Portuguesa (1998), é afirmado o princípio do texto como objeto de ensino ou “como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental (“processual”)” (ROJO, CORDEIRO, 2004, p. 8). Há, nesse princípio norteador, o deslocamento dos eixos de ensino-aprendizagem de língua materna, que passa de um ensino normativo, cujo foco é a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, que prioriza e valoriza os usos da língua escrita em leitura e produção. Neste enfoque, é sugerida a transferência das práticas de análise gramatical metalinguísticas para práticas de análise gramatical ligadas a atividades epilinguísticas.

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem de texto e de seus usos em sala de aula, principalmente sobre produção de textos, foi se fortalecendo e conquistando adesão nos programas e propostas curriculares oficiais nos anos finais da década de 1990. Assim,

passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (*discursivos e textuais*) como instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos, e também, orais (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11).

Com efeito, essas orientações e os referenciais novos que os PCNs (1998) propuseram geraram muitas dúvidas “quanto a como pensar o ensino de gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória: dúvidas sobre o *modo de pensar* e o *modo de fazer* esse ensino de novos objetos” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 12). Em contrapartida, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) oferecem um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino de gêneros, de forma mais concreta, fornecendo alguns instrumentos para que o professor possa planejar e elaborar materiais didáticos - a sequência didática - para o ensino de gêneros mais específicos.

De modo a contribuir para que não se perca de vista nossa proposta de trabalho, resgata-se que o objetivo é realizar a análise da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), do Portal Jornal Escolar, no sentido de verificar se há conformidade, em relação ao ensino-aprendizagem do gênero Artigo de Opinião, com o que é proposto pela

sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consiste na (i) apresentação da situação, (ii) primeira produção, (iii) módulos e (iv) produção final. Além disso, esta pesquisa também busca analisar se o conjunto de atividades apresentado pelo Portal Jornal Escolar como sequência didática oferece um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino do gênero Artigo de Opinião, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998). Com isso, também se faz necessário avaliar se a interpretação do princípio da modularidade realizada pelo Portal Jornal Escolar dá suporte ao professor de Língua Portuguesa para o ensino do gênero Artigo de Opinião dentro de uma concepção dialógica, interacional e histórica do ensino de gênero ou se mantém uma concepção normativa, apresentando um modelo a ser copiado. Em face disso, propõe uma análise de cada etapa da sequência didática, na qual são observadas, em cada oficina, algumas atividades, verificando a coerência da proposta da SD do Portal Jornal Escolar em relação à estrutura de base de uma sequência didática apresentada por Dolz *et al* (2004) sobre o ensino de gênero. Vejamos, agora, cada uma dessas etapas.

(i) Apresentação da situação

Segundo Dolz *et al* (2004, p. 98), “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Dessa forma, o primeiro passo para que a sequência didática cumpra seu papel é consubstancializar a apresentação da situação. No Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), há referência a esse primeiro momento nas oficinas 1, 2, 3 e 4, mas de forma bem superficial.

Na oficina 1, em sua primeira atividade, intitulada *Acolhida*, as orientações indicam que o professor deverá apresentar a atividade que será realizada durante as oficinas, mas não deixa clara qual atividade, com que finalidade, se há uma proposta de projeto coletivo de produção de um gênero para que o aluno tenha clareza e compreenda melhor a situação de comunicação na qual deve agir, qual o problema de comunicação que o aluno deverá resolver ao produzir um texto oral ou escrito, qual é o gênero que será abordado, a quem se dirige a produção desse texto, onde será veiculado, que forma assumirá a produção e quem participará da produção. Na segunda parte da quinta atividade da mesma oficina, as instruções indicam que o professor deverá terminar a apresentação do *Fala Escola*, apresentando, de forma geral, o trabalho que será realizado ao longo da sequência, que deverá culminar na produção do

primeiro número do jornal. Nas instruções dessa parte, ainda não estão explícitas para os alunos as condições de produção, de recepção e de circulação; qual (is) o (s) gênero (s) os alunos irão escrever para o jornal; que tipo de jornal será produzido; se será um jornal institucional, cujo objetivo principal é veicular informações para as famílias e o público em geral, procurando valorizar o trabalho da escola, ou se será um jornal estudantil produzido pelos alunos, organizados em grêmios, grupos culturais, em que o controle editorial fica nas mãos dos próprios alunos, ou será um jornal escolar, que faz parte de um projeto pedagógico da escola (GUIA DO JORNAL ESCOLAR, 2012, p. 9).

Na oficina 2, ao final da quarta atividade, intitulada *Debatendo o ECA*, o professor deverá terminar o debate contando para os alunos como será o jornal da escola - “Projeto Editorial: número de páginas, tiragem, periodicidade etc.”-, mas ainda sem esclarecer para os alunos sobre o que escreverão, para quem escreverão, com que finalidade, qual (is) o (s) gênero (s) escreverão, onde será veiculado o texto produzido. Essa atividade deve ser encerrada com o professor anunciando que os alunos, a partir da próxima oficina, irão iniciar a produção do jornal.

Na quarta atividade da oficina 3, as instruções indicam que o professor deverá anunciar aos alunos sobre a primeira edição do jornal e que eles deverão levar para a próxima aula um tema sobre o qual gostariam de opinar no jornal. Essas instruções indicam que prevalece, na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), a ideia de que, para produzir um texto, o aluno precisa somente de um tema, desconsiderando, dessa forma, o funcionamento do gênero na cultura em que o aluno está inserido. Além disso, não são levados em conta os objetivos pretendidos, pois o aluno precisa, segundo o professor Geraldí (1991) *apud* Bottega (2002), “ter o que dizer”, “ter para quem dizer”, “ter razões para dizer” e “ter condições de escolher estratégias para dizer”.

Somente no início da primeira atividade da oficina 4, que o aluno toma conhecimento do gênero que deverá produzir para o jornal. Porém, neste momento, o aluno tem acesso a um texto informativo sobre Artigo de Opinião e tipos de argumentos do Material Didático, que sugere um modelo a ser seguido para se escrever um texto desse gênero. O fato da proposta da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) apresentar, para a

construção de um jornal escolar, somente um gênero inviabiliza todo o projeto da produção desse jornal.

O modelo de jornal proposto para produção busca, desse modo, ser equilibrado, por um lado, quando à participação de professor (es) e alunos na sua autoria e, por outro, **em termos do quanto ele refletirá o jornal convencional (algo necessário para que haja a prática de letramento midiático e jornalístico)** e do quanto ele respeitará aqueles sujeitos específicos (que não são jornalistas, mas alunos), possivelmente favorecendo a sua expressão como autores e, portanto, como protagonistas sociais (algo que é necessário para que o jornal exista enquanto mídia de expressão e interação dos alunos) (BONINI, 2011, p. 162; “grifo nosso”).

Pode-se perceber, então, que, nas quatro primeiras oficinas da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), há uma tentativa de apresentar, mesmo que de forma superficial, o primeiro momento do procedimento sequência didática, isto é, a apresentação da situação. No entanto, não há uma construção com os alunos do projeto de comunicação que será realizado na produção final, e ainda não existe uma construção com a turma de uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser verdadeiramente executada. O projeto coletivo de produção de um jornal e o posicionamento deles em relação a qual (is) gênero (s) será (ão) abordado (s), a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção e quem participará da produção já chega pronto, determinado, não tendo os alunos participação efetiva na construção do projeto de classe. Sendo assim, não há, na fase inicial de apresentação da situação, informações necessárias aos alunos para que conheçam o projeto comunicativo visado, não permitindo, de certa forma, que os alunos compreendam melhor a tarefa de produzir um texto para um jornal escolar.

Diante dessas observações, entende-se que a apresentação da situação proposta pela SD analisada parece se distanciar da proposta original, pois, além de não conduzir os alunos a uma compreensão mais ampla da situação de comunicação na qual sua produção irá se inserir e de apresentar aos alunos uma visão equivocada de produção de um jornal, utilizando-se, para isso, somente um gênero, não fica evidente aos alunos a importância do projeto coletivo de classe. Ademais, o primeiro contato dos alunos com o gênero selecionado, que deveria ser apresentado em um de seus suportes (jornal impresso ou on-line), é apresentado aos alunos através de um “modelo” informativo sobre Artigo de Opinião e tipos de argumentos do Material Didático, desconsiderando que a atividade de leitura e observação do gênero pode ajudar os estudantes a esclarecerem as representações que eles têm sobre o gênero.

Dessa maneira, é possível verificar que as atividades citadas nas oficinas 1, 2, 3 e 4 relacionadas ao procedimento de apresentação da situação fazem com que a proposta de SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) distancie-se da proposta de sequência didática proposta por Dolz *et al* (2004), pelo fato de não considerar a importância desse primeiro momento (apresentação da situação), como sendo fundamental para a execução das demais partes da sequência didática.

Considerando a maneira como a apresentação da situação foi conduzida no material em questão, fazendo, em algumas situações, com que o primeiro momento da SD se tornasse estático e se desviasse dos princípios sobre os quais tenta se apoiar, é possível inferir que essa etapa exige algumas ações: disponibilizar um tempo para descrever, de maneira detalhada, e o mais transparente possível, a tarefa de produção escrita que os alunos deverão realizar; expor, com maior clareza, o projeto de comunicação que se propõe realizar em conjunto com os alunos; e dar possibilidades aos estudantes de construir uma representação do trabalho didático que terão que desenvolver. Dessa forma, oferecem-se condições para a participação efetiva dos alunos na elaboração do projeto de classe, de modo que este seja, de fato, coletivo, tendo como resultado o engajamento dos alunos nas atividades propostas.

A partir do que foi analisado nessa subseção, na próxima, foi realizada uma descrição e uma reflexão do percurso metodológico seguido pela SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) no procedimento produção inicial, considerando que a sequência didática proposta por Dolz *et al*. (2004, p. 110) “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”. Dessa forma, a produção inicial, vista como essência da avaliação formativa, pode motivar tanto a sequência como o aluno.

(ii) Produção inicial

A primeira produção, como foi vista em 2.2.6.2, segundo Dolz *et al*. (2004), consiste em dar possibilidade aos alunos de tentarem elaborar um primeiro texto e, assim, revelarem as representações que têm dessa atividade. No Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de

Opinião (2011), a produção inicial está presente na oficina 5. É de se notar que, nas atividades dessa oficina da SD, foram consideradas, parcialmente, as orientações de Dolz *et al.* (2004).

Conforme o Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), na primeira atividade da oficina 5, intitulada *Acolhida e orientação*, na produção inicial, o aluno irá produzir um texto em que deverá defender sua opinião sobre o tema previamente escolhido por ele mesmo e deverá rebater as opiniões ou atitudes contrárias. No entanto, em relação ao rebater as opiniões ou atitudes contrárias, essas, em momento algum, aparecem como atividade a serem analisadas ou discutidas como contrárias. Até este momento da SD, os alunos não leram qualquer texto contendo uma ideia oposta daquela que, ficticiamente, ele tenha sobre o seu tema, sem deixar de lembrar que, na oficina anterior, cada um escolheu um tema diferente para produzir seu texto.

Além disso, o material orienta que o professor deverá escrever no quadro um modelo, pedindo que todos o sigam. Essa atividade indica uma dessemelhança com o propósito dessa etapa da sequência didática colocado por Dolz *et al.* (2004), para os quais a realização da produção inicial concretiza os elementos dados na apresentação da situação, a qual deve esclarecer, o máximo possível, sobre o gênero que será abordado na sequência didática. Esse momento pode ter sido compreendido pelo Caderno de Apoio ao Educador (2011) de modo equivocado, pois esclarecer sobre os elementos dados na apresentação da situação e sobre o gênero para a primeira produção não significa apresentar um modelo a ser seguido. O aluno ter contato com o gênero em seu suporte original, ter como atividade a leitura crítica e observação do gênero, poderá ajudá-lo a compreender melhor o gênero, mas apresentar um texto informativo sobre Artigo de Opinião, proposta do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), não permite ao aluno descobrir o que já sabe, ou o que é preciso ainda trabalhar para desenvolver melhor as suas capacidades de linguagem ao produzir um Artigo de Opinião. Além disso, a finalidade da primeira produção não é desembocar em uma produção de texto completa, a partir de um modelo pré-estabelecido - contradizendo o que Bakhtin (2003) denomina como gêneros do discurso, ou seja, *tipos relativamente estáveis*. Nessa primeira tentativa de produção do Artigo de Opinião, o objetivo é levar o aluno e o professor, sujeitos do processo de ensino/aprendizagem, a terem mais visibilidade das dimensões problemáticas que serão objeto de trabalho nos módulos seguintes.

Na terceira atividade da oficina 5, intitulada *Aprofundamento da escrita e ilustração*, os alunos deverão ser separados em grupos: o primeiro grupo de alunos com dificuldades de redação e o segundo com alunos sem maiores dificuldades de redação. A saber, o segundo grupo ficará por criar desenhos ou colagens para compor textos que ainda não estão totalmente prontos, pois estão ainda em fase de construção nessa etapa da primeira produção. Além disso, cada aluno deve escrever sobre um tema diferente, sendo que os textos não são compartilhados com a turma. Dessa forma, essa atividade se torna inexecutável neste momento, pois o grupo de alunos não poderá ilustrar ou fazer uma colagem para um jornal de textos que ainda não conhece e de textos que ainda não estão finalizados.

Neste momento, o Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) deixa transparecer que a sua concepção de produção inicial contraria totalmente a concepção de primeira produção sugerida por Dolz *et al.* (2004). Para os autores de Genebra,

a produção inicial é igualmente o primeiro lugar de aprendizagem da sequência. Com efeito, o simples fato de “fazer”- de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa- constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Na realização dessa etapa da produção inicial do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), no momento da execução dessa fase da SD, não fica clara qual seria a função da produção inicial, que, de acordo com Dolz *et al.* (2004), é um momento de observação para o professor, permitindo-o refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais de seus alunos. Para o material analisado, antes mesmo de o professor ter, em mãos, a primeira produção dos alunos para a análise diagnóstica dos possíveis problemas, já estava determinado quem “bem escreve” ou quem “mal escreve”. O que para Dolz *et al.* (2004) significa uma prática de avaliação formativa e primeiras aprendizagens, para o Caderno de Apoio ao Educador-Artigo de Opinião (2011), significa que, antes mesmo de o professor ter os textos dos alunos em mãos para analisá-los, já se tem um pré-julgamento dos alunos que, supostamente, apresentam ou não dificuldades em produzir um texto, desconsiderando, dessa forma, que os módulos são elaborados a partir dos problemas que podem aparecer na primeira produção.

Ademais, segundo Dolz *et al.* (2004), o momento da produção inicial é a oportunidade que o professor tem de colocar em prática o processo de avaliação formativa, pois ele obtém, nesta oportunidade, informações que o permitirá diagnosticar em que ponto está a turma e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos na produção do gênero proposto, no caso o Artigo de Opinião. Assim sendo, o desempenho do aluno e as dificuldades apresentadas por ele serão avaliados em conjunto com o professor, o que “permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (DOLZ, 2004, p. 103).

A partir das análises realizadas nas subseções anteriores concernentes à apresentação da situação e produção inicial do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), na subseção seguinte, busca-se compreender os caminhos percorridos na SD em estudo para se construir os módulos, visto que não há qualquer instrução ao professor para que ele faça uma avaliação diagnóstica e formativa dos textos dos alunos. Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 127), “a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta”. Nesses termos, a análise pelo professor das produções iniciais dos alunos tem papel primordial, pois é essa observação que “deverá permitir-lhe escolher, dentre as atividades propostas, aquelas que convêm a todos os alunos, aquelas que se reservam a apenas alguns e aquelas que devem ser descartadas”.

(iii) Módulos

Para Dolz *et al.* (2004), deve-se trabalhar, nos módulos, os problemas (observados primeiramente pelo professor e, depois, compartilhados com os alunos) que aparecem na primeira produção dos alunos. A partir dos problemas observados inicialmente, “o professor poderá adaptar a sequência didática à sua turma, a certos grupos de sua turma, ou ainda a certos alunos” (DOLZ, 2004, p. 111). Para que essa adaptação seja feita em função das necessidades reais dos alunos, em primeiro lugar, o professor precisa analisar as produções de texto dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero.

No entanto, as instruções contidas na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) não direcionam o trabalho do professor para a análise das produções de texto

dos alunos, pois as atividades de análise dos textos na SD são realizadas pelos próprios alunos e, em muitas atividades, sem reflexões orientadas pelo professor.

De acordo com Dolz *et al.* (2004), como já salientado, a análise da primeira produção dos alunos orienta o professor a verificar quais problemas de escrita devem ser corrigidos, mediante um processo de produção no qual é possível refletir sobre a maneira de fazer ou de escrever um texto, até chegar ao produto final.

Nesse sentido, a perspectiva adotada nas sequências didáticas é textual, o que implica o trabalho com os módulos. Logo, o professor deve ter ciência de que, ao analisar os textos dos alunos e levantar os pontos problemáticos, precisa, também, levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. Haja vista que “é no nível da textualização, mais particularmente, que o trabalho conduzido nas sequências torna-se complementar a outras abordagens” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 114). Em outras palavras,

o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Nesse contexto, é interessante observar, novamente, os estudos de Costa Val (2003) *apud* Dell’Isola (2013, p. 114) ao citar que “a textualidade ou textualização resulta das operações produzidas nesse processamento discursivo que torna um artefato linguístico um evento discursivo na medida que relaciona, significativamente, fenômenos linguísticos, sociais e cognitivos”. Contudo, na SD em análise, tanto o professor quanto os alunos não têm clareza dos critérios de análise dos textos produzidos nem do propósito comunicativo, o que poderá transformar a prática de análise de textos um mero passar a limpo.

Voltando a Dolz *et al.* (2004), o professor ainda precisa escolher as atividades indispensáveis para a realização contínua da sequência, a partir e em função das necessidades apresentadas pelos alunos, o que implica propor atividades de observação, manipulação e de análise de unidades linguísticas, centradas principalmente na aquisição de procedimentos e de práticas. No entanto, o que se percebe na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião

(2011) são módulos (oficinas) que apresentam atividades diversificadas, porém sem estabelecerem relação com os objetivos de cada oficina e com a proposta de produção de um Artigo de Opinião. Na oficina 6, por exemplo, cujo objetivo é “provocar o aumento da ambição dos alunos em relação à qualidade de suas produções”, a segunda atividade propõe a leitura e análise de um Artigo de Opinião, mas no sentido de dizer se este texto é bem escrito ou convincente, sem dar suporte ao professor e aos alunos para fazerem essa análise. Além disso, na terceira atividade, as instruções indicam que os alunos deverão voltar ao texto que escreveram na oficina 5, mas não para fazer uma análise crítica do texto, de observação e de descoberta. O objetivo é de compararem o texto produzido por eles aos tipos de argumentos que constam no Material Didático.

À luz desses fatos, percebe-se que não há escolhas de atividades feitas pelo professor, mas atividades prontas, que não partem das necessidades reais dos alunos, uma vez que não existe o que se considera indispensável para a formulação dos módulos, o diagnóstico dos textos dos alunos feito pelo professor. Na SD em análise, são apresentadas atividades que levam os alunos a diagnosticarem seus próprios textos, muitas vezes sem o auxílio do professor, como se estudantes do Ensino Fundamental tivessem clareza sozinhos dos diferentes instrumentos de linguagem para melhorar suas capacidades de escrever, ou como se sozinhos eles pudessem desenvolver uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem e de autorregulação, ou, ainda, sozinhos conseguissem construir, progressivamente, conhecimentos sobre o gênero proposto.

Quanto à participação do professor no processo de reflexão, os PCNs (1998) propõem que

nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro (BRASIL, 1998, p. 47).

Para Dell’Isola (2013, p. 124), “uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos”. Assim, quando não se

permite essa troca entre professor e alunos, prejudica-se uma parte essencial do procedimento sequência didática, pois a explicitação das possíveis dificuldades dos alunos e também dos seus avanços poderá ser bastante produtiva para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Finalmente, segundo Dolz *et al.* (2004, p. 111), a adaptação dos módulos às necessidades dos alunos exige do professor “prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemática”. Porém, observa-se, na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), que a divisão feita, inicialmente, entre o primeiro grupo de alunos que bem escreve e o segundo grupo de alunos que tem dificuldades em produzir textos escritos, prevalece, sem qualquer trabalho que, progressivamente, incorpore atividades de revisão dos textos com critérios bem definidos, com vistas a ajudar o segundo grupo de alunos a superar as suas dificuldades.

Na oficina 9, em sua primeira atividade, as instruções indicam que os alunos deverão passar seus textos a limpo. Neste momento, pode-se inferir que a concepção de reescrita da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) consiste em fazer uma revisão do texto sem considerar as modificações que lhe são necessárias com base nos critérios que devem ser construídos, no decorrer da sequência, para se chegar à produção final. Ainda nas instruções do referido material, fica à disposição do professor ajudar os alunos com maiores dificuldades, ou seja, a atividade de produzir um texto escrito, que parte do complexo para o simples, da produção inicial aos módulos, trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero, para se chegar novamente ao complexo, que é a produção final, não pode ficar a critério do professor ajudar ou não os alunos que têm dificuldades de escrita. Ao contrário, deveria estar bem claro para o professor que é seu dever, em cada módulo, propor atividades, das mais diversificadas possíveis, para que todos os alunos, independente do grau de dificuldade em escrever, possam ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos que aumentem as suas chances de sucesso na compreensão e execução do trabalho que deverá ser realizado.

Ainda na oficina 9, na terceira atividade, o professor deverá esclarecer aos alunos quais textos serão escolhidos para serem publicados e que é impossível publicar todos os textos, demandando da equipe a capacidade de lidar com a questão da seleção de maneira

democrática. No entanto, como já houve um pré-julgamento dos alunos que escrevem bem e dos alunos que não escrevem bem, poderá ficar evidente para os alunos de Ensino Fundamental, nesse momento da escolha dos textos para o jornal, quais textos serão escolhidos, ou seja, dos alunos que escrevem bem.

Outra instrução um pouco desprovida de sentido na SD diz respeito ao professor se reservar o direito de publicar alguns textos escolhidos por ele, para apoiar um aluno que precisa de um reforço de autoestima ou para valorizar alguém que se esforçou muito. Dessa forma, há um contrassenso em relação ao objetivo da oficina que é “selecionar, de forma cooperativa e democrática, os textos que serão publicados. A oficina tem, também, o objetivo de levar os alunos a compreenderem que a mídia é sempre opinativa, pela seleção que faz dos assuntos abordados” (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR- ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, P.15).

Nesse campo de observação, identifica-se, também, que, na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), não há, em qualquer das atividades das oficinas, uma orientação para os alunos ou para o professor sobre a necessidade de registro do que foi adquirido nos módulos ao longo da sequência didática ou num momento de síntese, antes da produção final. Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 106), “independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*”. Como não há orientações para a realização de atividades de análise que gerem registros das aquisições no decorrer da sequência didática, entende-se que os alunos podem perder um pouco a capacidade de avaliação do próprio desempenho, de identificar em suas produções as dificuldades que persistem, como também as evoluções, ou seja, perda na dimensão formativa que o procedimento sequência didática pode proporcionar.

Dessa forma, é necessário compreender que o princípio da modularidade permite articular um certo número de atividades em torno dos objetivos específicos de cada módulo, o que implica, também, compreender que a sequência didática, segundo Dolz *et al.* (2004), é um dispositivo que leva o aluno, realizando os módulos, a observar e a registrar o que ele observou para uma construção progressiva dos conhecimentos sobre o gênero visado. Entretanto, na SD analisada, os módulos perderam, de certa forma, a sua função formativa, por não terem sido

planejados com base nas necessidades reais dos alunos. Provavelmente, se o professor tivesse a oportunidade de analisar os textos dos alunos, o trabalho poderia ter sido elaborado e conduzido de maneira mais articulada às dificuldades que poderiam ter sido apresentadas pelos alunos na produção inicial.

A partir do que foi observado na elaboração dos módulos da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), na subseção seguinte, pretende-se uma análise da condução do procedimento produção final, visto que não houve, até este momento da SD, instruções que pudessem dar aos alunos a oportunidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos.

(iv) A produção final

Segundo Dolz *et al* (2004, p. 117), “um dos princípios de base das sequências didáticas é a revisão ou reescrita dos textos produzidos”. Na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), o momento de reescrita está presente nas oficinas 7, 8, 9, 10 e 11. Nesta ocasião, o aluno deve aprender que escrever é também reescrever e “a estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem” (DOLZ *et al*, 2004, p. 112), ou seja, o aluno pode considerar seu texto como objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito ou mesmo a ser descartado, pois o texto produzido por ele permanece provisório enquanto estiver submetido ao trabalho de reescrita. Assim,

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 78).

Todavia, na primeira atividade da oficina 7, as instruções indicam que os alunos devem ler e opinar sobre os textos dos colegas (o professor irá somente marcar o tempo de cada aluno falar) para, na segunda atividade, os alunos, individualmente, fazerem uma reescrita de seus textos, incorporando os comentários dos colegas. Em momento algum, tanto da escrita como

da reescrita de seus textos, os alunos tiveram definidas, explicitamente, as representações da situação de comunicação, do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua posição como autor ou locutor e clareza do gênero visado, pois, somente ter um modelo, não configura saber ou conseguir desenvolver a escrita de um Artigo de Opinião. Com efeito, pode-se registrar que, nessa oficina, não há qualquer instrução da SD que leve o professor a suprir os alunos com instrumentos e atividades que os permitam superar as dificuldades apresentadas pelos colegas.

Na oficina 8, as instruções indicam que, na quarta atividade, no trabalho de reescrita, o aluno deverá identificar e circular em seu texto frases que precisam ser melhoradas, para que, na oficina 9, o aluno passe a limpo seu texto, solucionando, sozinho, os problemas apontados na oficina anterior. O professor fica à disposição para ajudar os alunos com maior dificuldade, mas não fica claro como será essa ajuda. Isso porque, na oficina 9, não existe qualquer atividade que considere as dificuldades apresentadas pelos alunos, muito menos tentativas de resolvê-las.

Na oficina 10, em sua segunda atividade, o trabalho de reescrita indica que, em grupos, os alunos irão acompanhar as perguntas do Guia de Análise do Artigo de Opinião, presente no Material Didático do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), a fim de que eles verifiquem se há conformidade do que os colegas escreveram com as perguntas desse guia. Em seguida, esses mesmos grupos deverão sublinhar as palavras com erros ortográficos nos textos dos colegas que receberam para revisar. O professor ficará com os textos dos alunos para que ele possa, após a leitura dos mesmos, ajudá-los na orientação do aprimoramento final desses textos. Entretanto, não é feita qualquer orientação para que o professor oriente os alunos a capitalizarem as aprendizagens ou que façam uso dos instrumentos de registro das aquisições, de modo que, progressivamente, construam seu conhecimento sobre o gênero estudado. Além disso, somente sublinhar erros ortográficos ou verificar se os textos dos colegas seguem as instruções do Guia de Análise do Artigo de Opinião não levará o aluno, principalmente sendo ele do Ensino Fundamental, a ser capaz de agir sobre a própria produção, alterando-a significativamente.

Na oficina 11, na segunda atividade, o trabalho de reescrita consiste em os alunos receberem os seus textos com as observações do Guia de Análise do Artigo de Opinião feitas pelos

colegas para que façam as alterações propostas pelos colegas. As instruções indicam que os textos que serão reescritos já foram selecionados para o jornal e que, se houver textos com assuntos muito parecidos, os autores podem fazer um texto único. Cabe pontuar que essas instruções fazem uma ressalva: “Atenção: essa opção não é muito interessante quando o nível dos escritores é muito desigual, pois um deles terminará dominando”. Com isso, é possível notar que a reescrita confunde-se com a produção final na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), mesmo Dolz *et al* (2004) não sendo muito específicos nas orientações sobre essa parte da sequência didática.

Seguindo com as análises pretendidas, a reescrita está presente desde a oficina 6 até a oficina 11, e pode-se notar que este trabalho se limita à revisão dos textos, sem critérios bem definidos, pois estes não são construídos no decorrer da SD em estudo; sem o auxílio efetivo do professor, uma vez que, em praticamente todas as etapas de revisão ou reescrita, os alunos sozinhos ou em grupos deverão realizar esse trabalho; e sem um *feedback* do professor. Neste contexto, pode-se afirmar que não há, efetivamente, a realização do procedimento produção final, se forem considerados todos os procedimentos anteriores (apresentação da situação, produção inicial, módulos) como incompletos ou inadequados. Dessa forma, a partir das falhas que ocorrem durante os procedimentos da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) e, principalmente, por as atividades não darem aos alunos oportunidade de terem consciência de suas dificuldades, já que o professor não tem uma orientação na SD para diagnosticar os textos dos alunos, entende-se que a concepção de produção final presente na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) corresponde a passar a limpo após alguns ajustes nos textos.

A partir do que foi analisado nas subseções anteriores referentes aos quatro procedimentos da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), na seção seguinte, será apresentada a concepção de letramentos, segundo Rojo (2009), Kleiman (2007) e Street (2010), com a finalidade de compreender a proposta de ensino do gênero Artigo de Opinião presente na SD em estudo, como também refletir, na subseção seguinte, se há, nessa proposta, um ensino de gênero estruturado em um modelo autônomo de letramento ou modelo ideológico de letramento.

2.3 Ensino de gênero e letramento

Coadunando com os autores da escola de Genebra, Rojo (2009, p.10) salienta que, para a escola ser um espaço relevante na vida do aluno, é necessário que se cumpra um dos seus papéis: “no mundo contemporâneo estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/ globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular”.

Com base em uma necessária reflexão sobre conceito de letramento ou letramentos múltiplos, os estudos elaborados por Rojo (2009, p. 23) revelam que é preciso “tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação”. Nessa direção, letramento deve ser entendido no plural como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p. 10). Logo, a escola deveria ter como um de seus objetivos “possibilitar aos alunos participarem de várias práticas sociais que utilizem a leitura e a escrita na vida de forma ética, crítica e democrática”.

Sabe-se que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam termos uma visão da língua em seu uso e ter a linguagem e o texto como elementos que possibilitam práticas didáticas plurais e multimodais. Desse modo, o mundo contemporâneo mostra-se mais exigente, sendo necessário multiplicar as práticas de textos que devem circular e serem abordados no ambiente escolar, isto é, “será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam”. (ROJO, 2009, p.108).

De acordo com Rojo (2006), a visão presente nos PCNs de Língua Portuguesa de leitor/produzidor de texto é

a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir, ou reconstruir, os sentidos de textos que lê ou produz (ROJO, 2006, p. 25).

A partir da aprendizagem dos gêneros, os alunos podem participar de atividades letradas, pois estão engajados em uma sociedade e em uma cultura inseparáveis dos contextos em que esses gêneros se desenvolvem. Tendo isso em vista,

é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também, na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p.4).

Nessas palavras, compreende-se que o papel da escola é mobilizar as estratégias de ensino para as práticas de letramento, utilizando o ensino de gêneros de forma que o aluno se depare com os textos que circulam na vida social. Assim, quando se assume o letramento como objeto de ensino, conseqüentemente, se estará assumindo uma concepção social de leitura e de escrita como práticas discursivas. Portanto, “a prática social não pode senão viabilizar o ensino de gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade” (KLEIMAN, 2007, p. 8).

De acordo com Schneuwly *et al* (2004, p. 96), “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”, cabendo à escola, em suas múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem de gênero, “criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas”.

É fato que a escola, uma das principais agências de letramento de nossa sociedade, mas não a única, é responsável pela promoção de eventos em que o aluno possa se constituir como sujeito efetivamente participativo e crítico da sociedade. Tanto que, nos PCNs (1998, p. 5), em vários momentos, é enfatizada a importância do papel da escola na formação cidadã: “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” e “(...) pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”.

Recorrendo, agora, à reflexão de Sant’Ana (2013, p. 40), feita a partir do estudo de Heath (1983) e Street (1984), práticas de letramento são entendidas como “toda prática social de uso da escrita como sistema simbólico, o que implica considerar a existência de um conjunto de concepções sociais e culturais, convenções, que dão sentido aos usos da escrita e da leitura nas diversas situações em que a escrita e a leitura são utilizadas”. Nesse sentido, o conceito de práticas aponta para um conjunto importante de conhecimentos capaz de permitir que os acontecimentos que envolvem o uso real da língua escrita nos diversos contextos que tenham sentido social sejam considerados e reconhecidos como “eventos de letramento”. A propósito, Segundo Heath (1983) e Street (1984) *apud* Sant’Ana (2013, p. 41), eventos de letramento podem ser entendidos como “todas as situações em que a língua escrita é utilizada, desempenhando papel fundamental, seja para a interação entre as pessoas, seja para a interpretação do evento em si”.

Assim, de acordo com Sant’Ana (2013, p. 41), Street (1984) volta-se para a dimensão social do letramento, como “os usos efetivos da leitura e da escrita nos mais diversos contextos histórico-sociais e institucionais”.

A partir dessa concepção de letramento, Sant’Ana (2013, p. 41) afirma que Street (2006) considera que as práticas de letramento são mais complexas que as manifestações culturais, pois essas práticas estão situadas no âmbito do poder e da ideologia, configurando o que o autor denomina de “modelo ideológico de letramento”. Ressalta-se, que esse modelo “não pressupõe uma relação causal e imediata entre letramento e progresso, nem a existência de um grande divisor entre grupos orais e letrados” Kleiman (1995, p. 21) *apud* Sant’Ana (2013, p. 42) . Em oposição ao modelo ideológico de letramento, o modelo autônomo “concebe letramento como uma habilidade técnica e neutra, cujos efeitos sobre os indivíduos e as sociedades seriam sempre os mesmos, independentemente do contexto social e histórico, das questões de gênero, das diferenças de idade e de religião, entre outras”.

Dessa forma, Street (2010) *apud* Sant’Ana (2013, p. 42), numa perspectiva etnográfica, que considera a multiplicidade e a heterogeneidade das práticas sociais de letramento, argumenta que essa perspectiva “possibilita conhecimento das práticas letradas efetivamente utilizadas nos diversos contextos, dos valores atribuídos a elas e das atitudes dos sujeitos em relação à

cultura escrita”. Como também “possibilita perceber como as práticas de letramento envolvem mais do que aquisição e/ou desenvolvimento de habilidades técnicas para uso da língua escrita”.

Em face disso, é necessário, em função do caráter social e histórico das práticas de letramento, compreender aquelas das quais os sujeitos participam, ou nas quais estão efetivamente engajados, e, com isso, ter o entendimento de que as práticas letradas escolares são apenas algumas das práticas sociais de letramento, entre várias outras. Por isso, fala-se “letramentos” ou “múltiplos letramentos”.

Nesse cenário, Paiva (2003) aponta que Street (2010) tem uma visão crítica acerca da teórica exclusividade da escola na promoção de letramento. Para o último autor, a escola ou órgãos governamentais, cujo programa de ensino esteja baseado em modelo de letramento autônomo, tende a valorizar somente ou apenas uma única variedade de letramento, atribuindo artificialidade às práticas de letramentos e eventos de letramento, provocando, com um modelo autônomo, pouco efeito.

A partir dos encaminhamentos dados pelo Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), que indicam um trabalho com pouca relação significativa com a metodologia de sequência didática da escola de Genebra e um pouco distante da concepção de gênero de Bakhtin, foi apresentada, na subseção seguinte, a proposta de Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch (2012), as quais descrevem, como forma alternativa de ensino de gênero, o Projeto Didático de Gênero (PDG). Dessa maneira, busca-se compreender, em algumas atividades da SD em estudo, se há a presença de um modelo de letramento no ensino-aprendizagem do gênero Artigo de Opinião dentro do contexto de um jornal escolar.

2.3.1 Análise da concepção de letramentos do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011)

Após Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch (2012/2014) trabalharem em um projeto de ensino de gênero tendo as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como ponto de partida, constataram que o trabalho com gêneros é possível, porém

perceberam que precisavam ir além, pois, em algumas experiências com sequências didáticas, os trabalhos eram um pouco artificiais. Aliás, na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), percebe-se muito essa artificialidade. Em vista disso, é preciso compreender que não se trata

apenas de dominar o gênero, mas compreender a sua circulação na comunidade em que os alunos se acham inseridos, ou melhor, perceber as práticas sociais de que os alunos participavam- ou teriam de participar- e identificar os gêneros necessários para essas práticas (GUIMARÃES *et al*, 2012 p. 15-16).

É necessário, então, ir além da experiência do trabalho desenvolvido com a sequência didática, porque “a avaliação de propostas de sequências didáticas apontou-nos a falta da vinculação com as práticas sociais em que os alunos se achavam envolvidos na comunidade a que pertencem” (GUIMARÃES *et al*, 2014, p 22).

Na tentativa de solucionar esse problema, as mesmas autoras fizeram uma proposta de didatização do gênero, refletindo sobre a escola e o contexto social; a escola como um ambiente social e sua relação com outras esferas sociais, preocupando-se em não artificializar a prática social.

Passamos, então, juntando o nosso viés de pesquisadoras com as práticas dos professores, a explorar conceitos fundantes, tais como a concepção de linguagem como interação, num aporte que vem de Vygotsky (1986 [1989]) e Voloschinov e Bakhtin (1929 [1979]) e que passa pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006); a noção de gênero (Voloschinov; Bakhtin; Bronckart) como organizadora do ensino de língua (Schneuwly e Dolz, 2004); as perspectivas de análise linguística a partir das necessidades demonstradas pelos aprendizes; a proposta de leitura como atitude responsiva ativa, concepção de múltiplos letramentos relacionados a práticas sociais, entre outros conceitos basilares (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 20).

Porém, as autoras sentiram a necessidade de agregar à metodologia proposta por elas a experiência de projetos de letramento (Kleiman, 2000). Sobretudo, sentiram a urgência de levar a realidade da escola brasileira para o primeiro plano, “à semelhança das propostas de projetos de letramento”. Para dar conta dessa demanda, as autoras se valeram dos estudos sobre letramentos (Street, 2010) e, com o objetivo de ampliar o conceito de leitura para além de compreensão e de identificação de elementos no texto, consideraram as contribuições de Voloschinov e Bakhtin em relação àquilo que esses autores chamam de “atitude responsiva ativa”, ou seja, “empregar em outras práticas sociais, além dos muros da escola, o que foi lido ou produzido ali” (GUIMARÃES *et al*, 2014, p 22).

Assim, propõem desenvolver o conceito de Projeto Didático de Gênero (PDG),

que se caracteriza como um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os também circular fora da esfera escolar) (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 24).

Nesse sentido, Guimarães *et al* (2014) afirmam que o trabalho desenvolvido pela metodologia do PDG tem, no gênero, seu fundamento e faz uma releitura de duas formas de trabalho: as sequências didáticas e os projetos de letramento. Isso permite realizar um trabalho com gênero, que possibilita incluir “o *momento histórico*- temas como aglutinadores do projeto; a própria constituição sócio-histórica de uma determinada escola e de seus aprendizes; *práticas sociais* como marcas imprescindíveis ao lado de progressão de *gêneros, em diferentes domínios*” (GUIMARÃES *et al*, 2014 p. 24).

Observa-se, assim, uma preocupação em relação às sequências didática, pois o gênero trabalhado na escola é visto como uma variação do gênero empregado nas outras esferas da sociedade. Em face dessa circunstância,

para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa instância de ensino- aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81 *apud* GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 26).

De acordo com os autores de Genebra, é certo, que, ao se introduzir um gênero em uma atividade de leitura e/ou produção de texto na escola, sempre haverá uma variação do gênero de origem. No entanto, a modelização didática do gênero deve ser orientada para variações que permitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem essenciais dos alunos, como também para se construir um gênero escolar que afinque, em dimensões potenciais, como princípio de progressão ao longo dos ciclos da escola. Dessa maneira, “quanto mais precisa a apropriação das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

No ponto de vista de Guimarães *et al* (2014, p. 27), a transposição didática do gênero para a sala de aula, “desde que ele esteja realmente tendo um significado social para o aluno” (o que não se verifica diretamente na SD em análise nesta pesquisa) não significa estar diante de uma variação de gênero, pois, na proposta das autoras, o gênero será desenvolvido na esfera da escola, mas não ficará, necessariamente, restrito a ela. Nessa perspectiva, Guimarães *et al* (2014, p. 27) defendem-se: “nossa proposta é justamente que a produção de um texto de um dado gênero ensinado circule em outras esferas sociais” e que o processo de produção de texto realizado na esfera escolar ultrapasse os muros da escola e possibilite a sua distribuição e circulação em outras esferas. Ainda, “a questão de para quem eu escrevo é fundamental e independe da esfera social em que foi produzido”.

Ampliando a proposta de Guimarães *et al* (2014) (de que a produção de textos dos alunos realizados na esfera escolar deva incluir o momento histórico, além das práticas sociais e a progressão dos gêneros em diferentes domínios, circulando em outras esferas), Bonini (2011, p. 150), quando se refere às práticas de produção de um jornal escolar, considera que “a relação privilegiada com essa metodologia deve-se à importância social do jornal, a sua tecnologia de relativamente simples implementação, e às possibilidades de autoria e protagonismo que ele oferece a alunos, professores e comunidade escolar de modo geral”, o que se configura como um mecanismo social e de linguagem.

Nas orientações contidas na introdução do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011, p. 8), todas as observações giram em torno de teorias, algumas com referências bibliográficas e outras sem, sobre o conceito do gênero Artigo de Opinião. Em nenhum dos objetivos da SD em estudo, foram incluídas a leitura e a produção de um jornal escolar que tenha tido a preocupação de relacionar a proposta da SD a uma prática social, verificando a esfera de circulação do gênero trabalhado. Somente no decorrer da oficina, as instruções indicam que a produção de Artigos de Opinião será para um jornal escolar. Mesmo assim, o trabalho do professor é direcionado a produzir esse jornal utilizando somente um gênero.

Diante desse quadro, Paulino (2001, p. 45) afirma que “o jornal é uma coletânea de textos de natureza diversa: notícias, editoriais, propagandas, artigos assinados e não assinados, crônicas

e poemas, ensaios críticos, charges, anúncios vários, informações sobre a vida cultural da sociedade”. E o trabalho com jornal em sala de aula deve levar os alunos a fazerem leituras críticas da sociedade em que circula esse jornal. Em vista disso, de acordo com Bonini (2011, p. 162), “certamente não é possível trabalhar a produção do jornal escolar sem passar pelo trabalho com vários gêneros do jornal convencional”. Por conseguinte, ao se pensar em um jornal escolar, devem-se respeitar os diversos gêneros e a organização de um jornal convencional, mas, ao mesmo tempo, atualizado como uso local, servindo de mídia própria dos alunos e, portanto, como um instrumento de suas identidades e protagonismo.

Isto posto, deve ser considerado, para a produção de um jornal escolar, um pequeno conjunto de gêneros do jornal convencional, que funcione como autêntica mídia dos alunos, na qual haja possibilidade de os alunos conhecerem essa mídia em termos de seus mecanismos textuais e discursivos, envolvendo uma leitura crítica dos gêneros selecionados, o estudo de suas condições de produção, a análise de suas organizações e das tarefas de produção. O jornal convencional seria, então, para Bonini (2011, p. 169), “um catalizador de práticas de letramento na sociedade”, de forma que, durante a produção de um jornal escolar, essa experiência fosse para o professor como um instrumento de ensino-aprendizagem e para os alunos, vista como mídia própria de interação deles com o espaço em que estão inseridos.

Para o Portal Jornal Escolar, a imagem da figura 10 indica que as sequências didáticas apresentadas nos cadernos de apoio ao educador, e já testadas, trabalham, simultaneamente, diversas áreas, ofertando uma educação integral. De acordo com o mesmo Portal, a sua proposta de produção de um jornal escolar centra-se em áreas que envolvem letramento, expressão e vida; cooperação e cidadania; família e a comunidade.



FIGURA 11: Áreas do Jornal Escolar (Disponível em: <http://www.jornalescolar.com.br>)

Podem-se encontrar, nas oficinas 2, 3 e 10 da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), algumas tentativas de construir atividades tanto orais ou escritas de letramento. No entanto, a proposta de práticas de letramento presente nessas atividades mostra-se mais voltada para um modelo de letramento autônomo, pois “proporciona uma supervalorização à escrita, vista como produto completo e desvinculado do contexto de produção e das práticas sociais” (KLEIMAN, 1995 *apud* SOUZA, 2003, p. 33). Haja vista o fato de que se centrou mais na produção do Artigo de Opinião do que em práticas discursivas. Em face disso, cabe reconhecer que houve a tentativa de construir uma proposta de produção de um jornal escolar que envolvesse a participação efetiva dos alunos, com temas e situações comunicativas, mas que vislumbrou “o movimento da prática social para o conteúdo” (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Na quarta atividade da oficina 2, quando, na SD, as instruções indicam que acontecerá a leitura e debate dos artigos 16 e 58 do ECA até a segunda parte desta atividade, cria-se uma expectativa, no professor, de estar direcionando o trabalho de leitura e debate para uma discussão que proporcione ao aluno “um poder de crítica, de adaptação ou transformação social” (SOUZA, 2013, p.34). Entretanto, da terceira parte em diante, o que se configura é o interesse de confirmar que a leitura e a discussão realizadas serão somente para se introduzir a proposta do jornal escolar.

Na oficina 3, na segunda atividade intitulada *Tribunal de opinião*, ao ser proposta uma atividade que se assemelha a um júri simulado, sobre um assunto que está mais próximo da realidade dos jovens de Ensino Fundamental, deve ser verificada “a pluralidade e as diferenças culturais como eixo orientador para a elaboração de propostas pedagógica” (KLEIMAN, 1995 *apud* SOUZA, 2003, p. 34). Ao mesmo tempo, percebe-se que o direcionamento dado a essa atividade desconsidera o potencial que lhe confere, pois se artificializou a atividade ao ponto de se perder a importância de conceder ao aluno o poder da sua palavra, a partir de suas experiências e do seu contexto social e cultural. Ainda na oficina 3, na terceira atividade, as instruções indicam que o professor deverá propor aos alunos que identifiquem temas relacionados à escola, à comunidade ou ao mundo, que mereçam ser discutidos. Sendo assim, orientam o professor a estimular a participação dos alunos, de modo que todos digam, pelo menos, um tema. Todavia, perde-se, nesse momento da SD, uma oportunidade significativa de engajamento de uma atividade escolar. Tanto que o direcionamento dessa atividade não leva o professor a compreender que o tema não se restringe ao assunto de que trata o texto, e sim como este assunto produz sentidos, considerando o seu contexto de produção e de veiculação. Essa ideia confirma-se na última parte dessa atividade, quando são levantadas algumas questões que direcionam não para uma reflexão acerca das vivências e experiências dos alunos dentro da sua comunidade ou no meio social e cultural que ele vive, mas para se chegar ao final da atividade com o professor dizendo aos alunos que essa atividade foi um exercício de aquecimento para a escolha do tema sobre o qual irão escrever para o jornal, e não para um objetivo mais amplo.

Na primeira atividade da oficina 10, a proposta é finalizada cabendo ao professor chamar a atenção dos alunos para as campanhas publicitárias reais, que, segundo as instruções da SD, muitas vezes, tentam fazer as pessoas comprarem coisas que não necessitam, orientando que se deve sempre pensar na real necessidade dos objetos que se adquire. Contudo, no início da atividade, a produção do slogan presente na SD faz justamente o contrário, pois leva os alunos a criarem campanhas publicitárias que argumentem sobre a qualidade de produtos sem mais utilidade. Logo após, os alunos deverão avaliar, através de notas, a *performance* das apresentações dos grupos, concluindo essa atividade com um grupo vencedor. Pode-se entender que esse tipo de atividade, mesmo a SD, nesse momento, tendo um caráter de brincadeira, não possibilita ao aluno desenvolver uma consciência crítica efetiva, porque o leva a se utilizar de estratégias pouco confiáveis para tentar convencer os outros sobre um

produto sem real utilidade. Em seguida, os alunos passam para uma atividade de avaliação dos Artigos de Opinião produzidos, sem estabelecer relação alguma com a atividade anterior.

Em torno da reflexão realizada nesta subseção, verificou-se que as atividades propostas na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) não conseguem abordar o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 1995 apud SOUZA, 2003). Além disso, em alguns momentos, atribuem artificialidade às práticas de letramentos e eventos de letramento na construção de um jornal escolar, desconsiderando o poder das práticas sociais de leitura e “tirando da escrita sua dimensão crítica” (SOUZA, 2003) que, através da produção de um jornal, pode ser oferecido aos alunos de Ensino Fundamental.

Na seção seguinte, serão apresentadas as perspectivas de ensino de gêneros guiadas pelos PCNLP (1998) para se compreender a importância da inclusão dos gêneros da esfera jornalística como objetos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a função social e a singularidade do Artigo de Opinião na construção de práticas de linguagem que servirão como caminho para o exercício pleno da cidadania.

2.4 Ensino de Artigo de Opinião

Segundo Rojo (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, principalmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, representam um grande avanço nas políticas educacionais brasileiras. De acordo com a linguista, as diretrizes que se encontram nos PCNs (1998), pautadas, essencialmente, no processo de construção da cidadania, através da adequação pelos estados e municípios às necessidades e características culturais e políticas de cada região, buscam contribuir para a construção de currículos plurais e de elaboração de materiais didáticos que possam viabilizar o trabalho do professor em sala de aula.

Ainda de acordo com Rojo (2000, p. 29), no texto introdutório aos PCNs, são mencionados quatro níveis de transposição didática dos parâmetros, dentre os quais o quarto nível diz respeito “à realização do currículo em sala de aula”, envolvendo a elaboração e a utilização adequada de materiais didáticos para a realização dessa transposição. No caso dos PCNs de

Língua Portuguesa (1998), “são mencionados princípios organizadores dos conteúdos do ensino de LP e critérios para a sequenciação destes conteúdos, além de organizações didáticas especiais, tais como projetos e módulos didáticos” (ROJO, 2000, p. 29).

De acordo com Rojo (2000, p. 29), desse modo, nos PCNs de Língua Portuguesa (1998), os conteúdos são distribuídos em dois eixos: as de práticas de uso da linguagem, que envolvem aspectos como “a historicidade da língua/ linguagem, aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/ escuta e produção de textos orais e escritos, as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação”; e as práticas de reflexão sobre a língua/ linguagem, que abrangem aspectos referentes “à variação linguística, à organização estrutural dos enunciados, aos processos de construção da significação, ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos”. Nessa condição, os gêneros discursivos ou textuais são tomados como objeto de ensino e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino.

Em vista desse cenário, é interessante observar que as propostas de ensino-aprendizagem baseadas nas funções sócio-discursivas da escrita e nas condições de produção das diferentes interações verbais levam a escola a abrir-se para textos cujos exemplares de gêneros circulam nas diferentes esferas sociais (RODRIGUES, 2000).

Aliás, conforme os PCNs de Língua Portuguesa (1998), os gêneros textuais estão agrupados em função de sua circulação social, sendo apresentados os gêneros privilegiados para o trabalho de prática de leitura /escuta e produção de textos orais e escritos. Assim, são sugeridos, para o trabalho em sala de aula, os gêneros de imprensa “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social” (PCNs,1998, p. 53).

Nessa perspectiva, Rodrigues (2000) argumenta que incluir os gêneros da esfera jornalística como objetos de ensino-aprendizagem encontra seu respaldo na construção dos conhecimentos linguístico-discursivos necessários para a compreensão e produção desses gêneros. Isso servirá como caminho para o exercício pleno da cidadania, já que não se pode deixar de observar que, atualmente, os textos jornalísticos representam posições político-

ideológicas e exercem grande força na conjuntura social atual, muitas vezes, demarcando posições político-ideológicas dos grupos sociais dominantes.

Tendo em vista a função social e a singularidade de cada gênero da esfera jornalística, incluir o Artigo de Opinião no processo de leitura/escuta e produção textual poderá contribuir para que o aluno tenha plena participação na vida social pública, considerando a sua relevância sócio-discursiva. Segundo Rodrigues (2000), o artigo, gênero característico do jornalismo impresso e também multimídia, encontra-se situado no âmbito do que tem sido denominado na área jornalística de gêneros opinativos. Dessa maneira, o artigo caracteriza-se pelo ponto de vista apresentado e sustentado pelo autor do texto sobre determinado assunto da atualidade. Define-se, também, pela “heterogeneidade genérica”, que pode apresentar, em sua composição, a presença de fragmentos de outros gêneros que podem funcionar como estratégias discursivas para sustentar a argumentação do autor. Ao selecionar o artigo para atividades regulares de produção de texto, tem-se, em suas condições de produção, “a função discursiva específica na esfera jornalística, concepção de autor e destinatário, modo de abordagem do tema, estilo e composição próprios” (RODRIGUES, 2000, p.216). Além disso, ao inserir o gênero artigo nas atividades regulares de produção escrita de sala de aula, podem ser desenvolvidos, também, dentro de organizações didáticas especiais sugeridas pelos PCNs (1998), os módulos didáticos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse foco, Rodrigues (2000, p. 216) afirma que os módulos didáticos “criam condições pedagógicas apropriadas para a elaboração de atividades que enfatizem determinadas características do gênero, articuladas com as necessidades dos alunos e as condições de aprendizagem”.

Rodrigues (2000) reitera outro fator que favorece o ensino-aprendizagem de produção escrita do gênero artigo: a criação do jornal da escola, o que, inclusive, é indicado pelos PCNs, dentro das organizações didáticas especiais. Como defesa, Rodrigues (2000, p. 217) afirma que a instituição escolar “se constitui como lugar social que produz e difunde conhecimentos, informações e opiniões” e que o jornal escolar promove atividades que levam os alunos a trabalharem coletivamente, possibilitando aos alunos a participação em várias etapas de elaboração de um jornal, bem como conhecer os mecanismos da produção do discurso jornalístico. Além disso, as práticas de produção do artigo, como dos outros gêneros da esfera jornalística, dentro de condições autênticas similares, compreendem:

- a- colocar-se discursivamente como autor;
- b- construir a imagem dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores);
- c- considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia;
- d- estabelecer o objeto do enunciado;
- e- pôr-se em uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto do enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto (RODRIGUES, 2000, p. 217).

Em tempo, a produção do artigo, articulada ao projeto do jornal escolar, possibilita um engajamento enunciativo, que assume outra dimensão, diferente do exercício da dissertação escolar, ou seja, de um gênero escolarizado, pois cria condições de produção para que o aluno se posicione discursivamente. Neste caso, “o artigo é um dos gêneros através dos quais, institucionalmente, o leitor pode se colocar na posição de autor. Levar a público, no jornal da escola, do bairro, do sindicato ou de circulação mais ampla, a se tornar interlocutor, não espectador, dos acontecimentos sociais” (RODRIGUES, 2000, p. 219).

De acordo com Faraco (2009, p.84), para Bakhtin, “é no interior do complexo caldo da heteroglossia⁶ e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito”, pois a realidade linguística se apresenta ao sujeito “como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas”, relações estas que podem ser de aceitação ou recusa, convergência ou divergência, harmonia ou conflitos, interseções ou hibridizações. Desse ponto de vista, a entrada do artigo no processo de leitura/ escuta e produção de texto dos alunos vai além do ensino-aprendizagem da forma, pois sua relevância está na formação do cidadão crítico e habilidoso na construção de seu letramento integral.

Nesse contexto, interessa observar, em Cunha (2005), que a escola passou a estudar os gêneros da imprensa com o objetivo de formar leitores críticos e produtores dos diversos textos que circulam na sociedade. Para a autora, o gênero Artigo de Opinião pode ser levado para a sala de aula numa perspectiva que aborde o funcionamento dialógico desse gênero, cuja concepção formulada por Bakhtin (1997) *apud* Cunha (2005, p. 166) indica que “todo enunciado é uma resposta a um já- dito, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo” e “constituído de um dizer sobre o dizer imediato ou recente”. Mesmo porque, “os estudos das vozes permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e entre os sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo” (CUNHA, 2005, p. 166), ainda que se trate de um gênero aparentemente monológico, como o Artigo de Opinião.

⁶ De acordo com o Círculo de Bakhtin, heteroglossia (ou plurilinguismo), designa a multidão de vozes sociais.

Nessa perspectiva, o aluno poderá construir-se discursivamente, incorporando outras e/ou várias vozes sociais, como também suas inter-relações dialógicas.

Em relação ao Artigo de Opinião, ainda vale ressaltar que é, aparentemente, monológico, porque expõe o ponto de vista de seu produtor que faz usos de dêiticos e do presente do indicativo como tempo de base, num texto argumentativo. Então, o Artigo é um gênero de “enunciação subjetiva”, no qual o dialogismo polifônico⁷ é raramente mostrado. Entretanto, na perspectiva bakhtiniana, a enunciação procede de alguém e se destina a alguém, constituindo-se de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para aderir ou não ao seu ponto de vista ou para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito, mostrando que “o texto é um lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte do sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já-dito” (CUNHA, 2005, p. 179). Assim, por ser todo gênero dialógico, e por ser o dialogismo constitutivo da linguagem, mesmo entre produções monológicas, como no caso do Artigo de Opinião, observa-se, sempre, uma relação dialógica, pois “como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes” (Bakhtin *apud* Faraco, 2009, p. 84).

Ainda segundo Cunha (2005), através das formas marcadas e não marcadas de um dialogismo, percebe-se a posição e pontos de vista do enunciador do discurso atual, o grau de distanciamento ou de adesão aos discursos dos enunciadores citados ou mencionados, como também os lugares ocupados por eles. Desse modo, a abordagem da diversidade de relações dialógicas entre os discursos poderá, além de caracterizar o gênero, também fornecer subsídios para se fazer uma leitura crítica da imprensa. Segundo Bakhtin (*apud* Faraco, 2009), no processo de construção socioideológica do sujeito, as vozes, muitas vezes, funcionam de formas diferenciadas, a depender da relação que é estabelecida. Neste caso, de autoridade, em que uma palavra centrípeta não pode ser pronunciada em vão; ou de vozes internamente persuasivas, noutro caso, quando uma palavra aparece entre tantas outras e, por isso, é centrífuga, pois se abre, muitas vezes, para a mudança.

⁷ Na polifonia, o dialogismo se deixa ver ou entrever por meio de muitas vozes polêmicas; já, na monofonia, há, apenas, o dialogismo, que é constitutivo da linguagem, porque o diálogo é mascarado e somente uma voz se faz ouvir, pois as demais são abafadas (RECHDAN, s/d in: DIALOGISMO OU POLIFONIA?)

nossos enunciados emergem- como respostas ativas que são no diálogo social- da multidão das vozes internalizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na figura bakhtiniana, são palavras que perderam as aspas) (BAKHTIN *apud* FARACO, 2009, p. 85).

Diante disso, para subseção seguinte, viu-se a necessidade de teorizar sobre o conceito de dialogismo, visto que, no gênero artigo de opinião, há, sempre, uma natureza e relação dialógica.

2.4.1 Dialogismo

Segundo Faraco (2009, p. 47), para o Círculo de Bakhtin, “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo”. Desse modo, qualquer enunciado, na concepção do Círculo, é ideológico.⁸ Ideológico em dois sentidos: primeiro por qualquer enunciado se dar no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana; e o segundo por expressar sempre uma posição avaliativa, não existindo enunciado neutro. Nessa direção, tanto os enunciados do cotidiano quanto os enunciados artísticos têm, no interior da corrente da comunicação sociocultural, uma dimensão valorativa em suas significações, ou seja, uma dimensão “axiológico-social⁹”.

Faraco salienta, também, (2009), respaldado no Círculo de Bakhtin, que os signos são inerentemente sociais, pois manifestam e significam no interior de relações sociais, situadas nos processos sociais globais, que lhes dão significação. Bakhtin (1934/1935) *apud* Faraco, (2009, p. 49), indica “que qualquer palavra (qualquer enunciado concreto) encontra o objeto a que ele se refere já recoberto de qualificações, envolto por uma atmosfera social de discursos, por uma espécie de aura heteroglóssica (i.e., por uma densa e tensa camada de discursos)”.

Nessa visão, os signos não somente refletem o mundo, como também refratam o mundo, assumindo que “o processo de transmutação do mundo em matéria significativa se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos” (BAKHTIN *apud* FARACO, 2009, p. 50).

⁸ Tudo o que é ideológico para o Círculo de Bakhtin está ligado aos produtos da cultura dita imaterial e que possui significado, é, portanto, um signo. E segundo o Círculo “sem signos não existe ideologia”, pois o domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos, que são mutuamente correspondentes.

⁹ Neste contexto, o valor, ou aquilo que é valorizado pelas pessoas, é uma escolha individual, subjetiva e produto da cultura onde o indivíduo está inserido.

A propósito da referenciação, são realizadas duas operações através das quais os signos refletem e refratam ao mesmo tempo. Isto é, pode-se apontar uma realidade externa aos signos, mas de modo refratado, pois, com os signos, também são construídas diversas interpretações desse mundo. Segundo a concepção do Círculo (*apud* Faraco, 2009, p. 51), as significações não estão dadas no signo em si, “são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais”. A partir desse raciocínio,

a dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais (na terminologia de Bakhtin em seu texto *O discurso no romance*) com que atribuímos sentido ao mundo (FARACO, 2009, p. 52).

Reiterando a concepção do Círculo, Faraco (2009) explica que essa plurivalência social dos signos é que dá dinamicidade ao universo das significações, pois o material semiótico pode ser o mesmo, mas a sua significação dependerá da voz social em que estará apoiado. Essa dinamicidade constitutiva ao universo das significações diz respeito ao que Bakhtin denominou de diálogo. Porém, não se refere a sua forma composicional nem à troca de turnos entre participantes de uma conversa. Em verdade, trata-se do que ocorre nele, isto é, “com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”. Assim, “interessam-lhes, de fato, as forças que se mantêm constantes em todos os planos da interação social, desde os eventos mais banais e fugazes do cotidiano, até as obras mais elaboradas do vasto espectro da criação ideológica”, ou seja, as relações dialógicas, que são “mais amplas, mais variadas e mais complexas” (FARACO, 2009, p. 61). Logo,

não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nasceram no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) - eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles são lembrados e receberão vigor numa forma renovada (num contexto novo). Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu efetivo retorno. O problema da grande temporalidade (BAKHTIN, 1924, p. 170 *apud* FARACO, 2009, p. 53).

Dessa maneira, importa mais para Bakhtin a “dialogização das vozes sociais”, ou seja, a junção dos aspectos culturais e sociais dessas vozes e o entrecruzamento delas de maneiras variadas, num processo que também vão formando novas vozes sociais. Nessa linha de pensamento, o Círculo vê as vozes sociais

como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que não seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesão, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc.- “não há limites para o contexto dialógico”). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo (BAKHTIN *apud* FARACO, 2009, p. 58- 59).

Nesse percurso, entende-se que cada enunciado é uma resposta que contém “sempre”, com maior ou menor clareza, as marcas de uma concordância ou de uma discordância, considerando, assim, “um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural”, pois todo dizer, no sentido de tomar uma posição socioaxiológica, espera que outros também tomem uma posição socioaxiológica frente ao dito.

Bakhtin, então, passa a se referir à dialogicidade a partir da dinâmica da criação ideológica. O autor, segundo Faraco (2009, p. 59), apresenta essa dialogicidade em três dimensões diferentes: a primeira é que “todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito”, de modo que todo enunciado se constitui hoje de memória discursiva; a segunda, “todo enunciado é orientado para a resposta”, no sentido de que todo enunciado espera uma contradita, que tem um papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado; e a terceira dimensão diz respeito a “todo dizer é internamente dialogizado”, ou seja, é heterogêneo constituído pela articulação de várias vozes sociais. Assim, segundo Faraco (2009, p. 62), para o Círculo de Bakhtin, “o objeto efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas relações dialógicas nesse sentido lato (“mais amplas, mais variadas e mais complexas”)”. Essas relações dialógicas se caracterizam como “relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal”. No universo da criação ideológica, do intercâmbio sociocultural, no plano do sentido ou relação de sentidos, os enunciados “acabam por estabelecer uma relação dialógica”, sendo necessário, para isso, que qualquer material linguístico tenha entrado na esfera do discurso e fixado a posição de um sujeito social.

As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor- que, como vimos, constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações de palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas. (BAKHTIN, 1929-1963 *apud* FARACO, 2009, p. 66).

Bakhtin ainda chama a atenção para o fato das relações dialógicas também serem possíveis em relação a qualquer parte significativa de um enunciado, mesmo sendo ele somente uma palavra, sendo ela percebida como um signo da posição semântica de outro alguém, se for ouvido, nela, a voz de outro alguém. Também aponta que as relações dialógicas podem ser possíveis entre estilo de língua, dialetos sociais, desde que sejam percebidos como posições semânticas e “algo não mais estritamente posto no interior da investigação linguística” (FARACO, 2009, p. 67). Ainda sobre as relações dialógicas, são possíveis

em relação a seu próprio enunciado como um todo, em relação a suas partes separadas e em relação a uma só palavra em seu interior, se nós de algum modo nos afastamos deles, falamos com um ressalva interior, se nós os observamos a certa distância, como se estabelecêssemos limites à nossa própria autoria, ou a dividíssemos em duas (BAKHTIN, 1929- 1963 *apud* FARACO, 2009, p. 67)

O autor russo também alerta para a confusão e o estreitamento da concepção de dialogismo, como equivalente à discussão, polêmica ou paródia. Para Bakhtin, as relações dialógicas são mais amplas, tentam dar conta da dinâmica dessas relações “num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias”, podendo resultar tanto “a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa”, considerando as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados (FARACO, 2009, p. 68).

Não se pode deixar escapar que sempre há, em qualquer enunciado, “duas tendências opostas da vida verbal, as forças centrípetas e as forças centrífugas” (BAKHTIN, 1929- 1963 *apud* FARACO, 2009, p. 69). Nas relações dialógicas, o espaço deve ser entendido como aquele de luta entre as várias vozes sociais, no qual atuam as forças que “buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real”. Trata-se, em verdade, das forças centrípetas, “que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo” e “aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por

meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.”, que são as forças centrífugas (BAKHTIN, 1929- 1963 *apud* FARACO, 2009, p.69-70). A saber, nas forças centrípetas, há um jogo de poder entre as vozes que circulam socialmente, no qual se correlacionam as condições sócio-históricas específicas.

Segundo Faraco (2009), por fim, o Círculo compreende que “é no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito” (FARACO, 2009, p. 84), sendo essa atmosfera que envolve um mundo impregnado de vozes sociais em variadas relações dialógicas, das quais o sujeito se constitui discursivamente.

De acordo com a concepção dialógica que envolve o ensino do gênero Artigo de Opinião, será analisada, na subseção seguinte, a concepção de ensino do mesmo gênero e de dialogismo presentes na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011).

2.4.2 Ensino de Artigo de Opinião e dialogismo do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011)

No Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), pode-se perceber que as instruções não contemplam informações que deveriam levar o professor a trabalhar as implicações para a produção do artigo de opinião (considerando-o um texto semelhante ao que circula socialmente) para ser veiculado em um jornal escolar, como também não direcionam o trabalho do professor para um caminho que possibilite ao aluno compreender as diversas vozes presentes em um veículo como o jornal convencional para possíveis transposições para o jornal escolar.

Dessa forma, na SD em estudo, tentou-se articular as atividades propostas a um enfoque enunciativo-discursivo da argumentação que envolve o gênero Artigo de Opinião. Entretanto, as atividades não levam a um caminho que permita atingir o objetivo da SD. Segundo Chartrand (1995), Dolz (1989, 1993, 1995 a, 1995 b, 1995c, s/d e s/d.) e Golder (1996) *apud* Souza (2003), em um enfoque enunciativo-discursivo, a situação de produção (que compreende os elementos: o produtor, o leitor empírico, o momento em que ocorre a atividade discursiva, o lugar social e o lugar geográfico) exerce influência na construção do

discurso argumentativo. Além disso, segundo Golder (1996) *apud* Souza (2003, p. 72), “para argumentar é preciso haver algumas condições mínimas, tais como: situações sociais controversas, mas admissíveis; existência de crenças contrárias ou posições mais ou menos fechadas; um tema que seja aceitável, discutível e relacionado aos sistemas de valores dos interlocutores”.

Nesse contexto, é indispensável que o aluno tenha conhecimento da situação argumentativa e dos principais elementos que integram esse tipo de discurso:

o tema que deve gerar desacordo ou controvérsia; o argumentador deve tomar uma posição em relação à questão; o argumentador deve convencer o interlocutor, apelar para seus sentimentos ou fatos e procurar modificar suas atitudes ou opiniões; o argumentador deve conhecer e antecipar a posição do destinatário; o argumentador deve saber que o destinatário é o elemento regulador do discurso argumentativo, uma vez que não se consegue mudar a opinião de alguém sem conhecer sua posição e seus interesses; ele deve dar ênfase ao lugar social em que se realiza o discurso, porque esse condiciona os papéis, tanto do argumentador, como do destinatário. (DOLZ, s/d *apud* SOUZA, 2003, p. 73)

É possível verificar que, a introdução da SD, centra-se mais nos tipos de argumentos e na organização *esquemática* do gênero, não deixando claro para o professor todos os elementos que compõem a situação de produção. Outro tópico que exerce influência na construção do discurso argumentativo e é pouco considerado na SD diz respeito à planificação, a qual se define como um conjunto de recursos usados pelo autor do texto para atingir

os procedimentos argumentativos, que se referem às operações de refutação, de explicação, de demonstração e de deliberação; as proporções entimemáticas, que estão relacionadas à premissas e à estrutura da argumentação; e o par antitético, que é constituído da ironia e de palavras ou ideias contrárias que aparecem no discurso (CHARTRAND, 1995 *apud* SOUZA, 2003, p. 74-75).

Segundo Souza (2003, p. 75), além das operações de planificação, há, na produção do discurso argumentativo, outros tipos de operações, tais como: as operações de construção dos objetos do discurso que podem variar de acordo com o tema e devem estar agremiadas à vivência do aluno no momento da construção desses objetos do discurso, de acordo com a sua subjetividade, a qual deve ser considerada de forma relativa; as operações de sustentação dos enunciados que devem estar ligados aos modos como o discurso do aluno se organiza, ou seja, “sustentação das razões ou causalidades, as relativas às finalidades, as baseadas em fatos, a aproximação de dois fatos por analogia ou oposição e a operação de reformulação do que foi

enunciado”, pois os recursos argumentativos utilizados podem ser diversos, heterogêneos e marcados por diferentes formas de sustentação; as operações relativas às estratégias enunciativas, as quais dizem respeito à polifonia (que são outras vozes que aparecem geralmente de forma implícita no discurso do autor para convencer seu interlocutor) e à implicação do enunciador, que consiste em o autor utilizar-se de

sintagmas que indicam responsabilidade enunciativa (“eu penso que...”, segundo minha opinião”), por sintagmas de presença referencial (“em minha casa...”, nossos pais...) e por marcadores que assinalam afastamento, como modalizadores de certeza (“certamente”, “forçosamente”), modalizadores de dúvida (“talvez”, “provavelmente”, “não é certo...”), expressões de modalização deonticas (“deve”, “pode”, “é preciso”), marcadores de concessões (“apesar de...”, “estou de acordo... mas”, “é verdade que... mas”), utilização do “se” com verbos de dizer (“se diz frequentemente que...”) e com verbos de opinião (“se pretende”, “se imagina”, “se figura”) (SOUZA, 2003, p. 76)

Chartrand (1995) *apud* Souza (2003) ainda ressalta, como formas de implicação, alguns sinais de pontuação, como a exclamação, aspas e sinais gráficos ou tipológicos que são recursos utilizados pelo autor para assinalar a implicação ou o seu distanciamento.

Por sua vez, Golder (1996) *apud* Souza (2003, p. 76) salienta que, ao argumentar, o autor justifica sua posição, sem deixar de levar em conta o destinatário. Ademais, afirma que, ao mesmo tempo, argumentar significa também negociar “característica que corresponde à dimensão interlocutória”, compreendendo, assim, que, ao argumentar, o autor, além de se utilizar das operações citadas acima, faz-se valer dessas duas operações psicológicas que são desenvolvidas também pelo locutor no decorrer do discurso: a justificação e a negociação.

No correr dessas ideias, é pertinente observar Dolz (1995b) *apud* Souza (2003, p. 73) ao declarar que “não existe uma fórmula única de organizar um discurso argumentativo, porque ele se desenvolve na interação”. Por conseguinte, os argumentos são postos em razão dos objetivos, das características do destinatário, da tese que se quer defender e dependem, sobretudo, da situação argumentativa.

A apresentação do Artigo de Opinião presente na SD leva o professor a entender que, quando se apresenta aos alunos os tipos de argumentos e uma organização esquemática, com informações que se resumem em “considerar as ideias e atitudes opostas, para contestá-las”, seriam suficientes, para se produzir um Artigo de Opinião. Sabendo-se que a elaboração de

textos argumentativos escritos é tarefa difícil para o aluno do ensino fundamental, pois segundo Dolz (1995b.) *apud* Souza (2003), o aluno não consegue identificar a finalidade argumentativa, nem o ponto de vista do destinatário, nem é capaz de justificar seu ponto de vista com argumentos articulados, o Caderno de Apoio ao Educador-Artigo de Opinião (2011), poderia ter contemplado em suas orientações ao professor, que este deverá deixar claro para os alunos: os objetivos, o destinatário e principalmente a situação argumentativa.

Na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), o ensino do Artigo de Opinião não direciona o trabalho do professor para que se realizem atividades com os alunos, como a preparação prévia, o reconhecimento da estrutura prototípica e o trabalho com mecanismos linguísticos. Aliás, a preparação prévia deve antever os seguintes elementos:

O tema deve ser significativo e oferecer possibilidade para solucionar problemas vividos pelos alunos, seja para esclarecer, seja para resolver uma questão; o debate sobre o tema tem por objetivo provocar posições diferentes; o reconhecimento do destinatário; a preparação da produção do texto deve ser feita em relação ao tema, considerando os conhecimentos enciclopédicos/ ideológicos dos alunos e suas aprendizagens anteriores; o ensino da forma deve priorizar as características textuais e discursivas dos textos, para que o aluno se aproprie da estrutura prototípica e dos mecanismos argumentativos (SOUZA, 2003, p. 82).

De acordo com Chartrand (1995) *apud* Souza (2003), para o reconhecimento dessa estrutura prototípica, o aluno deve ter a possibilidade de realizar atividades individuais e coletivas, como a definição, o reconhecimento, o esquema de organização das categorias da estrutura no texto, a comparação de estruturação diversa, a elaboração de resumos de textos lidos, a reconstrução de textos, cujas articulações fundamentais foram suprimidas, e a reelaboração de textos apresentados em desordem. Além disso, orienta para que as atividades proporcionem ao aluno a produção de diferentes tipos de textos que apresentem enunciado único, composto de um argumento e uma conclusão, pares de enunciados (argumento e conclusão), partes de um texto (a conclusão de um parágrafo). Nesse sentido, o ensino da produção da conclusão deve permitir ao aluno elaborar conclusões de pequenos textos, trabalhar os recursos linguísticos que expressam atos da linguagem conclusiva, ter noção de argumento e de contra-argumento mais como estratégia discursiva, bem como lhe possibilitar elaborar discursos salientando os aspectos negativos em relação ao tema, ou inverter uma conclusão explícita, construindo outros enunciados (SOUZA, 2003).

Em relação à aprendizagem dos mecanismos linguísticos,

é válido o reconhecimento de enunciados concessivos, em vários tipos de textos, para que o aluno possa conhecer as normas de sua utilização na escrita. Essa aprendizagem deve ainda alertá-lo para o uso das formas de oposição, negação, concessão e para as outras formas de refutação (negar, desmentir, contestar). Deve-se também chamar a atenção para os recursos discursivos ligados à interlocução, como diálogo, discurso relatado, verbos introdutórios da comunicação (“dizer”, “insinuar”, “pretender”, etc.). Além do mais, para produzir textos argumentativos, o aluno deve aprender as relações de ordem lógica, tais como: causa, consequência, finalidade etc. (SOUZA, 2003, p.83).

Na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), as instruções poderiam ter direcionado o olhar do professor para que ele também desenvolvesse atividades que ressaltassem a importância dos procedimentos relacionados à estratégia discursiva. Essa aprendizagem poderia ter sido oportunizada na oficina 6, quando foi introduzido o texto de Renato Roseno, presente no Material Didático. No momento da leitura desse texto, as atividades poderiam estar articuladas aos procedimentos relacionados às estratégias discursivas, como também às atividades de descrição e avaliação de texto que levem à formação de leitores críticos. Para que isso possa acontecer de forma proficiente, são sugeridas as seguintes atividades:

leitura preparada de textos argumentativos variados; observação e identificação de componentes comunicacionais e enunciativos; comparação de textos e identificação de suas características próprias; hipóteses explicativas dessas características (exploração da noção de gênero de texto); estudos sistemáticos de certas determinações linguísticas, textuais ou discursivas, características dos textos argumentativos; apreciação e avaliação dos textos argumentativos lidos (SOUZA, 2003, p. 79).

Souza (2003) ainda sugere que os componentes comunicacionais e enunciativos, a identificação das estratégias discursivas e enunciativas e a organização do discurso devem ser também considerados pelo professor na elaboração das atividades, para que, durante a leitura, o aluno possa desenvolver a capacidade de ler textos do discurso argumentativo de maneira reflexiva e crítica, bem como possa produzir esses textos da mesma forma, considerando o que Bakhtin (1924) *apud* Faraco (2009) define como dialogismo.

No entanto, verifica-se, na SD em análise, que há, na proposta conceitual de produção de um Artigo de Opinião, inserido no material de apoio ao professor, presente no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), do Portal Jornal Escolar, em algumas oficinas e principalmente na oficina 10, um estranhamento da compreensão da concepção de dialogismo. Segundo o referido Caderno, um dos objetivos presentes na SD é levar o aluno a

“compreensão do caráter essencialmente opinativo da mídia, mesmo quando ostenta uma aparência de objetividade informativa. Entendimento da lógica opinativa que existe no ato de selecionar os conteúdos levados ao público” (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR-ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, P. 14). Na oficina 10, na trilha que se deve percorrer para se produzir e reescrever um Artigo de Opinião, há uma situação de “avaliação dialógica” dos textos selecionados para serem publicados no jornal escolar. Entretanto, os exercícios presentes nessa trilha revelam-se atividades que apresentam um estreitamento da concepção de dialogismo.



FIGURA 12: Oficina 10- Roteiro da sequência (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR- ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, p.15)

Na oficina 10, por exemplo, cujo objetivo é “avaliar os textos que serão publicados, para orientar o aprimoramento final”, na primeira atividade, as instruções indicam que o professor deverá dividir a turma em grupos que terão como meta criar uma campanha publicitária, argumentando sobre as qualidades de um determinado produto. O professor deverá distribuir alguns produtos que estão em uma lista predeterminada nessa primeira atividade da oficina 10. No entanto, os produtos listados (pente sem dente, tubo de creme dental seco, jarro sem fundo, agenda do ano anterior, telefone quebrado, óculos sem lentes, rádio que não toca, caixa de fósforos vazia, lâmpada queimada) estão fora da realidade de produtos utilizados para se criar campanhas publicitárias. Dessa forma, essa proposta de produção de texto (criar um jingle, fazer uma encenação, inventar frases de efeito, etc., novamente sem nenhum trabalho específico com o gênero jingle; lembrando que “fazer uma encenação” e “inventar frases de efeito” não são gêneros) poderá levar o aluno a entender que não é necessário que a produção propriamente dita desses textos seja feita de acordo com a produção desses gêneros em nossa sociedade. Atividades de escrita como esta, “descontextualizadas, sem finalidade, baseadas em invenção dos alunos” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 70), configuram uma proposta

inadequada, pois as produções são feitas fora de um contexto adequado e sem estarem de acordo com as condições de circulação do gênero, mesmo que seja similar essa circulação, o que pode levar o aluno a desacreditar da função social da escrita. Essa proposta, ainda, tem um agravante, pois os grupos serão julgados pelos outros grupos, que apresentarão notas a serão divulgadas pelo professor. Além disso, no final de todo esse trabalho realizado, o professor informará que tudo não passou de uma brincadeira para “testar” a criatividade da turma, visto que “criatividade é necessária para o jornal” (CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR- ARTIGO DE OPINIÃO, 2011, p. 37).

Na segunda atividade intitulada “Preparação” e na terceira atividade intitulada “Avaliação”, da oficina 10, o professor deverá explicar aos alunos que a atividade do dia será avaliar os textos que foram selecionados, a fim de que os autores façam uma última revisão na oficina 11. Para tanto, a turma é organizada em grupos que deverão, seguindo o Material Didático do Guia de Análise do Artigo de Opinião, sublinhar as palavras com erros ortográficos no texto que receberão para revisar. Então, o professor deverá ler as perguntas do Guia, dar um tempo para a reflexão, repetindo o mesmo procedimento para cada uma das perguntas.

Nessa circunstância, Lopes-Rossi (2008, p. 67) registra que “revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo o professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes”. No entanto, a opinião dos colegas é desejável quando a revisão é realizada sob a ótica de se analisar o conteúdo e a organização geral do texto, não apenas como contribuição à produção, mas também como exercício de leitura crítica do gênero, sem se limitar a avaliação da grafia das palavras. Percebe-se que não foram realizadas atividades para enfrentar as dificuldades decorrentes de características específicas do gênero Artigo de Opinião, que poderiam ser abordadas em atividades específicas, paralelamente às atividades de produção escrita.

As atividades serão finalizadas com a explicação do professor sobre a necessidade de se escolher o nome do jornal. Percebe-se que, em momento algum, foi realizado um trabalho que se aproximasse da concepção de dialogismo defendida por Bakhtin, deixando-se uma falsa sensação, para um leitor menos atento, de que essa concepção está inserida no trabalho da oficina 10 ou em outras atividades da SD em questão.

Como ensina Bakhtin (1988), a concepção de dialogismo não se restringe à comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face. Num sentido mais amplo, o diálogo é visto entre os enunciados orais e escritos, de qualquer tipo que seja, os quais, em processo contínuo de comunicação, entremeam-se vozes que se opõem, concordam e discordam entre si, refutam, confirmam, responde a alguma coisa. Entretanto, na oficina 10, como em praticamente todas as oficinas da SD, o dialogismo é limitado a conversas entre pares e trios, a conversas entre professor e alunos, a conversas em práticas que, de forma superficial, referem-se aos gêneros debate, júri simulado, dinâmicas em grupo, sem considerar, portanto, que o enunciado é carregado de diversas vozes e de reverberações de outros enunciados que pertencem ao falante, como também ao ouvinte ou vozes alheias. Na oficina 10, o que chama mais a atenção é o fato de se colocar a concepção de dialogismo em uma prática que nem mesmo se trabalha as replicas de um diálogo real.

Levando-se em consideração todas as análises realizadas nesta pesquisa até esta subseção, na seção seguinte, tem-se em vista a análise do tipo de avaliação presente na oficina 12 do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) no que diz respeito à avaliação como finalidade geral do procedimento sequência didática.

2.5 Avaliação como finalidade geral do procedimento sequência didática: avaliação formativa

Uma das finalidades gerais referentes ao procedimento sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110), é “desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação”. Dessa forma, ao apresentar a oficina 12, as instruções do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) direcionam o professor a elaborar uma avaliação que tem como objetivo “realizar uma avaliação compartilhada de todo o processo e preparar a divulgação do jornal. Consolidar a unidade do grupo, permitindo que os problemas sejam expostos e conversados”. Nesta oficina, há seguinte orientação para o professor: “algumas turmas realizam esta oficina, enquanto outra está fazendo a pré-diagramação do jornal. O plano de aula da oficina de pré-diagramação é apresentado a seguir”. Deve-se notar que a avaliação não terá todos os envolvidos que participaram do processo de criação do jornal, não ficando claro quem são os alunos que participarão da

avaliação e quem são os que farão toda a diagramação do jornal. Além disso, nas teorias relacionadas à avaliação, a concepção de avaliação compartilhada algumas vezes está ligada à concepção de avaliação formativa, que, segundo os PCNs de Língua Portuguesa (1998),

deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. Por caracterizar-se como uma resposta à compreensão que o aluno tem sobre os aspectos do conhecimento a serem trabalhados, é, também, responsiva, atuando como elemento balizador das pautas interacionais e das intervenções pedagógicas, sendo dialeticamente constitutiva dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 93).

De acordo com as perspectivas teóricas francófonas, Fernandes (2008, p. 352) disserta que essas perspectivas são baseadas nos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e em modelos de ensino e de aprendizagem que procuram enquadrar sistemicamente as situações. Haja vista que, nesses modelos, interessa, principalmente, “estudar como é que os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular autonomamente a aprendizagem”. Dessa forma,

a avaliação formativa deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com: a) a auto-avaliação e auto-regulação (sic) das aprendizagens por parte dos alunos; b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação; d) a transparência de procedimentos; e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver; e f) o feedback que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática (FERNANDES, 2007, p. 588-589)

No entanto, a avaliação formativa para muitos professores, como também pode ser visto na concepção de avaliação formativa presente no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião, “é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula” (FERNANDES, 2006, p. 24). Além disso, está presente nas atividades da oficina 12 uma avaliação que se limita a utilizar a aplicação de instrumentos e estratégias de recolha de informação sem que, no entanto, nada de muito relevante se tenha alterado em aspectos tais como as interações professor-aluno ou aluno-aluno, a autoavaliação, a autorregulação ou a integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação às instruções da primeira atividade presente na oficina 12, indicam que o professor deverá explicar aos alunos o que deverá ser realizado neste momento: a avaliação do trabalho feito e a preparação da divulgação do jornal. A avaliação, na perspectiva do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), propõe que o professor forme grupos e escreva, no quadro, alguns tópicos a respeito da importância do jornal para a escola, sobre as opiniões dos alunos serem respeitadas e as atividades terem melhorado a escrita dos alunos. Pontua-se que, até este momento, não foi informado ao professor se esta avaliação será oral ou escrita e que tipo de avaliação será realizada. Na terceira atividade, intitulada *Continuação da avaliação*, as instruções indicam que o professor deverá formar uma roda e cada grupo irá opinar a respeito da primeira pergunta. Terminadas as apresentações, o professor provoca uma conversa e repete o procedimento para cada uma das perguntas escritas no quadro.

Na quarta atividade da oficina 12, intitulada *Intenções para a próxima edição*, as instruções indicam que o professor deverá escrever, no quadro, em duas colunas, as seguintes perguntas: “O que fazer para melhorar? E o que não podemos voltar a fazer?”. O professor deverá explicar aos alunos que as perguntas estão relacionadas ao processo de trabalho do grupo e que as respostas orientarão as mudanças na preparação da próxima edição do jornal. Em seguida, o professor deverá formar equipes de quatro ou cinco alunos, que deverão enumerar as suas intenções para a próxima edição. As equipes deverão apresentar as suas intenções enquanto o professor deverá escrever no quadro os pontos em comum das intenções dos alunos. Ao final das apresentações, o professor deverá perguntar se concordam com todas as intenções e se alguém quer acrescentar algum item.

A quinta atividade da oficina 12 consiste em preparar um material para, segundo as instruções para o professor, “criar um clima” na escola a respeito da chegada do jornal. Então, ao professor cabe o papel de distribuir folhas A3 ou A4 para cada aluno ou grupos de alunos a fim de fazerem cartazes anunciando à escola a chegada do jornal. No entanto, não há qualquer trabalho que oriente os alunos sobre como produzir um cartaz. As produções poderão ser exibidas em varais, murais da escola e em sala de aula, sendo a divulgação feita na semana anterior à distribuição do jornal. Essa atividade, na verdade, não tem relação alguma com o exercício efetivo de algum tipo de avaliação.

O que pode ser percebido na oficina 12 são atividades que tentam aproximar o aluno de uma avaliação formativa, do procedimento da produção de um jornal, mas que estão mais próxima de uma avaliação de intenção formativa pois

representa práticas de avaliação, mais ou menos indiferenciadas, que as pessoas designam como formativas sem que, muitas vezes, verdadeiramente o sejam (Hadji, 1992). Isto significa que a avaliação de intenção ou de vontade formativa reflete crenças e vontades de muitos professores que afirmam desenvolver práticas de avaliação formativa quando, de facto, nunca o fazem, ou apenas o fazem pontualmente (FERNANDES, 2006, p. 26).

Nesse contexto, verifica-se que a concepção de avaliação do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) aparenta estar ligada a uma avaliação formativa de natureza behaviorista, que se caracteriza por apresentar moldes relativamente mal definidos, de vontade formativa ou apenas especificamente formativa, intuitiva, pouco fundamentada teoricamente, que também se pratica em muitas salas de aula, e que impropriamente se designa como formativa (FERNANDES, 2008). Segundo o mesmo autor, é preciso mudar e também melhorar as práticas de avaliação formativa, o que implica o seu significado estar mais claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem.

Para isso, Fernandes (2008, p. 356) sugere a Avaliação Formativa Alternativa que tem como características mais relevantes e algumas condições inerentes à sua concretização um processo que possibilita: (a) a sua organização baseada em um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de qualidade; (b) um *feedback* que ative os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos; (c) um trabalho que promova a interação e a comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno; (d) a criação de caminhos que levem os alunos a responsabilizarem-se progressivamente pelas suas aprendizagens e partilharem o que aprenderam e como compreenderam; (e) a promoção de tarefas cuidadosamente seleccionadas, que representam domínios estruturantes do currículo e que ativem processos complexos do pensamento do aluno como analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar e seleccionar; (f) realizar tarefas que refletem uma estreita ligação entre a didática e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e (g) que o ambiente de avaliação das salas de aula induza uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos possam aprender.

Dessa forma, observa-se, pelas instruções contidas no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), para a realização da avaliação, que não está clara a concepção de avaliação formativa direcionada ao professor, pois não foram contemplados, na proposta de avaliação formativa na SD analisada, dois princípios fundamentais da avaliação formativa: a definição de critérios relativos às competências a serem desenvolvidas pelos alunos, que não está explícita, podendo levar o professor a compreender que avaliação formativa “é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula” ou podendo levar o professor a inferir que há, na avaliação formativa, a presença da concepção de avaliação formativa behaviorista, que chega a ser mais restrita e pontual, quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais, sendo, para muitos autores, a mais predominante nos sistemas educativos (FERNANDES, 2006, p. 25); e em momento algum da SD analisada, houve orientações aos professores em relação ao *feedback* que eles devem proporcionar aos alunos de forma sistemática, pois a principal função da avaliação formativa alternativa é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos, ou seja, “conseguir que os alunos aprendam melhor, com significado e compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo” (FERNANDES, 2008, p. 357). E para que isso aconteça, Fernandes (2008, p. 357) salienta que “os professores poderão ter um papel que deve ser preponderante em aspectos tais como a seleção de tarefas ou a organização e distribuição do processo de *feedback*, enquanto os alunos poderão ter um papel mais ativo no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação do que têm que aprender”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, por possuir pouco tempo disponível para produzir o seu próprio material, devido, muitas vezes, a uma carga horária excessiva, recorre à internet para a busca de informações, atividades, provas e projetos. Neste contexto, enfrenta o desafio de encontrar materiais didáticos que apresentem a qualidade desejada por documentos de referência curricular de estados e municípios, regidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dessa forma, é importante ressaltar que, ao longo de todo o estudo proposto nesta análise, a grande preocupação foi desenvolver uma pesquisa que pudesse direcionar o olhar do professor, principalmente do ensino fundamental de escola pública, para que, na escolha do

material didático que lhe dará suporte pedagógico no processo ensino-aprendizagem de um gênero específico, no caso desta pesquisa o artigo de opinião, utilize critérios bem definidos para uma opção bem-sucedida.

Então, nesta pesquisa descritiva de natureza bibliográfica, os aportes teóricos e a sequência de atividades intituladas de sequência didática apresentados pelo Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), do Portal Jornal Escolar, foram analisadas e avaliadas considerando-se a concepção de língua/linguagem pautada numa abordagem sócio-histórica e dialógica do ensino de gêneros, segundo Mikhail Bakhtin (1981/1992/1997/2003), assim como trilhando os caminhos metodológicos de sequência didática elaborados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Além disso, a SD em estudo foi analisada e avaliada levando-se em conta a função do texto na vida social do aluno, sob a ótica dos letramentos, segundo Rojo (2009), Kleiman (2007) e Street (2010).

Nesse cenário, a presente pesquisa optou por apresentar uma breve contextualização da ONG Comunicação e Cultura, responsável pelo Portal Jornal Escolar, que disponibiliza, em seu site, o Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) para professores e monitores do programa Mais Educação. Ainda, apresentou a estrutura desse Caderno, quando também se decidiu observar algumas atividades das doze oficinas intituladas de sequência didática pelo material. Com isso, foi feita uma análise no sentido de verificar se o conjunto de atividades utilizado para elaboração do material didático apresentado pelo Portal Jornal Escolar e intitulado de sequência didática segue os pressupostos teóricos apresentados pela escola de Genebra, da qual fazem parte Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Em busca de investigar ainda mais essas questões, a pesquisa buscou analisar se esse conjunto de atividades oferece um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino de gêneros, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), bem como avaliar se a sistematização do ensino de gênero, através de um conjunto de atividades apresentado pelo Portal Jornal Escolar para as séries finais do ensino fundamental, dá suporte ao professor de Língua Portuguesa para o ensino de produção de texto escrito numa perspectiva dialógica, interacional e histórica.

Em seguida, apresentamos um breve percurso da história do ensino de Língua Portuguesa em nosso país com o intuito de compreender as concepções de língua/linguagem que nortearam o ensino de Português, além daquelas que, atualmente, direcionam esse ensino no contexto brasileiro. Após essa análise, chegou-se à conclusão de que houve algumas tentativas, na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), de tecer atividades utilizando práticas de linguagem que incluem as relações da língua com aqueles que a utilizam e com o contexto em que é utilizada. Entretanto, entende-se que algumas atividades propostas nesse material estão ancoradas em uma concepção de língua/linguagem mais voltada para a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, correspondente à corrente estruturalista, que vê a língua apenas como código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

Além disso, as análises tornaram evidentes que a concepção de ensino de gramática, presente em algumas atividades da SD, adota as tendências da tradição gramatical estruturalista do século XX, ou seja, uma concepção tradicional de ensino de gramática, por apresentar um modelo teórico que mantém a tradição formalista da gramática da palavra e da frase, levando o professor a expor um conceito teórico ou uma regra, a ilustrar com alguns exemplos e propor exercícios de fixação. Dessa maneira, as atividades presentes na SD analisada estão no contraponto do que sugerem os PCNs, para os quais as práticas de linguagem devem ser estabelecidas por uma concepção enunciativa, discursiva de linguagem, considerando as condições de interlocução e a prioridade da reflexão epilinguística sobre a metalinguística na prática de ensino.

Foi traçado, também, um breve percurso histórico da pesquisa no âmbito internacional dos estudos sobre gênero, segundo Motta-Roth (2006), e a influência e os efeitos desses estudos sobre os documentos oficiais brasileiros que passaram a direcionar, a partir da década de 80, o ensino de línguas numa perspectiva histórico-discursiva no Brasil. Esse percurso histórico dos estudos sobre gênero e as suas influências no contexto brasileiro contribuíram para que, nesta pesquisa, fosse possível compreender a concepção de ensino de gênero adotada pelo Caderno de Apoio ao Educador- Artigo de Opinião (2011). Para tanto, foram discutidas as perspectivas de ensino de gênero segundo Bakhtin (1981/1992/1997/2003), PCNs (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Após a apresentação dessas concepções de ensino de gênero, realizou-se uma análise da concepção de ensino de gênero presente na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011). Nesta oportunidade, verificou-se que não há qualquer direcionamento ao professor para que se desenvolva um trabalho considerando as três dimensões essenciais e indissociáveis do gênero discursivo (o conteúdo, a composição e o estilo), bem como para que o trabalho seja planejado de acordo com a sua função social e de seus propósitos comunicativos. Em algumas atividades presentes na SD, o trabalho com o gênero se restringe a utilizar, na produção do texto escrito, um modelo que apresenta uma forma ou estrutura rígida, sem levar em conta a natureza social da interação verbal. Assim, deixa subentendido que, ao se colocar o aluno em contato com o modelo de um gênero específico, no caso Artigo de Opinião, ele, de forma natural e voluntária, apropriar-se-á das características desse gênero e saberá usá-lo tanto em situações escolares como em situações extraescolares.

Assim considerando, constatou-se que o ensino de gênero presente na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) está mais voltado para a metalinguagem, organizado a partir da tipologia textual dissertação-argumentação que, por ser muito genérica, não fornece critérios claros para a produção do Artigo de Opinião. Logo, teve-se a compreensão de que, na SD em estudo, não ficou clara a concepção de ensino de gênero adotada pelo Portal Jornal Escolar, pois não há qualquer indicativo de que foi utilizada a Teoria dos Gêneros do Discurso nem a Teoria dos Gêneros Textuais. Desse modo, na SD, são apresentadas atividades que levam o aluno a escrever sobre um tema escolhido por ele a partir de um modelo do gênero artigo de opinião.

Após a análise da concepção de ensino de gênero do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), foi apresentado o Modelo Didático de Gênero (MDG). Em seguida, nessa perspectiva de ensino de gênero, foram descritos, segundo Schneuwly *et al* (2004), os quatro componentes de uma sequência didática: a apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final. A partir disso, foi realizada uma comparação entre a Trilha da Sequência Didática (2012), que corresponde a uma proposta prototípica de ensino de gênero, e o Roteiro da Sequência Didática (2011), referente a uma proposta de ensino do gênero Artigo de Opinião, ambas ofertadas pelo Portal Jornal Escolar. Nessa configuração, avaliou-se que tanto na Trilha da sequência didática (2012) quanto no Roteiro da sequência (2011) há uma omissão implícita do verdadeiro objetivo da apresentação da situação, que visa descrever

de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar. No que se refere à produção inicial, em ambas o professor deverá escrever, no quadro, “o modelo” que todos os alunos deverão seguir, indicando, dessa forma, uma discordância das propostas contidas na Trilha da sequência didática (2012) e também no Roteiro da sequência (2011) sobre as indicações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a respeito da primeira produção. Para tal entendimento, basta notar que os caminhos que devem ser percorridos na Trilha da Sequência Didática (2012) e no Roteiro da Sequência (2011) indicam que foram elaborados módulos pré-estabelecidos para serem aplicados, sem serem considerados os problemas apresentados na primeira produção dos alunos. Os caminhos finais na Trilha da Sequência Didática (2012) e no Roteiro da Sequência (2011) indicam que é considerado o procedimento produção final numa atividade que leva o aluno a modificar a primeira e segunda escritas, partindo somente das suas observações do que se deve modificar nos textos produzidos, sem qualquer tipo de *feedback* do professor, o que transparece ser mais um passar a limpo um texto.

No momento seguinte, foi analisado, separadamente, o Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) para se tentar compreender os caminhos percorridos na SD analisada, que levaram o Portal Jornal Escolar a denominá-la de sequência didática. De forma bastante previsível, a sequência de atividades analisada reforçou o que, intuitivamente, um professor, com sua experiência empírica, poderia ter observado a partir das primeiras oficinas do referido material. Então, este professor poderá perceber que, para desenvolver um trabalho afortunado de produção escrita, que se propõe a trabalhar com os quatro procedimentos da sequência didática, segundo Schneuwly *et al* (2004), abordando o gênero Artigo de Opinião, dialógico por natureza, num enfoque enunciativo-discursivo da argumentação, dentro de um projeto de jornal escolar, sob a luz da perspectiva de múltiplos letramentos, deve-se organizar uma proposta de produção de textos (oral ou escrito) dentro de um cronograma ajustado à disponibilidade da disciplina, do professor e dos alunos. Do contrário, pode ocorrer de a proposta tornar-se inviável por demandar um tempo superior àquele destinado ao projeto de produção de um jornal escolar.

Isso foi observado na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) pelo fato de que ela possui uma oficina final de pré-diagramação e mais doze oficinas de uma hora

e vinte minutos cada, que pressupõem uma dinâmica distante de toda aquela de uma escola pública real, com alunos reais dos anos finais do ensino fundamental.

No que diz respeito ao formato da SD do mesmo material, a avaliação foi de que o conjunto de atividades disponíveis nas oficinas não consegue correlacionar os pressupostos teóricos em que afirma aparar as suas oficinas às proposições da escola de Genebra, por não contemplar um MDG que utilize, efetivamente, o dispositivo sequência didática, de acordo com os autores de Genebra. Não há, portanto, uma sequência didática em conformidade com Schneuwly *et al* (2004), mas uma releitura um pouco distante da metodologia apresentada pelos autores de Genebra. Isso porque, de acordo com Schneuwly *et al* (2004), a sequência didática apresenta quatro procedimentos (apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final), cada qual com suas especificidades. Todavia, na SD analisada, verificou-se que, em algumas instruções do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), não foram contemplados elementos importantes que direcionem o trabalho do professor para a produção do gênero Artigo de Opinião, e pouco ainda para a produção de um jornal escolar.

Na apresentação da situação, por exemplo, que vem a aparecer somente na quarta atividade da oficina 3, não há instruções na SD que levem o professor a construir, com os alunos, um projeto de comunicação a ser realizado na produção final. Não existem, também, orientações que indiquem ao professor que se deve estruturar, com a turma, uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser verdadeiramente executada. Dessa forma, já de início, a SD apresenta uma inconformidade, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do gênero Artigo de Opinião relacionado ao que é proposto pela sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois impossibilita a participação efetiva dos alunos na elaboração do projeto de classe, o que poderá ter como resultado a alienação dos mesmos nas atividades propostas.

No segundo procedimento da sequência didática, a produção inicial, as instruções presentes na SD direcionadas ao professor desconsideram, plenamente, o processo de avaliação diagnóstica e formativa. De acordo com as análises realizadas neste estudo, o professor, nesta parte da SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), não tem informações de que se deve colocar em prática o processo de avaliação formativa para obter, a

partir da primeira produção de texto de seus alunos, informações que o permitirá diagnosticar em que ponto está a turma e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos na produção do gênero proposto, no caso o Artigo de Opinião. De acordo com Schneuwly *et al.* (2004), a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula forem delimitadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. Ademais, os mesmos autores salientam que a análise das produções iniciais dos alunos realizada pelo professor tem papel essencial, pois pode ser a responsável por permitir ao professor a escolha das atividades que convêm ao grupo de alunos ou apenas a alguns alunos. Ainda, segundo Schneuwly *et al.* (2004), o momento da produção inicial é a oportunidade que o professor tem de introduzir uma primeira linguagem comum entre ele e seus alunos, bem como de ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos.

No terceiro procedimento da sequência didática, os módulos deveriam ter sido construídos a partir da avaliação diagnóstica e formativa dos textos dos alunos. No entanto, a conclusão é de que, na primeira produção, que consiste em dar possibilidade aos alunos de tentarem elaborar um primeiro texto e, assim, revelarem as representações que têm dessa atividade, as atividades presentes nos módulos foram previamente elaboradas sem serem observados os problemas apresentados pelos alunos na primeira produção. Desse modo, não há qualquer instrução ao professor, orientando-o a adaptar a sequência didática à sua turma, a certos alunos ou a certos grupos ou a certos grupos de sua turma, em função das necessidades reais desses alunos. As instruções contidas na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) não direcionam o trabalho do professor para a análise das produções de texto dos alunos, impossibilitando-o de verificar quais problemas de escrita devem ser corrigidos e quais atividades os módulos devem apresentar, tendo sempre as dificuldades dos alunos como instrumento.

No quarto e último procedimento, observou-se que o trabalho de produção final se limita à revisão dos textos, sem critérios bem definidos, visto que não há qualquer instrução, na SD analisada, indicando que esses critérios devam ser construídos no decorrer das atividades propostas. Além disso, foi verificado que não existem instruções que auxiliem o professor a, eventualmente, ajudar o aluno na revisão e reescrita de seu texto. Para tanto, basta notar que, em praticamente todas as etapas de revisão ou reescrita, os alunos sozinhos ou em grupos

realizam esse trabalho, não havendo, portanto, qualquer instrução sobre *feedbacks* do professor para o aluno sobre as suas correções e reescritas. Aliás, neste contexto, foi constatado que não há, efetivamente, a realização do procedimento produção final, se forem considerados todos os procedimentos anteriores (apresentação da situação, produção inicial, módulos) como imprecisos e inoperantes.

A partir dessas falhas que ocorrem durante os procedimentos, avaliou-se que a concepção de produção final presente na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) corresponde a passar a limpo após alguns ajustes nos textos.

Para respaldar essa análise realizada, seguidamente, foi apresentada a concepção de letramentos segundo Rojo (2009), Kleiman (2007) e Street (2010). Neste momento, tentou-se compreender como o Portal Jornal Escolar intentou agregar a proposta de ensino do gênero Artigo de Opinião à proposta de construção de um jornal escolar, visto que, conforme Guimarães *et al* (2014), para realizar um trabalho com gênero, é necessário fazer uma releitura de duas formas de trabalho, as sequências didáticas e os projetos de letramento. Ademais, a produção de textos dos alunos ocorrida na esfera escolar deve incluir o momento histórico, as práticas sociais e a progressão dos gêneros em diferentes domínios. Também, deve, necessariamente, “empregar em outras práticas sociais, além dos muros da escola, o que foi lido ou produzido ali” (GUIMARÃES *et al*, 2014, p. 22).

Em seu turno, Bonini (2011, p. 150), quando se refere às práticas de produção de um jornal escolar, considera que “a relação privilegiada com essa metodologia deve-se à importância social do jornal, a sua tecnologia de relativamente simples implementação, e às possibilidades de autoria e protagonismo que ele oferece a alunos, professores e comunidade escolar de modo geral”, configurando-se, assim, como um mecanismo social e de linguagem. É preciso destacar, também, que deve ser considerado, para a produção de um jornal escolar, um pequeno conjunto de gêneros do jornal convencional, sendo este uma espécie de “catalizador de práticas de letramento na sociedade” (BONINI, 2011, p. 169), no qual se devem criar possibilidades para os alunos conhecerem essa mídia em termos de seus mecanismos textuais e discursivos, envolvendo leitura e produção crítica dos gêneros selecionados.

Em torno das reflexões realizadas sobre letramento e produção de um jornal escolar, constatou-se que as atividades propostas na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) não conseguem abordar o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 1995 *apud* SOUZA, 2003). Além disso, em alguns momentos, atribuem artificialidade às práticas de letramentos e eventos de letramento na construção de um jornal escolar, desconsiderando o poder das práticas sociais de leitura e tirando da escrita sua dimensão crítica (SOUZA, 2003), o qual, através da produção de um jornal, pode ser oferecido aos alunos de Ensino Fundamental.

Corroborando ainda mais as análises desta pesquisa, foram apresentadas as perspectivas de ensino de gêneros guiadas pelos PCNLP (1998) em busca de se compreender a importância da inclusão dos gêneros da esfera jornalística como objetos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a função social e a singularidade do Artigo de Opinião na construção de práticas de linguagem que servirão como caminho para o exercício pleno da cidadania; como também, viu-se a necessidade de teorizar sobre o conceito de dialogismo, uma vez que, no gênero Artigo de Opinião, observa-se sempre uma natureza e relação dialógica.

Posto isto, foi avaliado que, no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011), as instruções não contemplam informações que deveriam levar o professor a trabalhar as implicações para a produção de um Artigo de Opinião a ser veiculado em um jornal escolar, considerando-o um texto semelhante ao que circula socialmente. Não houve, também, um direcionamento do trabalho do professor para um caminho que o ajude a levar o aluno a compreender as diversas vozes presentes em um veículo como o jornal convencional para possíveis transposições para o jornal escolar. Dessa forma, algumas atividades da SD analisada não se articulam, efetivamente, a um enfoque enunciativo-discursivo da argumentação que envolve o gênero Artigo de Opinião.

Além disso, concluiu-se que a concepção de dialogismo presente na SD do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) restringe-se à comunicação, em voz alta, de pessoas colocadas face a face. Para isso, foi notado, claramente em algumas atividades da SD, que, praticamente em todas as oficinas, o dialogismo é limitado a conversas entre pares e trios, a conversas entre professor e alunos, a conversas em práticas que, de forma superficial,

referem-se aos gêneros debate, júri simulado e dinâmicas em grupo, sem considerar que o enunciado é carregado de diversas vozes e de reverberações de outros enunciados que pertencem ao falante, como também ao ouvinte ou vozes alheias.

Levando-se em consideração todas as análises realizadas nesta pesquisa, foi realizada uma reflexão sobre o tipo de avaliação presente no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) no que diz respeito à avaliação como finalidade geral do procedimento seqüência didática. Assim sendo, chegou-se ao entendimento de que o tipo de avaliação presente na SD analisada não possibilita ao aluno desenvolver uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, e ainda não consegue favorecer procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação desse aluno, segundo o que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Isso porque a concepção de avaliação do Caderno aparenta estar ligada a uma avaliação formativa de natureza behaviorista, que, segundo Fernandes (2008), caracteriza-se por apresentar moldes relativamente mal definidos, de vontade formativa ou apenas especificamente formativa, intuitiva, pouco fundamentada teoricamente (FERNANDES, 2008). Além disso, a concepção de avaliação presente no Caderno remete mais a toda e qualquer avaliação que se desenvolve em sala de aula, além de se limitar à aplicação de instrumentos e estratégias de recolha de informação sem que, no entanto, nada de muito relevante se tenha alterado, em aspectos tais como as interações professor-aluno ou aluno-aluno, a autoavaliação, a autorregulação ou a integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao término dessa análise, pode-se concluir que a proposta de ensino de gênero presente no Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011) não contempla, efetivamente, atividades que oferecem um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino de gênero, segundo os PCNs (1998), por estar desatenta a uma concepção de ensino de linguagem de gêneros orais e escritos que valorize os contextos de uso e de circulação, colocando o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador desse processo de ensino.

Desse modo, pode-se aferir, também, que, na SD analisada, não é oferecido um conjunto de atividades ao professor que o leve a compreender que qualquer proposta de leitura, compreensão e produção de texto oral ou escrito precisa ser construída sobre práticas de

linguagem efetivas, significativas, contextualizadas, que coloque o aluno na posição de sujeito discursivo inserido em atividades linguageiras que envolvam indivíduo, história, cultura e sociedade.

Não se pode deixar de registrar que, da Ficha de Avaliação de livros didáticos de Língua Estrangeira elaborada pela professora Reinildes Dias (2007), alguns aspectos avaliativos foram utilizados neste estudo, como critérios de análise da sequência didática presente do Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião (2011). Para isso, foi elaborado um quadro classificatório no qual se caracterizou o êxito da proposta do Caderno em "(S) sim", "(AV) às vezes", "(MP) muito pouco" e "(N) não", com vistas a apresentar as conclusões após a análise da SD. Dessa maneira, como forma de recapitular os critérios a partir dos quais as análises da SD do Caderno se desenvolveram, foi apresentado o quadro 7 (em anexo).

É importante ressaltar, por fim, que o principal desejo com este estudo foi contribuir para a reflexão crítica sobre materiais didáticos que tratam de metodologias de ensino-aprendizagem da produção escrita em Língua Portuguesa e podem ou não oferecer subsídios aos professores de ensino fundamental para uma prática pedagógica produtiva e eficiente. Dentro da pequena contribuição traçada neste estudo, tem-se a expectativa de oxigenar novos estudos que orientem ainda mais os professores de ensino fundamental a fazerem escolhas de materiais pedagógicos que estejam, de fato, voltados para o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva dialógica, interacional e histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 1992/ 1997/ 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981/1988.

BARBOSA, J. P.; ROVAI, C.F. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. pp. 47-60.

_____. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. A produção de textos na escola: pressupostos e possibilidade. **EDUCERE- Revista da Educação**, p. 173-182, vol.2, n.2.jul/dez., 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Os textos e seu estatuto- considerações teóricas, metodológicas e didáticas. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sóciodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012, pp.69-89.

CAVALCANTE, C.B.; MELO, C.T.V.T. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B. **Diversidade textual**: os Gêneros na sala de aula/ Belo Horizonte: Autêntica, 2007 pp. 11-26.

COSTA, Lea Dutra. **O gênero relatório de experimento em contexto de ensino de ciências em cursos técnicos de nível médio [manuscrito]**. Belo Horizonte: 2015. 229 f. Tese

(Doutorado em linguística do texto e do discurso)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas gerais, p. 24.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, pp.107-133, jul./dez. 2002

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: **Gêneros textuais & ensino**. DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRS, M. A. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gêneros: textuais ou discursivos? In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2012, pp. 8-19.

_____. **Aula de Português: Parâmetros e perspectivas**. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2013.

DIAS, R. Critérios de avaliação do livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 199-234.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J-F de. Relato da Elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S.(org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, pp. 247- 278.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S.(org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, pp. 95-128.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S.(org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, pp. 41-70.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo - as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: parábola Editorial, 2009.

FARIA, Maria Alice. **Para ler e fazer o jornal em sala de aula/** FARIA, M. A.; ZANCHETTA JR., J. (org.), São Paulo: Contexto, 2007.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(2), pp. 21-50. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>. Acesso em: 29 de jul. 2016.

_____. Avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600, set./dez. 2007.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, pp. 347-372, set./dez., 2008.

FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula - leitura e produção de texto**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Metilfenidato: o que isso tem a ver com o profissional de Letras? ITABAIANA: **GEPIADDE**, ano 08, v.15, pp.12- 40, jan./jun., 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos *et al* (org.). **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

_____. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KRESCH, D. F.(orgs.). **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar/ Campinas, SP. Mercado das Letras, 2014, p.17-37.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n53, pp.1- 25, dez, 2007.

_____. Abordagens de leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p 13-22, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedor Villaça. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual/ KOCK, I. V.; ELIAS,V. M. (orgs.). São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Ler e compreender:** os sentidos do texto/ KOCK, I. V.; ELIAS,V. M. (orgs.) São Paulo: Contexto, 2014.

LEAL, Leiva de Figueredo Viana. A formação do Produtor de um texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. C.; ROCHA, G. (orgs.). **Reflexões sobre práticas de produção de texto- o sujeito-autor/** Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. pp. 61-72.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp.19-36.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, 2008, vol.24, n.2, pp.341-383.

PAIVA, Francis Arthuso. **Habilidades de leitura e letramentos: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais**. Belo Horizonte: 2013. 299 f. Tese (Doutorado em linguística aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas gerais.

PORTAL JORNAL ESCOLAR. <http://www.jornalescolar.org.br>. Acesso em 18/05/2015.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de texto, modos de leitura**. São Paulo: Formato, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs). **Gêneros, teorias e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs**. In: ROJO, Roxane (org.). São Paulo: EDUC, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, pp. 207-220.

ROJO, Roxane *et al.* Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S.(org.). **Gêneros orais e escritos na escola na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, pp. 7-18.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs). **Gêneros, teorias e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Revisitando a produção de textos na escola.** In: VAL, M. C.; ROCHA, Gladys. (org.). Reflexões sobre práticas de produção de texto- o sujeito-autor/ Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2005.

SANT'ANA, Rivânia Maria Trotta. **Letramento, escrita de si e identidade:** um estudo de caso. Belo Horizonte: 2013. 162 f. Tese (Doutorado em linguística do texto e do discurso)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas gerais.

SANTOS, F. C. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B. **Diversidade textual:** os Gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 pp. 11-26.

SCHNEUWLY, B. *et al.* Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S.(org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, pp. 71-91.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 21-39.

SOARES, M. Concepções de linguagem e ensino da língua portuguesa. In. BASTOS, N. B. (org.) **Língua Portuguesa:** história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

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

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.. (orgs). **Letramento e cultura escrita.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S. SOUBERMAN, E (orgs.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, pp. 87-105.

ANEXO

| | S | AV | MP | N |
|---|---|----|----|---|
| ➤ ASPECTOS GERAIS | | | | |
| - As atividades presentes no material pedagógico estão articuladas em torno de um tema para o desenvolvimento da competência comunicativa. | | | | |
| - O tema explorado está adequado ao público alvo. | | | | |
| - As atividades de aprendizagem contemplam as competências textual, gramatical, sociolinguística e estratégica que devem ser adequadamente desenvolvidas e operacionalizadas. | | | | |
| - As atividades para o desenvolvimento das habilidades receptivas estão articuladas adequadamente ao desenvolvimento das habilidades produtivas. | | | | |
| - As atividades para o desenvolvimento do conhecimento léxico-sistêmico estão propiciando a reflexão sobre a língua, tendo em vista os vários gêneros textuais. | | | | |
| - A bibliografia presente no material pedagógico incluiu indicações de filmes, CDs, programas de TV, vídeo clipes, softwares, livros, jornais, revistas, sites da web etc., para que o aluno faça expandir seu aprendizado. | | | | |
| ➤ ASPECTOS RELACIONADOS À AUTONOMIA DO ALUNO | | | | |
| - O material didático incentiva o aluno a assumir responsabilidade sobre o seu aprender. | | | | |
| - O material didático incentiva o aluno a fazer uso das estratégias | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| cognitivas, afetivas, sociais e metacognitivas, ao longo de todo o processo de aprendizagem, | | | | |
| - O material didático ajuda o aluno a se posicionar, dando opiniões sobre o tema abordado, aprendendo a reagir a favor ou contra o que foi ouvido e/ou lido. | | | | |
| - O material possibilita o aluno a trabalhar em grupo e sobre a colaboração entre pares, desenvolvendo projetos e ampliando sua criatividade e originalidade. | | | | |
| ➤ ASPECTOS TEXTUAIS | | | | |
| - O material didático apresenta diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (artigos biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos etc.) em diferentes suportes (Internet, livros, revistas, jornais etc.) e diversidade de temas. | | | | |
| - O material didático apresenta textos autênticos, que mantem seu <i>layout</i> original, fornecendo os créditos referentes à autoria, datas e número de páginas. | | | | |
| ➤ COMPREENSÃO ESCRITA | | | | |
| - O material pedagógico envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno. | | | | |
| - O material pedagógico explora aspectos relacionados à organização interna do texto (ex.: nº de parágrafos, marcadores do discurso para articular ideias, tipos de sequências linguísticas – descrição, narração, exposição, injunção etc.). | | | | |
| - As atividades incentivam a produção de resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais etc. | | | | |
| ➤ PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA | | | | |
| - As atividades proporcionam o aluno reconhecer a escrita como um processo interativo (relações autor-texto-contexto). | | | | |
| - As atividades incentivam o papel ativo do produtor de textos no | | | | |

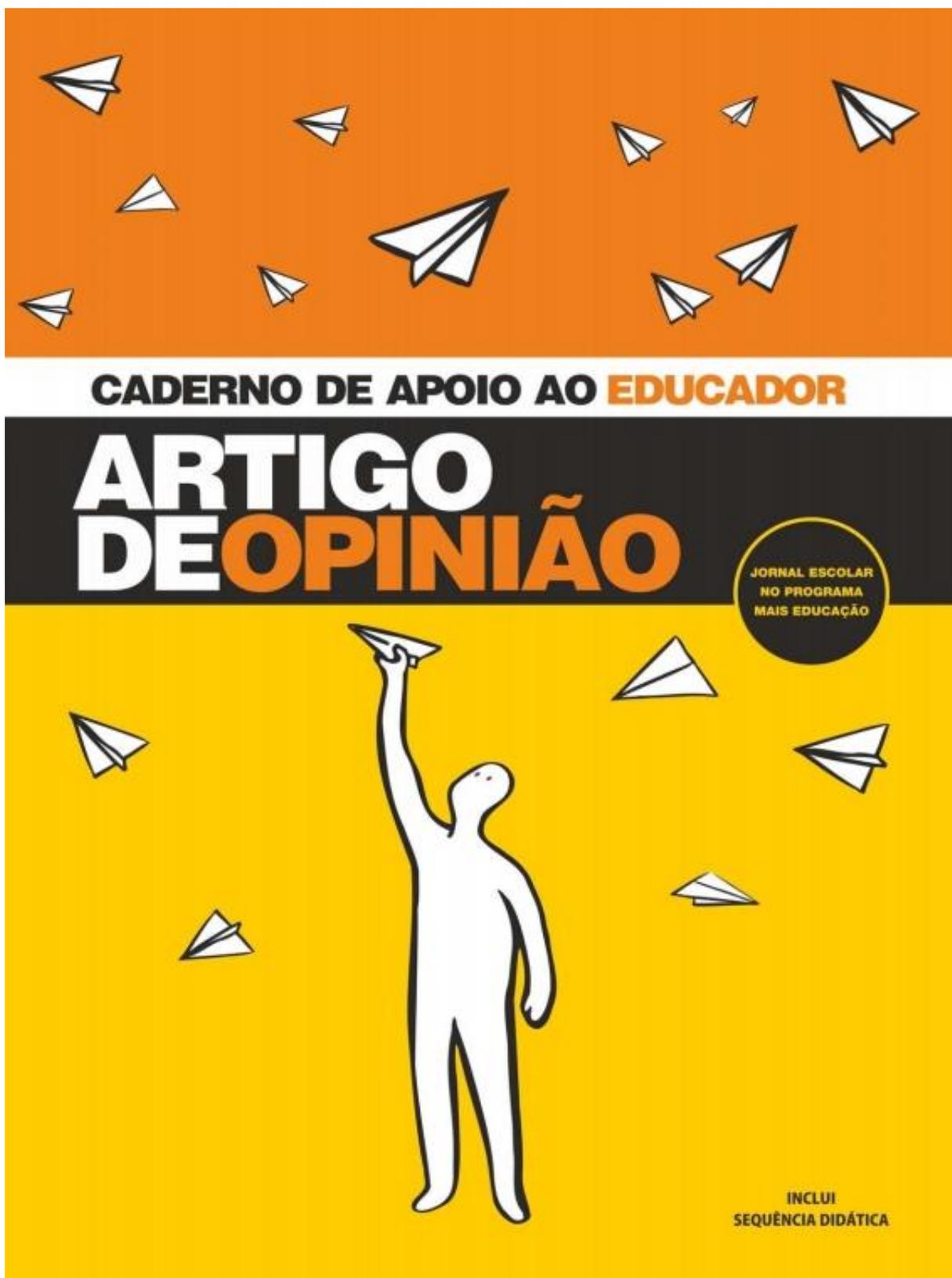
| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| processo de construção de sentidos. | | | | |
| - As atividades envolvem estágios de revisões para aperfeiçoamento da escrita e apresenta a produção textual como um processo colaborativo. | | | | |
| - As atividades de produção textual envolvem produzir textos pensando na diversidade de público-alvo (as produções escritas são dirigidas a diversos públicos: professor, colegas de sala de aula e de outras salas, pais e parentes, vizinhos, comunidade escolar etc.). | | | | |
| - Os <i>layouts</i> estão em concordância com os propósitos do texto e os suportes onde serão circulados. | | | | |
| - As atividades propostas envolvem contextos reais e refletem situações de interação pela escrita para as quais os alunos escrevem no dia a dia. | | | | |
| - As atividades propostas para a produção escrita estão fundamentadas em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual. | | | | |
| - As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, para qual propósito, onde o texto será produzido e como a mensagem vai ser organizada internamente, assim como as decisões sobre como produzir um <i>layout</i> adequado.). | | | | |
| - As atividades propostas para a produção escrita envolvem os seguintes estágios: pré-escrita, planejamento, rascunho e versões diferentes, revisões de colegas, reescritas, apoio do professor, versão final, “publicações”. | | | | |
| -As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a considerarem o “feedback” como um importante aspecto no processo de aperfeiçoamento do texto. | | | | |
| - As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a usarem a Internet, dicionários, gramáticas, notas de aula etc. como fonte de suporte, antes e durante o processo de | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| produção textual. | | | | |
| - As atividades de pós-escrita incluem reflexões sobre os textos que acabaram de ser produzidos, incluindo discussões sobre os gêneros, textos e seus contextos, a organização interna dos textos e os aspectos léxico-gramaticais. | | | | |
| ➤ ASPECTO DA PRODUÇÃO ORAL | | | | |
| - O material pedagógico utiliza diferentes estratégias (metacognitivas, cognitivas, afetivas e sociais). | | | | |
| - As atividades de produção oral apresentam diversidade de temas e adequação dos temas explorados ao público alvo. | | | | |
| - O material didático apresenta diversidade de atividades de produção oral para fins comunicativos diversos (“role plays”, entrevistas, debate, conversa guiada, conversa livre etc.) | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| ➤ ASPECTOS RELACIONADOS AO GÊNERO TEXTUAL | | | | |
| Critérios a partir da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly no que se refere aos gêneros textuais: | | | | |
| - O material didático deixa clara a concepção de gênero em suas atividades de produção textual. | | | | |
| -O material didático recupera as etapas de concepção e de realização de uma SD (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final) | | | | |
| - O gênero escolhido para ser trabalhado na SD desempenha papel importante em nossa sociedade. | | | | |
| - Na apresentação da situação, estão claras as informações sobre o gênero que será trabalhado. | | | | |
| - O material didático oferece ao aluno a possibilidade de produzir um texto inicial a partir do gênero selecionado na apresentação da situação. | | | | |
| - O material didático apresenta módulos que levam em | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| consideração as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial, relacionadas ao gênero. | | | | |
| - As atividades de produção de texto, realizado com o gênero textual selecionado, permite ao aluno escrever ou falar de maneira adequada numa dada situação de comunicação. | | | | |
| - As atividades de produção com o gênero permitem ao aluno desenvolver habilidades necessárias ao domínio desse gênero. | | | | |
| - As atividades de produção escrita de um gênero possibilitam ao aluno revisar e reescrever o seu texto. | | | | |
| - O gênero escolhido para a SD permite aos alunos o acesso a uma cultura suficiente no domínio da produção do texto escrito. | | | | |
| - As atividades de produção do gênero selecionado segue a ideia de progressão. | | | | |

QUADRO 7: Critérios de análise da sequência didática presente do Caderno de Apoio ao Educador- Artigo de Opinião.



Realização

Comunicação e Cultura

Rua Castro e Silva, 121 - 60030.010 - Fortaleza

(85) 3455.2150 - comcultura@comcultura.org.br

www.comcultura.org.br

Parceria

Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

Instituto C&A

Comunicação e Cultura

Edição

Daniel Raviolo

Conteúdos

Daniel Raviolo, Marina Mesquita, Silene Silvino, Isabel Lima

Conceição e Isabelle Câmara

Projeto gráfico

Carlos Machado

Capa e contracapa

Gil Dicelli

Revisão de textos

Rafael Rodrigues da Costa, Vânia Monteiro Soares Rios e

Ana Karla Dublela

Imagens

Arquivos Comunicação e Cultura

Fortaleza

2011



Caderno de Apoio ao Educador

ARTIGO DE OPINIÃO

(Inclui Sequência Didática, com planos de aula)

Parceria firmada entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o Instituto C&A e a ONG Comunicação e Cultura viabiliza o apoio aos professores e monitores do Programa Mais Educação engajados na publicação de jornais escolares.

A estratégia contempla a distribuição de materiais pedagógicos, a criação de sequências didáticas e o acompanhamento e formação a distância. Há, ainda, suporte nas áreas de programação visual, diagramação eletrônica e impressão.

Informações através do portal www.jornalescolar.org.br ou escrevendo para falaescola@comcultura.org.br

Sumário

| | |
|---|----|
| Introdução | 7 |
| Artigo de opinião | 8 |
| Tipos de argumentos | 9 |
| Organização do texto | 11 |
| Mídia e opinião | 12 |
| Outros gêneros jornalísticos opinativos | 13 |
| | |
| Sequência Didática Artigo de Opinião | 14 |
| Roteiro da Sequência Didática | 15 |
| Oficina 1 | 17 |
| Oficina 2 | 19 |
| Oficina 3 | 21 |
| Oficina 4 | 23 |
| Oficina 5 | 25 |
| Oficina 6 | 27 |
| Oficina 7 | 29 |
| Oficina 8 | 31 |
| Oficina 9 | 33 |
| Oficina 10 | 37 |
| Oficina 11 | 39 |
| Oficina 12 | 41 |
| Oficina de pré-diagramação | 43 |
| | |
| Material Didático | 47 |

Introdução

Emitir opiniões é algo que fazemos rotineiramente de forma verbal ou, menos frequentemente, escrita. Não existe cidadania se não temos opinião sobre a situação da nossa comunidade, do país e do mundo, sobre nossos direitos e deveres, sobre a ação do poder público. Mas também temos opinião sobre o desempenho do nosso time de futebol, os acontecimentos do trabalho e da escola, a novela...

Podemos emitir opiniões à toa, na base do "eu acho", ou reforçá-las com argumentos e informações convincentes. Emitir opiniões com bases sólidas é uma competência social básica para o indivíduo, que passa a ter melhores condições de defender seus pontos de vista e interferir nos rumos dos grupos e comunidades que integra. A sociedade também ganha quando as pessoas expressam opiniões fundamentadas, pois para argumentar é necessário refletir e se informar, e pessoas reflexivas e informadas constituem, com certeza, cidadãos (ãs) mais capacitados(as).

Por outro lado, para argumentar com eficácia é necessário desenvolver uma atitude de observação e investigação, o que leva o indivíduo a explorar diversas áreas do conhecimento.

Neste Caderno de Apoio, apresentamos os elementos principais do gênero textual jornalístico artigo de opinião. Também ofertamos uma sequência didática, com 12 planos de aula, para trabalhar a produção desse tipo de texto. O Caderno de Apoio traz também o exemplar do educador do material didático a ser utilizado nas oficinas.

Para participar do acompanhamento a distância, trocar idéias com outros educadores do Mais Educação e receber apoio, inscreva-se no portal www.jornalescolar.org.br ou escreva para falaescola@comcultura.org.br.

Boa leitura e bom trabalho!

Em torno dos 10 ou 11 anos, a criança passa a desenvolver o senso moral - entendimento da diferença entre o certo e o errado. Ele constrói essa distinção nos relacionamentos sociais, nos jogos com os colegas, na escola, em casa. O processo está associado intimamente à autonomia nascente da criança.

Ao orientar os alunos a escreverem artigos de opinião, o professor faz muito mais que desenvolver a capacidade de produção escrita; ele está ajudando-os a explorar essa nova etapa que se abre em suas vidas.

Artigo de Opinião

Anúncios, convites, atas, avisos, bulas, cartas, instruções de uso, contos, crônicas, editoriais, ensaios, entrevistas, códigos, contratos, histórias, letras de música, mensagens, notícias. Essas são algumas das formas por meio das quais podemos nos deparar, na vida cotidiana, com textos diversos.

Jamais confundimos uma bula com uma carta, uma notícia de jornal com uma oração, um poema com uma entrevista. Por quê? Porque reconhecemos as características dessas "espécies" de texto, aprendidas na convivência social ou na escola. Sabemos também como cada uma delas funciona socialmente. Não entramos no consultório de um médico e esperamos que ele nos passe uma receita de bolo, nem entramos no MSN (Messenger - programa de conversa pela Internet) esperando encontrar artigos científicos. Cada espécie de texto circula em um determinado portador ou suporte, tem seu formato próprio, usa um estilo de linguagem específico e "funciona" em um dado contexto social.

(COSTA, Maria da Graça e t al., Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais / Caderno do Professor - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007, p. 13).

Essas "espécies de texto" de que nos fala o trabalho citado são chamadas de gêneros textuais. Os gêneros podem ser agrupados em tipos, segundo a função que tenham. Por exemplo: narrar (ficcional), relatar (fatos reais), argumentar, expor, descrever ações. O artigo de opinião, cujas características detalharemos a seguir, é um gênero textual do tipo argumentativo e faz parte da família de gêneros usados na área jornalística.

O filósofo e linguista russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), talvez o mais importante pesquisador de gêneros textuais, alertava contra uma visão engessada dos gêneros textuais, pois eles servem para expressar necessidades de comunicação e podem se alterar conforme a dinâmica da vida social e das práticas de linguagem.

Diversos gêneros textuais podem ser utilizados para manifestar ideias e pontos de vistas no contexto jornalístico. Além do artigo de opinião, há o editorial, a carta do leitor, a coluna, as crônicas e resenhas. O artigo de opinião é utilizado por pessoas que desejam expor, publicamente, suas posições sobre assuntos que provocam controvérsias na sociedade.

"Artigo de opinião é um gênero jornalístico argumentativo escrito, publicado em jornais, revistas, internet, e sempre assinado. A assinatura identifica o autor, o responsável pela opinião".

(GAGLIARD, Eliana; AMARAL, Heloisa. Pontos de vista. Cenpec - São Paulo: Petrópolis, 2004. "Iniciativa Fundação Itaú Social")

Segundo teorias acadêmicas, o texto de opinião teria de se referir, necessariamente, a situações onde há confronto explícito (aberto, público) de pontos de vista. Ampa-

rando-nos em Bakhtin, optamos aqui por uma visão mais ampla, incluindo situações nas quais as divergências são implícitas e não declaradas.

A polêmica acontece de forma clara e aberta, quando diversas pessoas expõem pontos de vista contraditórios sobre o mesmo assunto. Uma pessoa ou corrente de opinião é a favor da legalização do aborto, outra é contra, para dar um exemplo. Essas pessoas polemizam de diversas maneiras, inclusive por meio de artigos de opinião publicados nos jornais.

Também pode haver debate a respeito de questões sobre as quais aparentemente todos concordam, no entanto, as atitudes concretas mostram que não é assim. Todo mundo aceita, por exemplo, que não se deve sujar a cidade, mas muitas pessoas jogam lixo nas ruas. Tampouco encontraremos algum governante que não concorde em retirar as crianças dos sinais, mas não é isso que acontece, infelizmente. Alguém pode escrever um artigo de opinião contra a atitude dos "sujões", pedindo uma mudança de atitude ou sugerindo ações adequadas por parte do poder público. Ou então redigir uma crítica a respeito da ação ou omissão da prefeitura em relação às crianças que pedem esmola nos sinais, expondo-se a todos os riscos.

Todo texto tem leitores, sobre quem é necessário refletir. É interessante que um jornal de um município do semiárido publique um texto de opinião promovendo nos leitores a consciência para acabar com as queimadas na Amazônia. Mas, muito mais útil seria escrever sobre a necessidade de políticas públicas para erradicar essa prática naquele município, pois provoca desertificação, que é a pior ameaça ambiental que enfrenta a Região Nordeste.

Tipos de argumentos

Ao escrever um artigo de opinião, o autor discute o tema polêmico com a intenção de convencer os leitores a mudarem de ideia, de comportamentos ou mesmo pressionar o governo e outras instituições para que adotem medidas que considera adequadas.

Para isso, é fundamental que ele argumente de maneira consistente na defesa de sua tese. Existem vários tipos de argumentos que o escritor pode combinar.

Veja o quadro da página seguinte.

| Tipo | Explicação | Exemplos |
|------------------------------|--|---|
| De autoridade | Reproduz declarações de um especialista, de uma pessoa respeitável (líder, artista, político), de uma instituição considerada autoridade no assunto. | O aumento no número de cobras encontradas em diversas cidades do país pode ser provocado pelo desmatamento e pela destruição do <i>habitat</i> natural desses animais. É o que explica o coordenador de fauna do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), João Pessoa Moreira, em declaração ao <i>site</i> G1, em 26 de novembro de 2009. |
| Exemplos | Relata um fato ocorrido com o autor ou com outra pessoa, para mostrar que o argumento defendido é válido. | A demissão do senhor Vicente Francisco do Espírito Santo, da Eletrosul, em março de 1992, porque seu chefe pretendia "clarear o ambiente", foi um caso emblemático de discriminação racial. O funcionário entrou com processo e foi reintegrado ao quadro funcional da empresa três anos depois. |
| Provas | Comprova seus argumentos com informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios. | Relatório da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação indica que o desmatamento ocorrido no Brasil entre 2000 e 2005 responde por 42% da perda de áreas florestais no mundo. A informação foi publicada no <i>site</i> do <i>Greenpeace</i> , em 26 de novembro de 2009. |
| Princípios ou crença pessoal | Refere-se a valores éticos ou morais supostamente irrefutáveis. | A vida é sagrada e ninguém tem o direito de retirá-la de outra pessoa. A pena de morte é inaceitável. |
| De causa e consequência | Afirma que um fato ocorre em decorrência de outro. | Os abortos feitos de forma clandestina e insegura provocam sérios riscos à saúde da mulher, como a perda do útero, hemorragias e mesmo a morte. |

Adaptado de GAGLIARD, Eliana; AMARAL, Heloisa, 2004

Convencer, dialogar, rebater

Não basta o autor argumentar a favor de sua tese. Ele deve considerar a existência de pessoas que pensam de maneira diferente ou mesmo oposta à sua. Como vimos anteriormente, por meio do exemplo do lixo nas ruas, às vezes essas pessoas não manifestam explicitamente um pensamento, mas seus comportamentos falam por si.

O autor deve considerar essas outras opiniões ou atitudes para rebatê-las. Não é possível simplesmente ignorá-las, pois isso desvaloriza seu texto perante os leitores. Considerar as ideias e atitudes opostas, para contestá-las, é um elemento essencial do artigo de opinião.

Esse embate com opiniões ou atitudes discordantes não pode, porém, ser feito de qualquer maneira. A menos que sejam criminosas, as opiniões de outras pessoas devem ser respeitadas, mesmo na hora de criticá-las. O educador deve ficar atento a esta recomendação, como parte da formação cidadã dos alunos. Do mesmo modo, não é ético deformar as ideias das outras pessoas, para facilitar a crítica. Essa é apenas uma maneira de enganar os leitores.

Ao utilizar um argumento, o autor deve pensar que outras pessoas podem objetá-lo, do mesmo modo que ele fez com opiniões contrárias à sua. Ele pode considerar antecipadamente essa possível objeção e apresentar uma contra-argumentação no seu próprio texto.

Exemplo: "Alguém pode considerar impossível evitar que as pessoas joguem o lixo na rua, pois o caminhão de coleta passa no bairro a cada três dias. Não obstante, é possível acondicionar o lixo em sacolas adequadas, para evitar mau cheiro, e guardá-las em um cantinho do quintal."

Organização do texto

Esquemáticamente, um artigo de opinião está organizado em três partes. Não é uma estrutura rígida, pois a expressão escrita permite muita flexibilidade. Porém, o esquema é útil para guiar os passos de escritores iniciantes.

| | |
|-----------------|---|
| Introdução | Descrição do assunto que gera a polêmica |
| Desenvolvimento | Tese do autor (proposta ou posicionamento) Tese contrária (ou atitudes contrárias) Refutação da tese ou das atitudes contrárias. Argumentos a favor da tese do autor |
| Conclusão | Fecha o texto e reforça a tese do autor |

Mídia e opinião

Noam Chomsky e Edward S. Herman, dois intelectuais norte-americanos, analisaram nos anos 80 o comportamento da mídia desse país, com reputação de ser uma das mais democráticas do mundo. A pesquisa permitiu descobrir a existência de um viés sistêmico no tratamento das informações levadas ao público, configurando o que esses autores chamaram um "modelo de propaganda" política.

Cinco "filtros" pelos quais passam as notícias originam esse viés. Eles são produzidos pelo fato da mídia estar dominada por empresas com visão comercial (primeiro filtro); por essas empresas dependerem dos anunciantes e patrocinadores (segundo filtro); pelo fato de a principal fonte de informação das mídias serem as instituições dominantes - políticas, culturais, econômicas - e especialistas a elas associadas (terceiro filtro); pelas críticas adversas emitidas pelos círculos do poder, quando entendem que estão sendo contrariados (quarto filtro) e, enfim, pela ideologia do anticomunismo ou do livre mercado (quinto filtro).

A natureza dos "filtros" descobertos por esses pesquisadores é universal, pois diz respeito ao fato de que os meios de comunicação são empreendimentos econômicos situados no mercado e relacionados às instâncias dominantes. A mídia privilegia sistemicamente (isto é, de maneira geral, automática e não conspiratória) o enfoque favorável aos interesses mais poderosos no plano econômico, político e social.

A pesquisa de Chomsky e Herman serviu para desmontar, definitivamente, o mito da objetividade. O conteúdo da mídia é essencialmente opinativo. Existem diversas maneiras de dar opinião, mesmo em uma publicação aparentemente objetiva e imparcial.

Omissão. Determinados assuntos ou pontos de vista não são divulgados pelo meio de comunicação. Em consequência, eles não existem para os leitores.

Deformação. Alguns assuntos ou pontos de vista são abordados, mas com informações truncadas ou distorcidas. O leitor crê que está sendo informado, mas em realidade está lendo uma opinião contrária ao ponto de vista que foi deformado.

Ênfase. Insistir em informações favoráveis aos pontos de vista que se quer defender e em informações desfavoráveis aos pontos de vista que se quer anular, constitui uma das maneiras mais eficazes que os meios de comunicação usam para opinar, sem dizer que estão opinando...

Destaque. Existem várias maneiras de dar destaque às informações favoráveis aos pontos de vista defendidos pelo meio de comunicação e de diminuir os outros pontos de vista. Isso pode ser feito através da localização do texto nas páginas do jornal, nos títulos, no tamanho dos textos.

Contextualização. A notícia favorável a um determinado ponto de vista é colocada ao lado

ou antes (na TV ou rádio) de outra, com o objetivo de anular a notícia que contraria os interesses da empresa. Por exemplo, uma notícia favorável à reforma agrária é colocada ao lado de outra que informa que assentados estão vendendo a terra que receberam do governo.

Ilustração. As ilustrações são um poderoso recurso para emitir opinião. Basta colocar fotos desfavoráveis às pessoas/instituições que se quer criticar e favoráveis às que se deseja apoiar.

Outros gêneros jornalísticos opinativos

Editorial

O editorial é um texto que exprime a opinião de um veículo de comunicação acerca de um determinado fato. Apresenta a questão tratada e desenvolve os argumentos defendidos pelo veículo, ao mesmo tempo em que resume e contesta os contrários. São textos não assinados, quase sempre escritos por uma pessoa que faz parte da direção do órgão de imprensa ou por alguém da sua confiança. Quando se trata de veículos que não circulam diariamente, como revistas ou pequenos jornais (o jornal escolar, entre eles) o editorial tem uma função introdutória, apresentando os conteúdos do ponto de vista dos editores.

Resenha

Apreciação de um trabalho intelectual ou artístico com o objetivo de orientar o público leitor. É também considerado um artigo, mas com a função sociocomunicativa de discorrer sobre uma obra. É sempre assinada.

Coluna

Seção de um jornal ou revista separada por linhas ou fios e publicada sempre na mesma página. Seu estilo é mais livre e pessoal que o do noticiário comum. Geralmente, os colunistas são pessoas que entendem bem de um determinado assunto e, portanto, ganham credibilidade do jornal e do público pela personalidade e profundidade com que abordam esse tema.

Crônica

A crônica é um texto em prosa, de caráter mais literário que jornalístico, cuja função é fazer refletir através da análise ou do relato de episódios, por meio da ótica de um autor/narrador. Muitas vezes confunde-se com o ensaio e com o artigo, mas difere de ambos pelo seu aspecto coloquial e estético.

Carta do Leitor

As cartas são textos produzidos pelos leitores sobre temas diversos, geralmente relacionados a alguma matéria publicada pelo jornal ou revista, ao qual cabe o direito de publicá-los ou não. A função desse texto é dar espaço para opiniões de pessoas que não compõem a equipe do jornal, nem possuem conhecimentos aprofundados sobre determinados assuntos. As cartas são sempre assinadas e de responsabilidade de seus autores.

Sequência Didática Artigo de Opinião

A Sequência Didática Artigo de Opinião é composta de 12 oficinas ou aulas de 1h20min.

O objetivo das duas primeiras aulas é que os alunos se conheçam e se familiarizem com a proposta do jornal escolar, gerando confiança mútua e vontade de ir em frente. Essas duas oficinas podem ser fundidas em uma só, e até mesmo descartadas, se o educador avaliar que esse clima de entrosamento já existe.

A partir da terceira oficina, a sequência didática deve ser acompanhada na íntegra. Caso contrário, é grande o risco de encaminhamentos importantes serem perdidos ou de se quebrar a lógica sequencial e cumulativa. O trabalho perderia, assim, a sua coerência. Cabe ao educador, logicamente, fazer as adaptações que julgue necessárias.

Se as oficinas do Programa Mais Educação na escola durarem mais que o tempo previsto nos planos de aula, o educador deverá escolher quais atividades prolonga ou quais atividades agrega, eventualmente.

Público a que se destinam

As oficinas são pensadas para alunos alfabetizados dos anos finais do ensino fundamental e médio. Caso não seja esse o público do Programa Mais Educação na escola, o educador deverá fazer as adaptações necessárias. Recomendamos ver, no site www.jornalescolar.org.br, sequências didáticas para alunos dos anos iniciais, disponibilizadas gratuitamente para download.

Objetivos

- Expressão livre das crianças e adolescentes através da manifestação de suas opiniões (o princípio estende-se à seleção dos textos publicados, realizada democraticamente);
- Domínio do gênero textual artigo de opinião: os alunos apropriar-se-ão das regras formais, para expressar corretamente suas opiniões por meio da escrita;
- Consciência da importância da fundamentação para a construção de opiniões sólidas (percepção da fragilidade das opiniões não fundamentadas);
- Valorização do saber: aplicação de conhecimentos de diversas áreas na produção da argumentação para o artigo de opinião;
- Prática cooperativa consistente, com aquisição de competências para o trabalho em equipe;
- Compreensão do caráter essencialmente opinativo da mídia, mesmo quando ostenta uma aparência de objetividade informativa. Entendimento da lógica opinativa que existe no ato de selecionar os conteúdos levados ao público.

Roteiro da Sequência



*Tempus fugit*¹

O "tempo que voa" é um dos piores inimigos do educador. Com efeito, os melhores planos de aula são frequentemente desconstruídos pelos minutos que fogem na ponta dos pés, dissimuladamente, enquanto o educador demora em uma das etapas de sua proposta de trabalho...

Com isso, atividades que seguem na sequência do plano de aula, e que precisam de tempo para o diálogo e a assimilação, acabam tendo de ser realizadas às pressas. Boa parte do esforço do educador perde-se, assim, irremediavelmente.

Por isso, recomendamos o uso de um relógio de pulso e a atenção ao tempo programado para cada atividade. Um aluno pode auxiliar o educador nesse controle.



¹ *Tempus fugit* é uma expressão latina que significa "O tempo foge", traduzida normalmente como "o tempo voa". Foi usada pela primeira vez nas *Geórgicas*, obra do poeta romano Virgílio (70 a.C. - 19 a.C.). "Mas ele foge: irreversivelmente, o tempo foge".
Fonte: Wikipédia.



Seqüência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 1/12

OBJETIVO

O objetivo desta oficina inicial é fazer com que os alunos se conheçam e sejam apresentados à metodologia do Fala Escola.

PREPARAÇÃO DO EDUCADOR

- Leitura do Plano de Aula.
- Leitura do texto CONHECENDO O FALA ESCOLA, do Material Didático.
- Traz o Material Didático da Seqüência Didática para utilizar em sala de aula.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Atividade de integração.
2. Apresentação da metodologia.
3. Alunos escrevem uma mensagem motivadora para os colegas.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|--|---------|----------|
| ACOLHIDA Apresentação do educador e da atividade que será realizada durante as oficinas. | 5min | |
| APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS Os alunos se apresentam brevemente. | 5min | |
| DINÂMICA – CARROSSEL MATEMÁTICO 1. O educador propõe uma brincadeira para o grupo se conhecer melhor: <ul style="list-style-type: none"> • Forma dois círculos, um dentro do outro, com o mesmo número de alunos; • Ele avisa que, ao bater palmas, os dois círculos vão se movimentar em sentidos opostos (horário e anti-horário). • Explica que vai propor cálculos aritméticos, para o grupo fazer de cabeça. Quando alguém do grupo disser o resultado correto, o educador bate palmas e o grupo para. • A cada parada, os alunos que ficam frente a frente devem, ambos, responder a uma pergunta feita pelo educador. | 20min | |

18 | CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR - ARTIGO DE OPINIÃO

| | | |
|--|-------|--|
| <p>O educador propõe operações simples ($12 + 5$; $21 - 3$). Pode brincar, colocando algumas bem complexas e outras bastante simples, como $2 + 2$, o que certamente irá provocar risadas.</p> <p>Sugestões de perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que, em você, mais atrai as pessoas? - Qual a qualidade que mais aprecia em você? - O que você mudaria em si próprio? - O que mais lhe incomoda nas pessoas? - O que faz você feliz? - Quando é que alguém lhe tira do sério? - O que você espera de sua participação no jornal? <p>Em lugar da brincadeira com a aritmética, o animador pode fazer o mesmo procedimento usando uma música, que ele interrompe para armar os pares. Nesse caso, será necessário um aparelho de som.</p> | | |
| <p>EXPLORANDO JORNAIS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador divide a turma em duplas e entrega um exemplar de jornal local (pode dividir um mesmo jornal para toda a turma, entregando páginas do jornal para cada equipe). 2. Após a leitura, pede que as duplas conversem e selecionem o que acharam mais interessante e o que não gostaram no jornal. 3. Em seguida, abre espaço para as apresentações dos grupos. | 20min | Exemplares do jornal local. |
| <p>APRESENTAÇÃO DO FALA ESCOLA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador distribui o Material Didático e faz uma leitura compartilhada do texto CONHECENDO O FALA ESCOLA. Promove uma conversa e tira as dúvidas dos alunos. 2. A atividade termina com uma apresentação geral, pelo educador, do trabalho que será realizado ao longo da sequência, culminando na produção do primeiro número do jornal. | 20min | Material Didático da Sequência. |
| <p>ENCERRAMENTO</p> <p>Cada aluno escreve um bilhete, assinado, com uma mensagem para os colegas que estão embarcando na aventura de fazer jornal.</p> <p>O educador recolhe esses bilhetes, pois serão necessários para a segunda oficina.</p> | 10min | Canetas ou lápis, papel ofício recortado em 4 partes (para os bilhetes). |
| <p>Recolher o Material Didático, que deverá servir para todas as turmas.</p> | | |



Sequência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 2/12

OBJETIVOS

Levar os alunos a refletir sobre outros jornais escolares que estão sendo editados, projetando suas próprias possibilidades de produção. Contextualizar a produção do jornal escolar dentro do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

PREPARAÇÃO

- Leitura do Plano de Aula.
- Para esta oficina, a escola já deve ter definido o PROJETO EDITORIAL (número de páginas, tiragem e periodicidade). Ver o GUIA DO JORNAL ESCOLAR.
- O educador traz para esta oficina os bilhetes recolhidos na atividade anterior e os jornais que serão utilizados durante a atividade.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Leitura dos bilhetes escritos na oficina anterior (memória afetiva).
2. Análise e avaliação de jornais escolares.
3. Discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|---|---------|---|
| <p>LEITURA DE RECADOS</p> <p>A turma é recebida com os bilhetes do encontro anterior afixados embaixo das cadeiras. O educador explica que tem uma surpresa e pede para que cada aluno pegue o texto que está debaixo da sua cadeira e leia para todos.</p> <p>O educador valoriza cada texto e seu autor.</p> | 10min | Bilhetes escritos no encontro anterior, fita adesiva. |
| <p>ANÁLISE DE JORNAIS ESCOLARES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador lembra aos alunos que participarão de uma grande teia de jornais, em todo o Brasil. O educador propõe que a turma conheça um pouco mais o trabalho desses outros jornalistas escolares, através de seus jornais. 2. Divide a turma em grupos e distribui os jornais para que cada grupo analise. <p>Roteiro de questões (escrever no quadro):</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que acharam de mais interessante? | 20min | Três jornais diferentes, sete exemplares de cada. |

20 | CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR - ARTIGO DE OPINIÃO

| | | |
|--|-------|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - O que tem de melhorar? - Temos condições de fazer um jornal igual ou melhor? | | |
| <p>ANÁLISE DE JORNAIS ESCOLARES (Continuação)</p> <p>Cada grupo socializa o que conversou. Segue-se uma troca geral de opiniões.</p> | 20min | |
| <p>DEBATENDO O ECA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador explica que os alunos conhecerão um pouco mais sobre as leis específicas para crianças e adolescentes. Dinamiza a leitura coletiva da Introdução do tópico sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, no Material Didático. Após a leitura, o educador abre espaço para uma conversa e esclarecimentos. 2. Em seguida, lê os artigos 16 e 58 do ECA e inicia um debate a partir da seguinte pergunta: o jornal pode ser uma ferramenta que propicie liberdade de expressão, direito à opinião, à criação e acesso às fontes de cultura para os alunos da escola? Abre espaço para que os alunos manifestem as suas opiniões, organizando o debate (pede que falem um por vez e respeitem a fala do colega). 3. Terminado o debate, o educador conta para o grupo como será o jornal da escola (PROJETO EDITORIAL: número de páginas, tiragem, periodicidade etc.). 4. O educador encerra a atividade anunciando que, a partir da próxima oficina, o grupo vai "pôr a mão na massa", iniciando a produção do jornal. | 30min | Material Didático da Sequência. |
| <p>Recolher os jornais escolares, que servirão para todas as turmas.</p> | | |



Seqüência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 3/12

OBJETIVOS

Propiciar aos alunos uma oportunidade para refletir sobre os temas que consideram importantes e sobre os quais gostariam de opinar no jornal. Trabalhar a motivação a partir dessa reflexão.

PREPARAÇÃO

- Leitura do Plano de Aula.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Dinâmica para provocar uma reflexão dos alunos sobre suas opiniões e a aceitação das mesmas pela sociedade.
2. Orientação para atividade de casa, preparatória do primeiro texto a ser produzido pelos alunos (artigo de opinião).

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|--|---------|----------|
| <p>ACOLHIDA</p> <p>O educador inicia a atividade com algumas perguntas de provocação para a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês têm opinião? - Vocês acham que suas opiniões são ouvidas? - As pessoas se interessam pelo que vocês sabem? - A escola ouve as opiniões dos alunos? | 10min | |
| <p>TRIBUNAL DE OPINIÃO</p> <p>Cria-se um tribunal para julgar um assunto polêmico: "A sociedade ouve as opiniões das crianças e dos jovens?"</p> <p>Três grupos são formados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o primeiro grupo defenderá a ideia de que a sociedade NÃO ouve as opiniões de crianças e jovens; - o segundo grupo defenderá a ideia de que a sociedade ouve SIM as opiniões de crianças e jovens; <p>(Estes dois grupos ficarão sentados frente a frente).</p> <ul style="list-style-type: none"> - o terceiro grupo será o público, que, através de aplausos, se manifesta cada vez que uma opinião lhe pareça convincente. | 30min | |

22 | CADERNO DE APOIO AO EDUCADOR - ARTIGO DE OPINIÃO

| | | |
|--|-------|--|
| <p>A dinâmica funciona assim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alguém do grupo do NÃO ou do SIM inicia, apresentando um argumento ou opinião; o outro grupo tem direito à réplica, e assim sucessivamente, com as diversas argumentações; • os espectadores podem aplaudir, quando concordarem com a argumentação (o educador estimula essa participação); • o mediador controla os tempos e as sequências de direito de palavra, além de estimular os espectadores a se manifestar; cuida também para que ninguém interrompa a fala do outro. | | |
| <p>TEMPESTADE DE IDEIAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador propõe que os alunos identifiquem temas relacionados à escola, à comunidade ou ao mundo, que mereçam ser discutidos. Estimula a participação efetiva da turma, de modo que todos os participantes digam, pelo menos, um tema. Anota no quadro todas as ideias dos alunos. 2. Inicia-se uma conversa sobre cada tema proposto: Qual a relevância desse tema? Porque ele merece ser discutido? O tema interessa ao público do jornal? 3. Ao final da atividade, diz aos alunos que esse foi um exercício de aquecimento para a escolha dos temas que irão abordar no jornal. | 35min | |
| <p>ORIENTAÇÃO PARA TAREFA DE CASA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador anuncia que a primeira edição do jornal servirá para mostrar a força da opinião dos jornalistas escolares. Orienta para que cada aluno pense em casa e traga, no encontro seguinte, um tema sobre o qual ele gostaria de opinar no jornal. 2. Como primeira dica, informa que o tema deverá ser polêmico. Para ilustrar, escreve no quadro OPINIÃO = POLÊMICA. Ninguém escreve uma opinião para dizer que a Terra orbita em torno do Sol ou que os cavalos têm quatro patas! <p>DICA: O educador estimula os alunos a "ficar ligados", observando até a próxima oficina o que está acontecendo na escola, na comunidade e até no mundo, de modo que possam escolher um tema que tenha muita repercussão.</p> | 5min | |



Seqüência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 4/12

OBJETIVO

Aprofundar a reflexão dos alunos a respeito do tema sobre o qual pretendem escrever.

PREPARAÇÃO

- Leitura do Plano de Aula.
- O educador deverá ter se apropriado dos conteúdos conceituais do artigo de opinião para esta oficina.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Discussão e enriquecimento dos temas propostos pelos alunos para seus artigos de opinião.
2. Aprofundamento sobre artigos de opinião e tipos de argumentos.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|--|---------|----------|
| <p>INÍCIO</p> <p>O educador lembra que o assunto escolhido para um artigo de opinião deve provocar polêmicas ou controvérsias na sociedade.</p> <p>Por exemplo, ninguém concorda com que se jogue lixo na rua, mas muitas pessoas o fazem; o governo concorda que as crianças não devem estar nos sinais pedindo esmola, mas existem muitas fazendo isso.</p> | 10min | |
| <p>APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS</p> <p>Cada aluno apresenta o tema que escolheu para opinar no jornal e explica o porquê. Após cada apresentação, o educador encaminha uma conversa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – O tema provoca polêmica? Alguém precisa mudar de atitude e ser convencido? – O tema é importante? – Alguém mais pensou em um tema similar? <p>O educador "puxa" para a conversa os alunos que escolheram um tema parecido.</p> | 40min | |

| | | |
|---|-------|---------------------------------|
| <p>TIPOS DE ARGUMENTOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e estudo do tópico sobre Artigo de Opinião e Tipos de Argumentos do Material Didático. 2. Após a leitura, o educador faz uma explanação detalhada sobre o tema, certificando-se que tenha ficado claro para todos os alunos. 3. Em seguida, abre espaço para que os alunos tirem suas dúvidas. | 20min | Material Didático da Sequência. |
| <p>ORIENTAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ao final da atividade, os alunos são informados que na próxima oficina será feita a primeira escrita, com base nos temas conversados. 2. Orienta que os alunos pesquisem na biblioteca da escola ou em jornais, conversem com colegas e familiares para saber mais sobre o assunto que irão abordar. O educador deve ter uma atitude de estímulo, lembrando que "jornal é para brilhar", portanto bons argumentos são fundamentais. 3. O educador conversa com os alunos que escolheram um tema sobre o qual não há polêmica, orientando-os a procurar outro assunto ou mesmo escrever sobre um dos assuntos propostos por outros colegas. <p>O educador recomenda que os alunos tragam caneta ou lápis e papel para escrever na próxima oficina.</p> | 10min | |
| <p>O educador pode verificar se tem algum material de pesquisa para elaborar argumentos sobre os temas propostos e mesmo fazer parceria nesse sentido com a encarregada da Sala de Leitura ou da Biblioteca, se houver na escola.</p> | | |



Sequência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 5/12

OBJETIVO

Primeira redação do **texto de opinião** sobre o tema que cada estudante escolheu.

PREPARAÇÃO

- Leitura do Plano de Aula.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Escrita individual da primeira versão do texto.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material | | | | | | | | | |
|--|---|--|-----------|-----------------------|----------------|--|-------------------------------|---|--------------------------------|-------|--|
| <p>ACOLHIDA E ORIENTAÇÃO</p> <p>A atividade do dia é produzir um texto. Cada aluno deve defender sua opinião sobre o tema escolhido e rebater as opiniões ou atitudes contrárias.</p> <p>O educador escreve no quadro o modelo abaixo, pedindo que todos o sigam.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Introdução</th> <th>Desenvolvimento</th> <th>Conclusão</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4">Descrição do assunto.</td> <td>Tese do autor.</td> <td rowspan="4">Apresenta uma proposta e reforça a tese.</td> </tr> <tr> <td>Argumentos favoráveis à tese.</td> </tr> <tr> <td>Argumentos dos que pensam de forma diferente.</td> </tr> <tr> <td>Contestação desses argumentos.</td> </tr> </tbody> </table> | Introdução | Desenvolvimento | Conclusão | Descrição do assunto. | Tese do autor. | Apresenta uma proposta e reforça a tese. | Argumentos favoráveis à tese. | Argumentos dos que pensam de forma diferente. | Contestação desses argumentos. | 15min | |
| Introdução | Desenvolvimento | Conclusão | | | | | | | | | |
| Descrição do assunto. | Tese do autor. | Apresenta uma proposta e reforça a tese. | | | | | | | | | |
| | Argumentos favoráveis à tese. | | | | | | | | | | |
| | Argumentos dos que pensam de forma diferente. | | | | | | | | | | |
| | Contestação desses argumentos. | | | | | | | | | | |
| <p>ESCRITA</p> <p>Os alunos escrevem seus textos.</p> <p>O educador acompanha e dá apoio, focando nos alunos com mais dificuldades.</p> | 35min | Papel ofício, caneta ou lápis. | | | | | | | | | |

| | | |
|---|-------|---|
| <p>APROFUNDAMENTO DA ESCRITA E ILUSTRAÇÃO</p> <p>O educador forma dois grupos:</p> <ul style="list-style-type: none">• O primeiro com os alunos que têm maiores dificuldades de redação. Esse grupo continua trabalhando seus textos, com o apoio direto do educador.• Os demais alunos formam outro grupo. São convidados a criar desenhos ou colagens para ilustrar os textos (o educador indica que leiam o tópico sobre desenhos para o jornal no Material Didático). <p>No final da atividade, todas produções ficam com o educador (deverão ter título e o nome do autor).</p> <p>Caso considere que deve dedicar toda sua atenção ao primeiro grupo de alunos, o educador pode liberar os que estão no segundo grupo.</p> | 30min | Material Didático da Sequência, papel ofício, caneta ou lápis, revistas, tesouras e cola. |
|---|-------|---|



Sequência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 6/12

OBJETIVO

Provocar o aumento da ambição dos alunos em relação à qualidade de suas produções.

PREPARAÇÃO

- Leitura do Plano de Aula.
- O educador deve ler previamente o texto de opinião que será utilizado na oficina. Recomenda-se que faça um pequeno treinamento em voz alta, pois sua performance como leitor pesará muito no resultado da atividade.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Leitura e análise de um artigo de opinião.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|--|---------|---------------------------------|
| INTRODUÇÃO O educador informa que o dia vai ser dedicado à leitura de um texto de opinião. | 5min | |
| LEITURA DO TEXTO Leitura e análise do artigo de opinião de Renato Roseno, que consta no Material Didático. | 15min | Material Didático da Sequência. |
| CONVERSA INICIAL Debate sobre o texto. Está bem escrito? É convincente? | 10min | |
| EXPLORAÇÃO DO TEXTO Retorno ao texto, desta vez para os alunos reconhecerem os elementos do artigo de opinião. O educador faz perguntas como: O autor falou dos posicionamentos contrários aos seus e os rebateu? Ele utilizou que tipo de argumentos? (pede para os alunos compararem aos tipos de argumentos que constam no Material Didático). À medida que um aluno dá uma resposta, o educador confere se os outros concordam e se alguém tem algo a acrescentar. | 25min | Material Didático da Sequência. |

| | | |
|--|-------|--------------------------------------|
| <p>DINÂMICA PARA TRABALHO EM EQUIPE</p> <p>A brincadeira, para "descontrair" a turma, consiste em desenhar rostos coletivamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> Os alunos sentam em roda. O educador "canta" elementos de um rosto. Cada aluno desenha e passa a folha para o colega ao lado, que agrega outro elemento, à medida que a brincadeira avança: <ul style="list-style-type: none"> uma sobrancelha; outra sobrancelha; um olho; outro olho; e assim por diante, até completar o rosto (boca, nariz, queixo, orelhas, cabelos). Ao final, cada aluno completa o desenho. Quando todos concluírem, o educador pergunta aos alunos o que eles acham sobre o que se acabou de fazer. As respostas presumíveis são uma brincadeira, um jogo, uma dinâmica. O educador explica que se fez isso em trabalho de equipe. Explica que é dessa forma que será produzido o jornal, onde o trabalho será coletivo, mas cada um terá espaço para a sua criatividade. | 20min | Papel ofício, caneta ou giz de cera. |
| <p>FINAL</p> <p>O educador volta a lembrar aos alunos da importância de pesquisarem argumentos para suas opiniões, informando que na próxima oficina será dada uma "segunda mão" ao texto.</p> <p>Escrever é como pintar. Precisa de várias "demãos"!</p> <p>Dá dica de fontes de pesquisa: informações de outras pessoas, livros didáticos, jornais e revistas.</p> <p>Se a escola tiver Biblioteca ou Sala de Leitura, o educador recomenda que os alunos aproveitem para pesquisar (pode haver um acerto prévio de cooperação com a responsável por esse espaço).</p> | 5min | |



Sequência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 7/12

OBJETIVO

Aprimorar os textos produzidos na oficina cinco.

PREPARAÇÃO

- Leitura do Plano de Aula.
- O educador já conhece os temas sobre os quais os alunos estão escrevendo. Pode, portanto, trazer materiais para ajudá-los a construir novos argumentos.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Avaliação em pequenos grupos dos textos produzidos pelos alunos.
2. **Reescrita do texto inicial.**
3. Criar manchetes para os textos.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|--|---------|-------------------------|
| <p>AVALIAÇÃO EM PEQUENOS GRUPOS</p> <p>Formar grupos de trabalho com três alunos. Rotativamente, cada aluno lê o seu texto e os outros dois opinam. O roteiro dessa conversa é o seguinte (recomenda-se escrever no quadro):</p> <ul style="list-style-type: none"> - A tese está clara? - A opinião/atitude contrária foi exposta e rebatida? - Os argumentos a favor da tese são bons? <p>O educador vai marcando os tempos de cada um desses aspectos. A análise do texto de cada aluno dura dez minutos.</p> | 30min | |
| <p>REESCRITA</p> <p>Exercício de reescrita individual, com a recomendação de incorporar tanto os argumentos que foram pensados/pesquisados em casa, como os comentários dos colegas.</p> <p>O educador acompanha os alunos com maiores dificuldades.</p> | 30min | Papel, lápis ou caneta. |

| | | |
|---|-------|---------------------------------|
| <p>CRIANDO MANCHETES</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quando todos os alunos concluírem suas reescritas, o educador pede para que acompanhem no Material Didático a explanação e explica o que é manchete, tirando as dúvidas sobre o tema.2. Em seguida, propõe que os alunos criem manchetes interessantes para o seu texto. Anuncia que devem explorar a criatividade.3. No fim da atividade, pede que os alunos apresentem suas manchetes para a turma. | 20min | Material Didático da Sequência. |
| <p>Os textos ficam com os autores, que podem seguir aprimorando-os em casa ou com ajuda de seus professores de sala de aula.</p> | | |



Sequência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 8/12

OBJETIVO

Levar o aluno-escritor a compreender a importância de construir frases e conectá-las corretamente, para uma melhor exposição de suas ideias.

PREPARAÇÃO DO EDUCADOR

- Leitura do Plano de Aula.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Capacitação conceitual.
2. Revisão dos textos.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|---|---------|---|
| <p>INTRODUÇÃO</p> <p>O educador "esquenta" o grupo com uma provocação, em tom de brincadeira: "Quem gosta de gramática?" (Reação presumível: ninguém!).</p> <p>Afirma que provará ser possível aprender gramática com facilidade.</p> | 5min | |
| <p>CONCEITO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador anuncia que a primeira aprendizagem será evitar colocar duas ideias diferentes na mesma frase. <ul style="list-style-type: none"> • Explica que a frase começa na primeira palavra do texto e termina no ponto, mesmo se tem apenas uma palavra (exemplo: "Cuidado!"). • Pedes para os alunos acompanharem o conteúdo no Material Didático (faz uma explanação). 2. O educador certifica-se que todo mundo entendeu, pedindo que os alunos deem exemplos de frases de todos os tipos. 3. A seguir é feito o Exercício 1, proposto no Material Didático. | 30min | Material Didático da Sequência. papel, lápis ou caneta. |

| | | |
|---|-------|---|
| <p>CONCEITO (continuação)</p> <p>1. A segunda atividade será aprender a conectar corretamente as frases.</p> <p>Pede para os alunos acompanharem o conteúdo no Material Didático (faz uma explanação).</p> <p>A seguir, realiza a atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O educador indica para cada aluno uma das palavras abaixo e solicita que a partir dela escreva uma frase curta; <ul style="list-style-type: none"> escola - comunidade - respeito - jornal - família - leitura professor - diversão - informação - compromisso - cultura estudante - novidade - união - ética - escrita - responsabilidade dificuldade - desafio - leitores - direção - foto - edição superação - destaque - escrita - pesquisa - opinião - desenho • Em seguida, pede que cada um copie a frase em outra folha e passe uma das cópias para o colega ao lado; • Pede para cada aluno conectar a sua frase com a do seu vizinho, usando conectivos (nem sempre será possível, mas isso faz parte da reflexão sobre o fato de que, em uma frase, só podem entrar ideias complementares). <p>2. Os alunos apresentam seus trabalhos. O educador faz observações sobre a construção das frases e sobre o uso dos conectivos, estimulando a participação com perguntas como: A conexão faz sentido? O conectivo foi bem empregado? Como melhorar a conexão?</p> <p>INSISTIR COM A PALAVRA CONEXÃO, QUE FIXA O CONHECIMENTO</p> | 25min | Material Didático da Sequência, papel ofício dividido ao meio para cada aluno, lápis ou caneta. |
| <p>REVISÃO DOS TEXTOS</p> <p>1. Cada aluno trabalha o seu texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O educador solicita que observem se, em alguma frase, colocaram duas ideias diferentes, que ficariam melhor separadas. Pede para marcarem no texto. • Depois solicita que identifiquem frases que precisam ser melhoradas, verificando se elas fazem sentido para o leitor e se há conectivos. Pede para marcarem também e deixarem já suas observações no texto. <p>Ele circula pela sala para ajudar quem tiver dúvidas, focando nos alunos com mais dificuldades.</p> <p>2. Quando todos concluírem, anuncia que a atividade será retomada na oficina seguinte.</p> | 20min | Papel, lápis ou caneta. |
| O educador recolhe os textos. | | |



Sequência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 9/12

OBJETIVOS

Selecionar, de forma cooperativa e democrática, os textos que serão publicados. A oficina tem, também, o objetivo de levar os alunos a compreender que a mídia é sempre opinativa, pela seleção que faz dos assuntos abordados.

PREPARAÇÃO

- Leitura do Plano de Aula.
- Calcular quantos textos poderão ser selecionados (ver instruções após o Plano de Aula).
- O tempo da oficina é curto, portanto recomenda-se que os títulos das notícias (segunda atividade) já estejam escritos no quadro desde o início.
- Recomenda-se, ainda, que o educador sistematize os assuntos das opiniões escritas pelos Alunos (ele precisará escrever no quadro durante a terceira atividade da oficina).

SÍNTESE DA OFICINA

1. **Reescrita dos textos.**
2. Dinâmica para entender que, ao selecionar os conteúdos que divulgam, as mídias dão uma opinião - e que o mesmo acontece com o jornal escolar.
3. Explicação dos critérios de seleção.
4. Seleção dos textos que serão publicados.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|--|---------|---|
| <p>REESCRITA DOS TEXTOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador explica a importância de cada um dar o melhor de si na finalização do seu texto, pois ele poderá ser selecionado para publicação no jornal. 2. Solicita que passem a limpo seus textos, solucionando os problemas apontados na oficina anterior. Fica à disposição para ajudar, particularmente os alunos com maiores dificuldades. | 20min | Textos dos alunos, papel ofício, lápis ou caneta. |
| <p>DINÂMICA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador propõe uma brincadeira. O jornal escolar vai publicar uma notícia que será selecionada entre cinco possíveis, publicadas em diversos jornais. | 20min | Material Didático da Sequência. |

| | | |
|--|-------|--|
| <p>A escolha será feita pelas manchetes que constam no Material Didático.</p> <p>2. Forma grupos de quatro alunos, que têm cinco minutos para escolher uma notícia. A seguir, cada grupo revela a notícia que escolheu e o porquê.</p> <p><i>Outra possibilidade: na própria roda, os alunos falam qual a notícia que acham mais importante; outros se manifestam e o educador organiza uma votação à mão levantada para a escolha final.</i></p> <p>3. A partir da pergunta: "O que foi que acabamos de fazer?" (resposta presumível: "Fizemos uma seleção."), o monitor esclarece que a turma fez muito mais que selecionar: ela deu uma opinião. O grupo tinha várias notícias, mas só as selecionadas vão ser mostradas aos leitores e vão ter impacto.</p> <p>O educador explica que os jornais, a TV e as emissoras de rádio fazem esse tipo de seleção constantemente. Portanto, estão sempre dando opiniões, mesmo quando dizem que apenas publicam ou transmitem notícias.</p> <p>4. Abre uma conversa com o grupo a esse respeito.</p> | | |
| <p>ESCLARECIMENTO</p> <p>1. O educador explica que o exercício foi feito para preparar a seleção das produções que irão para o jornal.</p> <p>Esclarece que é impossível publicar todos os textos da turma, pois o jornal precisaria ter um número muito grande de páginas. A equipe vai ter de lidar com a questão da seleção, de maneira democrática.</p> <p>2. Explica como isso vai acontecer e a quantidade de textos que serão selecionados (veja na p. 34).</p> <div data-bbox="309 1312 1010 1644" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">IMPORTANTE:</p> <p>O educador pode se reservar o direito de publicar alguns textos escolhidos por ele - para apoiar um aluno que precisa de um reforço de autoestima ou para valorizar alguém que se esforçou muito, por exemplo.</p> <p>(Ver o Guia do Jornal Escolar)</p> <p>Essa situação deve ser esclarecida antes da votação. Caso contrário, os alunos podem pensar que houve "marmelada" na escolha dos textos.</p> </div> | 10min | |

| | | |
|---|-------|--|
| <p>SELEÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none">1. O educador explica que a turma vai "dar opinião" por meio da seleção dos assuntos que o jornal levará ao conhecimento do público. Escreve no quadro SELECIONAR = OPINAR2. Divide a turma em trios, que recebem três textos de opinião (não podem ser textos produzidos pelos integrantes do grupo).3. Em seguida, pede para avaliarem com base nos itens abaixo, que o educador escreve no quadro<ul style="list-style-type: none">- O tema é importante?- Fala da comunidade ou da escola?- Está bem argumentado?4. Cada trio seleciona um ou dois textos. <p>OBSERVAÇÃO: a quantidade total a ser selecionada em cada turma deverá ser conhecida pelo educador antes de iniciar a aula.</p> | 30min | |
| <p>PARA CALCULAR QUANTOS TEXTOS É POSSÍVEL SELECIONAR, VEJA AS INSTRUÇÕES NA PÁGINA SEGUINTE</p> | | |

Quantos textos selecionar por turma?

Em um jornal de quatro páginas tamanho A4 é possível inserir **38** textos como o que consta ao lado (supondo que 20% do espaço do jornal já esteja ocupado por ilustrações ou textos manuscritos). Se o jornal tiver oito páginas serão 76 textos, e assim por diante.

O texto do exemplo tem 651 caracteres. Esse é um tamanho médio (alguns textos poderão ser maiores, outros menores).

EDITORIAL

É com muito prazer que retomamos a publicação do Fala Galera após as férias, com textos sobre assuntos variados produzidos pela equipe do jornal e colaborações enviadas por professores e outros alunos.

Neste número falamos sobre eventos importantes: a festa folclórica que acontecerá este mês e os resultados da campanha de vacinação contra a gripe H1N1, realizada pelo Posto de Saúde do bairro. Também trazemos opiniões de alunos e professores sobre a gravidez na adolescência.

Nosso jornal cumpre assim com a sua missão de levar informações interessantes para a comunidade escolar e também permitir o debate de temas importantes para os adolescentes.

A equipe do jornal

Quantos textos selecionar de cada turma?

Primeiro determine quantas páginas serão ocupadas pelos alunos do Mais Educação. Lembre que o jornal pode reservar espaço para outros textos: produzidos pelos alunos do turno, textos livres, comunicados da direção, do Grêmio etc. Veja a esse respeito o Guia do Jornal Escolar.

Situação A.: As quatro páginas do jornal ficam para os alunos do Mais Educação. Basta dividir 38 pela quantidade de turmas:

A escola tem 6 turmas. Cada turma pode publicar 38 dividido por 6 = 6,3 textos, que arredondamos para 7.

Situação B: Apenas três páginas ficam para os alunos do Mais Educação.

Primeiro calculamos quantos textos entram nessas páginas aplicando uma regra de três: 38 dividido por 4 x 3 = 28,5 textos, que arredondamos para 29 textos.

Se temos 6 turmas do Mais Educação, por exemplo, cada turma pode publicar 29 dividido por 6 = 4,8 textos, que arredondamos para 5.

Situação C: o jornal tem mais de 4 páginas. Utilizam-se os procedimentos anteriores, aumentando a base de cálculo para 76 textos (jornais de 8 páginas); 114 textos (jornais de 12 páginas) etc.

O que acontece se o tamanho médio dos textos for diferente?

Textos maiores: diminui a quantidade que pode ser publicada. Exemplo: se os textos forem do dobro de tamanho, caberão apenas 19 textos (38 dividido por 2).

Textos menores: aumenta a quantidade que poderá ser publicada. Exemplo: se os textos forem de metade do tamanho, caberão 76 textos (38 x 2).



Sequência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 10/12

OBJETIVO

Avaliar coletivamente os textos que serão publicados, para orientar o aprimoramento final.

PREPARAÇÃO

- Leitura do Plano de Aula.
- Distribuir Guia de Avaliação.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Avaliação cooperativa dos textos selecionados.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|---|---------|----------|
| <p>CAMPANHA PUBLICITÁRIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador informa que as atividades iniciarão com uma brincadeira. Divide a turma em grupos e explica aos alunos que deverão tentar vender aos colegas um objeto sem utilidade. 2. Cada grupo criará uma campanha publicitária argumentando, da melhor maneira possível, sobre as qualidades do produto. Os grupos podem criar um <i>jingle</i>, fazer uma encenação, inventar frases de efeito etc. <p>O educador distribui os "produtos", que escolhe nesta lista:</p> <p style="padding-left: 40px;">Pente sem dente, tubo de creme dental seco, jarro sem fundo, agenda do ano anterior, telefone quebrado, óculos sem lentes, rádio que não toca, caixa de fósforo vazia, lâmpada queimada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Os grupos têm um tempo para fazer suas criações. Terminado esse tempo, começam as apresentações. Os outros grupos dão notas para os colegas (escrevem em uma folha, que repassam no final da rodada de apresentações ao educador). 4. Divulga a nota de cada equipe. O educador parabeniza o grupo vencedor e diz que a brincadeira foi feita para "testar" a criatividade da turma (criatividade é necessária para o jornal!). <p>No entanto, chama a atenção para o fato de que as campanhas publicitárias reais, muitas vezes, tentam nos fazer comprar coisas que não necessitamos. Portanto, devemos sempre pensar se temos realmente necessidade dos objetos que adquirimos.</p> <p>OBSERVAÇÃO: a atividade tem como objetivo aliviar a carga de trabalho da oficina, pois a atividade seguinte é bastante exigente.</p> | 30min | |

| | | |
|--|-------|--|
| <p>PREPARAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> O educador explica que a atividade do dia será avaliar os textos que foram selecionados, para que os autores façam uma última revisão (acontecerá na próxima oficina). Enfatiza que esses textos vão representar toda a turma. Organiza os alunos em grupos, conforme a quantidade de textos selecionados na oficina anterior. O educador entrega a cada grupo um texto (não pode ser o texto de um dos integrantes do grupo) e solicita que acompanhem cada grupo no Material Didático o Guia de Análise do Artigo de Opinião. | 5min | |
| <p>AVALIAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> O educador vai conduzindo o trabalho dos grupos através das perguntas do Guia de Análise do Artigo de Opinião (ver Material Didático). Distribui uma folha para cada grupo e pede que copiem as perguntas e as respostas. Orienta os alunos que sublinhem as palavras com erros de ortografia no texto que receberam para revisar. O educador lê as perguntas do Guia de Análise, dando um tempo para que os grupos conversem (uma pergunta e tempo para a reflexão; depois a pergunta seguinte e novo tempo de reflexão, assim até o final). Se achar necessário, pode voltar a falar dos elementos conceituais do artigo de opinião. | 40min | Material Didático, textos dos alunos, papel ofício, lápis ou caneta. |
| <p>FINAL</p> <p>O educador explica que na próxima oficina acontecerá a finalização do jornal.</p> <p>Fala que está na hora de escolher o nome do jornal e pede aos alunos para pensar em um nome e trazê-lo na próxima oficina.</p> | 5min | |
| <p>Os textos e os Guias de Análise do Artigo de Opinião ficam com o educador, para utilizar na próxima oficina. Uma leitura pode ajudá-lo na orientação do aprimoramento final desses textos.</p> | | |



Sequência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 11/12

OBJETIVOS

Concluir os textos que serão publicados. Nesta oficina, também será escolhida a proposta do nome do jornal do grupo.

PREPARAÇÃO

- Leitura do Plano de Aula.
- O educador deverá trazer para a reunião os textos escolhidos e os Guias de Análise do Artigo de Opinião feitos na oficina anterior.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Aprimoramento dos textos pelos autores, a partir das apreciações feitas na oficina anterior.
2. Produção de ilustrações e revisão de manchetes.
3. Votação do nome do jornal.
4. Criação de *slogan*.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|--|---------|--|
| <p>PREPARAÇÃO</p> <p>O educador explica que será a última oficina do primeiro número do jornal.</p> <p>Inicialmente, escreve no quadro as propostas dos alunos para o nome do jornal. Deixa "de molho" para os alunos refletirem e anuncia que a votação acontecerá no momento final da oficina.</p> | 5min | |
| <p>APRIMORANDO OS TEXTOS</p> <p>Organiza a turma em três grupos.</p> <p>1. Grupo de reescrita. Os alunos que tiveram textos selecionados recebem suas produções e o respectivo Guia de Análise do Artigo de Opinião feito pelos colegas na oficina anterior. A eles fica reservado um cantinho da sala. O educador dará atenção e apoio especial aos alunos que tiverem mais dificuldades.</p> <p>Caso haja vários textos sobre assuntos muito parecidos, pode sugerir que os autores façam um texto único. ATENÇÃO: essa opção não é muito interessante quando o nível dos escritores é muito desigual, pois um deles terminará dominando.</p> <p>2. Um segundo grupo fará desenhos ou proporá ilustrações (fotos, colagem). Caso o grupo tenha uma câmera, poderá fazer as fotos neste momento.</p> | 35min | Papel, lápis, borracha, caneta preta, tesoura, cola, jornais e revistas. |

| | | |
|--|-------|--|
| <p>3. Um terceiro grupo vai analisar as manchetes das matérias, propondo alternativas mais interessantes e criativas.</p> | | |
| <p>VOTAÇÃO DO NOME DO JORNAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador recolhe os trabalhos da atividade anterior. 2. Escreve no quadro a lista de proposições para o nome do jornal. 3. Dá um tempo para debate e defesa dos nomes. 4. Realiza uma votação à mão levantada. O mais votado é aprovado como proposta da turma. 5. Pergunta quem se oferece para conversar com os representantes das outras turmas, para seleção final, em uma reunião que o educador organizará posteriormente. | 20min | |
| <p>SLOGAN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador explica o que é um <i>slogan</i>: <i>Slogan</i> é uma mensagem curta, de fácil memorização, para identificar um produto ou serviço. A publicidade e a propaganda utilizam o <i>slogan</i>, na complementação das mensagens comerciais. O bom <i>slogan</i> é curto e direto, expressando a mensagem que a marca, produto ou serviço quer passar. Exemplificando: <i>slogans</i> de veículos de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Com você é melhor - Rede Record - A vida em tempo real - Globo News - Prazer em ver - Band - A gente se vê por aqui - Rede Globo 2. Forma grupos de quatro ou cinco alunos e solicita que cada grupo crie um <i>slogan</i> para o jornal. 3. Em círculo, cada grupo apresenta o <i>slogan</i> que criou. Se houver tempo, o <i>slogan</i> pode ser acompanhado de desenhos, cartazes, música ou encenação. 4. Os alunos escolhem o melhor <i>slogan</i>, que poderá ser utilizado na produção de cartazes (atividade da oficina seguinte). | 20min | |
| <p>IMPORTANTE</p> <p>Os textos estão prontos. O próximo passo é a digitação. Para a pré-diagramação do jornal (aula 12) é imprescindível que sejam digitados em fonte <i>Times New Roman</i>, tamanho 11, em páginas formatadas com três centímetros nas margens laterais. Veja indicações na página 45.</p> | | |



Sequência Didática Artigo de Opinião

» Oficina 12/12

OBJETIVOS

Realizar uma avaliação compartilhada de todo o processo e preparar a divulgação do jornal. Consolidar a unidade do grupo, permitindo que os problemas sejam expostos e conversados.

***Esclarecimento:** algumas turmas realizam esta oficina, enquanto outra está fazendo a pré-diagramação do jornal. O Plano de Aula da oficina de pré-diagramação é apresentado a seguir.*

PREPARAÇÃO DO EDUCADOR

- Leitura do Plano de Aula.

SÍNTESE DA OFICINA

1. Avaliação.
2. Socializar intenções para a próxima edição.
3. Preparação de cartazes para divulgação do jornal.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|--|---------|----------|
| <p>ACOLHIDA</p> <p>O educador explica que a oficina será destinada a avaliar o trabalho feito e a preparar a divulgação do jornal.</p> | 5min | |
| <p>AVALIAÇÃO</p> <p>Forma pequenos grupos e propõe um trabalho de avaliação sobre os seguintes tópicos, que escreverá no quadro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O jornal é importante para a escola? Por quê? - Sentiram que suas opiniões e falas foram respeitadas? - Sentiram que melhoraram sua escrita? | 10min | |
| <p>AVALIAÇÃO (continuação)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formada a roda, cada grupo relata o que opinou a respeito da primeira pergunta. Terminada as apresentações o educador provoca uma conversa. 2. Repete o procedimento para cada uma das perguntas. | 20min | |

| | | |
|--|-------|--|
| <p>INTENÇÕES PARA A PRÓXIMA EDIÇÃO</p> <p>1. O educador escreve no quadro as seguintes perguntas, em duas colunas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que fazer para melhorar? - O que não podemos voltar a fazer? <p>Explica que as perguntas se referem ao processo de trabalho do grupo e as respostas orientarão as mudanças na preparação da próxima edição.</p> <p>2. Formam-se equipas de quatro ou cinco alunos, que enumeram suas intenções para a próxima edição.</p> <p>3. Quando as equipas concluírem, abre espaço para as apresentações. O educador vai escrevendo no quadro os pontos em comum dos grupos.</p> <p>4. Ao fim das apresentações, pergunta se concordam e se querem acrescentar algum item.</p> | 20min | |
| <p>CARTAZ</p> <p>A atividade consiste em preparar um material para "criar um clima" na escola a respeito da chegada do jornal.</p> <p>1. O educador distribui folhas A3 ou A4. Cada aluno, ou grupo de alunos, faz um cartaz para anunciar à escola a chegada do jornal. Recomenda-se aproveitar o <i>slogan</i> criado na atividade anterior.</p> <p>2. Nesta atividade, podem ser escolhidos também os locais onde os cartazes serão colocados.</p> | 20min | Folhas A3 ou A4. Revistas e jornais para recortar. Canetas e lápis para colorir. Cola. |
| <p>As produções são exibidas em varais, no mural da escola e em sala de aula. Recomenda-se que a divulgação aconteça na semana anterior ou na mesma semana de distribuição do jornal.</p> | | |



Sequência Didática Notícia

» Oficina de pré-diagramação

OBJETIVO

Fazer a pré-diagramação do jornal (determinar em que página serão publicados cada texto e ilustração).

PREPARAÇÃO

- Ler o Plano de Aula e conteúdo da página 44 (Pré-diagramação)
- Trazer para a oficina os textos escolhidos pelas diferentes turmas já digitados e impressos (se não conseguiu fazer isso, veja na página 44 como trabalhar com textos manuscritos)
- Contar e anotar a quantidade de linhas ao lado de cada texto.
- Trazer os desenhos e ilustrações escolhidos para esses textos (grampeados aos textos respectivos).

SÍNTESE

1. Seleção de textos e ilustrações para cada página.
2. Preparação do esboço da diagramação de cada página.

PLANO DE AULA

| Atividade | Duração | Material |
|---|---------|----------|
| INTRODUÇÃO O educador explica ao grupo o trabalho do dia (pré-diagramação). | 10min | |
| SELEÇÃO PARA A PRIMEIRA PÁGINA - ESTRATÉGIA DO FUNIL <ul style="list-style-type: none"> - No primeiro momento, cada aluno recebe dois ou três textos e seleciona aquele que considera mais importante ou interessante para a primeira página do jornal. Devolve para o educador os textos que sobraram. - A seguir, os alunos se juntam em trios, socializam os textos que escolheram na atividade individual anterior, e escolhem apenas um para a primeira página. Devolvem para o educador os textos que sobraram. - Os alunos podem solicitar a publicação de mais de um texto, caso considerem que são igualmente importantes. OBSERVAÇÃO: O educador deve evitar que sejam selecionados apenas textos da própria turma que está fazendo a pré-diagramação ("panelinha"). | 30min | |

| | | |
|---|-------|--|
| <p>SEGUNDA FASE</p> <p>O educador organiza os alunos em dois grupos.</p> <p>Grupo A Cinco alunos vão trabalhar na primeira página. Eles recebem os textos escolhidos na atividade anterior e os desenhos ou fotos correspondentes e:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verificam se os textos cabem na primeira página (o educador informa quantas linhas eles devem ter, veja página ao lado). Caso sobrem textos, repassam para o grupo B; - escolhem as ilustrações que desejam publicar (deverão subtrair da área disponível para textos o espaço que elas ocupam); - fazem o esboço de diagramação (o professor dedicará alguns minutos a explicar como se faz, com a ajuda dos modelos da página 42). <p>OBSERVAÇÃO: Os autores dos textos selecionados para a primeira página não participam deste grupo.</p> <p>Grupo B Demais alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - inicialmente, agrupam os textos que sobraram por temas afins; - a seguir, escolhem as páginas onde esses textos serão publicados; - determinam onde serão publicados os textos "soltos" (aqueles não agrupados por temas). <p>OBSERVAÇÃO: O educador deve acompanhar o trabalho deste grupo, para evitar que se coloque uma quantidade excessiva de textos em uma página e poucos em outra.</p> | 20min | |
| <p>TERCEIRA FASE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O educador forma um grupo por página (excluindo a primeira, que já foi finalizada). 2. Cada grupo recebe os textos escolhidos para a sua página; também recebe os desenhos/fotos correspondentes. 3. Os grupos repetem o procedimento realizado pelo grupo da primeira página na atividade anterior. 4. Os textos que sobram são devolvidos ao educador. <p>OBSERVAÇÃO: Se a quantidade de alunos for muito grande, o educador pode dispensar os alunos que participaram do grupo da primeira página e já tiveram a experiência completa da pré-diagramação.</p> | 20min | |

Pré-diagramação

A diagramação consiste no ordenamento dos textos e ilustrações, a escolha do tipo e tamanho das letras etc. Ela é feita no computador, o que dificulta a participação de muitas pessoas.

A solução é fazer uma PRÉ-DIAGRAMAÇÃO, que é a preparação das instruções para os diagramadores, sem uso do computador. Muitas pessoas podem participar, como acabamos de ver.

A condição é saber quantos textos entram na página, o que é feito através do procedimento que segue:

- 1 Digite as matérias em *Times New Roman tamanho 11*, em páginas formatadas com margens laterais de três centímetros. Siga esse padrão, rigorosamente.
- 2 Conte quantas linhas tem cada texto digitado da maneira indicada. Desconsidere o título.
- 3 Veja na tabela abaixo quantas dessas linhas entram em cada página do jornal (linhas digitadas da maneira indicada no ponto 1, voltamos a dizer). Perceba que a quantidade varia conforme a quantidade de conteúdos na página.
- 4 Selecione os textos conforme a quantidade de linhas que cabem na página.

| Conteúdo da página | Número de linhas que entram | | | |
|---|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | Página sem desenhos ou fotos | 1/4 ocupado por desenhos e fotos | 1/2 ocupado por desenhos e fotos | 1/3 ocupado por desenhos e fotos |
| Não tem cabeçalho, nem rodapé | 75 linhas | 56 linhas | 37 linhas | 50 linhas |
| Tem cabeçalho ou rodapé de 4 cm de altura | 63 linhas | 47 linhas | 32 linhas | 42 linhas |

- 5 Envie ao diagramador os arquivos com os conteúdos (textos e ilustrações) e uma folha indicando a localização de cada um, assim como outras instruções - "colocar dentro de um quadro", "esta é a matéria principal" etc. Pode também fazer um esboço (veja na página seguinte).

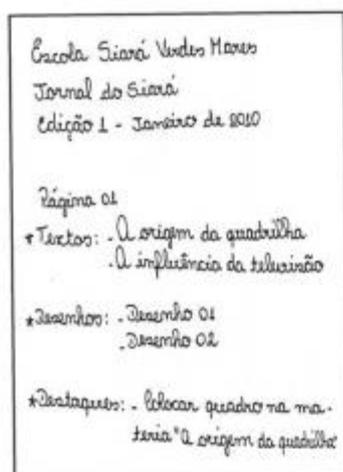
OUTRAS INDICAÇÕES:

- Revise a digitação! Isso não é tarefa do diagramador.
- Textos manuscritos e desenhos devem ser feitos ou repassados com tinta preta. Letras ou detalhes pequenos não terão boa visibilidade. Os desenhos devem ser numerados.
- As fotos não devem ser tiradas a muita distância. Numerá-las também.

Pré-diagramação com textos manuscritos

Cada aluno conta quantos caracteres têm seu texto, incluindo o espaço entre as palavras. Divide por 100. O resultado é igual ao número de linhas que o texto teria se fosse digitado no padrão técnico da pré-diagramação. Abaixo do texto, registra o resultado do cálculo. O resto do procedimento é idêntico.

DUAS FORMAS DE REPASSAR AS INSTRUÇÕES AO DIAGRAMADOR (*)

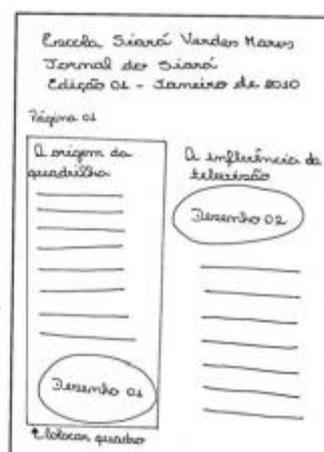


1

Identifique os textos e ilustrações de cada página do jornal.

Faça um esboço, indicando a posição que cada produção deverá ocupar na página.

2



(*) As instruções são repassadas ao diagramador junto com os arquivos dos textos, desenhos e fotos. Enviar os originais de desenhos e fotos, caso não estejam digitalizados.



Oficina 1:

CONHECENDO O FALA ESCOLA

O Fala Escola foi criado pela Comunicação e Cultura, uma Organização Não-Governamental (ONG) fundada no Ceará em 1988. Desde 1995, a organização viabiliza a publicação de jornais escolares e estudantis. A instituição tem um programa para produzir jornais em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Possui, ainda, um programa para o Ensino Médio que publica jornais estudantis, realizado pelos estudantes.

Entre os dois está o Fala Escola, para os anos finais do Ensino Fundamental. O que levou a criar esse programa foi a percepção de que muitos alunos, na adolescência, sentem necessidade de ter um meio de comunicação para fazer ouvir sua voz na escola e na comunidade.

O Fala Escola respeita essa vontade, mas mantém a presença do educador, pois os adolescentes ainda não dominam completamente a produção de textos. A participação no jornal complementa essa aprendizagem.

Cada escola tem o seu próprio jornal, cujo nome ela escolhe. Também decide a quantidade de páginas, a tiragem (número de exemplares impressos) e a periodicidade (mensal, bimestral etc.)

O jornal Fala Escola respeita o seguinte Código de Ética:

- Ele promove os direitos humanos e democráticos em toda sua extensão e veicula uma visão de respeito às diferenças culturais, de gênero, sexuais, étnicas, religiosas e outras;
- Ele é pluralista, não censura nem oculta informações;
- O jornal tem finalidade social, não faz promoção pessoal ou partidária;
- Em época de eleições, o jornal não favorece nenhum candidato, mesmo em eleições de Grêmios Estudantil, direção, associação dos servidores da escola etc.
- O jornal não publica textos que atinjam a dignidade das pessoas (uma atenção especial é dada às piadas, que podem feri-las ou ridicularizá-las);
- Os textos que contenham críticas são publicados junto com a versão da parte criticada, para que ela possa se defender (Direito de Resposta na mesma edição);
- O jornal não publica matérias ou charges anônimas, todas as produções são assinadas pelos autores.

Por conta dessa caminhada de conquistas, o Fala Escola realizou uma parceria com o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação e o Instituto C&A, para ajudar estudantes de todo o Brasil a embarcar nessa viagem de leitura, escrita, informação e diversão: o Jornal Escolar.

Oficina 2:**ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA**

Durante o processo de superação da ditadura militar, vivemos um dos momentos mais marcantes de nossa vida política, quando o movimento Criança Constituinte recolheu 1,5 milhão de assinaturas para introduzir na Constituição de 1988 o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente.

Dois anos depois, esse movimento influenciou decisivamente na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Promulgado em julho de 1990, o ECA completou 21 anos em 2011.

Há muito o que comemorar, pois a partir dessa legislação as crianças e adolescentes do país foram reconhecidos enquanto sujeitos de direitos, considerados em sua condição de pessoas em desenvolvimento (que ainda não se tornaram adultas) e a quem se deve dar prioridade nas ações do governo.

O Estatuto estabelece a obrigatoriedade de assegurar às crianças e adolescentes o direito à vida, à alimentação, à educação, ao respeito, à dignidade, à profissionalização, ao esporte, ao lazer, à cultura, à convivência familiar e comunitária, à saúde e à liberdade.

O ECA se caracteriza por ser uma das legislações mais avançadas do mundo. No entanto, basta circular pelas ruas de qualquer cidade para vermos como os direitos das crianças e adolescentes continuam sendo violados, cotidianamente. A batalha pelo cumprimento efetivo dos direitos previstos pela lei não está concluída, ainda há muito o que conquistar.

Veremos a seguir dois artigos do ECA que tratam dos direitos das crianças e adolescentes à liberdade de expressão, opinião, criação e acesso à fontes de cultura.

A partir deles, iremos refletir sobre como o jornal escolar pode ser uma importante ferramenta para a efetivação desses direitos.

Art. 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 58 - No processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.



Oficina 4:**ARTIGO DE OPINIÃO**

Não existe cidadania se não temos opinião sobre a situação de nossa comunidade, de nosso país e do mundo, sobre nossos direitos e nossos deveres, sobre a ação do poder público etc. Mas também temos opinião sobre o desempenho do nosso time de futebol, os acontecimentos do trabalho e da escola, a novela... Podemos emitir opiniões à toa - na base do "eu acho" ou do "é assim porque é assim" - ou fundamentá-las com argumentos e informações. Qual das duas tem mais peso?

Nos jornais, uma maneira de se opinar é através do artigo de opinião, escrito por pessoas que desejam expor suas posições sobre assuntos que provocam controvérsias.

Isto é um dado importante: só se escreve um artigo de opinião sobre assuntos nos quais há embate ou disputa na sociedade.

A polêmica acontece de forma aberta quando diversas pessoas pensam de modo diferente sobre o mesmo assunto.

Uma pessoa ou corrente de opinião é a favor da legalização do aborto, outra contra.

Também pode haver debate a respeito de questões sobre as quais aparentemente todos concordam, no entanto, as atitudes concretas mostram que existem opiniões contraditórias.

Toda mundo concorda que não se deve sujar a cidade, mas muitas pessoas jogam lixo na rua.

Ao escrever um artigo de opinião, o escritor pensa em quem vai ler o seu texto. Não adianta um jornal escolar do Nordeste pedir para seus leitores pararem com as queimadas... na Amazônia! Mas faz sentido opinar sobre a necessidade da prefeitura acabar com as queimadas que acontecem naquele município, provocando desertificação.

Tipos de argumentos

Ao escrever um artigo de opinião, o autor pretende convencer os leitores a mudar de ideia ou de comportamento, ou mesmo pressionar o governo ou outras instituições para que adotem medidas que considera adequadas.

Para isso, é fundamental argumentar. Veja na página seguinte uma tabela com tipos de argumentos.



| Tipo | Explicação | Exemplos |
|------------------------------|--|---|
| De autoridade | Reproduz declarações de um especialista, de uma pessoa respeitável (líder, artista, político), de uma instituição considerada autoridade no assunto. | O aumento do número de cobras encontradas em diversas cidades do país pode ser provocado pelo desmatamento e pela destruição do habitat natural desses animais. É o que explica o coordenador de fauna do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), João Pessoa Moreira, em declaração ao site G1, em 26 de novembro de 2009. |
| Exemplos | Relata um fato ocorrido com o autor ou com outra pessoa, para mostrar que o argumento defendido é válido. | A demissão do senhor Vicente Francisco do Espírito Santo, da Eletrosul, em março de 1992, porque seu chefe pretendia "clarear o ambiente", foi um caso emblemático de discriminação racial. O funcionário entrou com processo e foi reintegrado ao quadro funcional da empresa três anos depois. |
| Provas | Comprova seus argumentos com informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios. | Relatório da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação indica que o desmatamento ocorrido no Brasil entre 2000 e 2005 responde por 42% da perda de áreas florestais no mundo. A informação foi publicada no site do Greenpeace, em 26 de novembro de 2009. |
| Princípios ou crença pessoal | Refere-se a valores éticos ou morais supostamente irrefutáveis. | A vida é sagrada e ninguém tem o direito de retirá-la de outra pessoa. Por isso, a pena de morte é inaceitável. |
| De causa e consequência | Afirma que um fato ocorre em decorrência de outro. | Os abortos feitos de forma clandestina e insegura provocam sérios riscos à saúde da mulher, como a perda do útero, hemorragias e até mesmo a morte. |

Com base em GAGLIARD, Ellana; AMARAL, Heloisa, 2004

Convencer, dialogar, rebater

Não basta o autor argumentar a favor de sua tese. Ele deve considerar a existência de pessoas que pensam de maneira diferente ou mesmo oposta à sua.

Como vimos anteriormente, quando demos o exemplo do lixo na rua, às vezes essas pessoas se dizem a favor de uma coisa, mas seus comportamentos demonstram o contrário.

O autor deve considerar essas outras opiniões ou atitudes, para rebatê-las. Não é possível simplesmente ignorá-las, pois isso desvaloriza seu texto perante os leitores. Considerar as ideias e atitudes opostas, para contestá-las é fundamental em um artigo de opinião.

Ao utilizar um argumento, o autor deve pensar que outras pessoas podem objetá-lo, do mesmo modo que ele fez com opiniões contrárias à sua. Ele pode considerar antecipadamente essa possível objeção e já contra-argumentar.

Exemplo: "Alguém pode considerar impossível evitar que as pessoas joguem o lixo na rua, pois o caminhão de coleta passa no bairro a cada três dias. Não obstante, é possível acondicionar o lixo em sacolas adequadas, para evitar mau cheiro e guardá-las em um cantinho do quintal."

Organização do texto

Esquemáticamente, um artigo de opinião está organizado em três partes.

| | |
|-----------------|--|
| Introdução | Descrição do assunto que gera a polêmica |
| Desenvolvimento | Tese do autor (proposta ou posicionamento) Tese contrária (ou atitudes contrárias) Refutação da tese ou das atitudes contrárias Argumentos a favor da tese do autor |
| Conclusão | Fecha o texto e reforça a tese do autor |

Oficina 5:**DESENHOS E FOTOS PARA O JORNAL**

- Os desenhos para o jornal devem ser feitos ou contornados com tinta preta.
- Não fazer desenhos com muitos detalhes para um espaço pequeno, pois o rendimento será decepcionante (provavelmente o leitor não os perceberá).
- Em geral, recomenda-se fazer desenhos "arejados" (nítidos).
- Atenção à ortografia, se o desenho incluir texto ou falas dos personagens!

**Oficina 6:****ARTIGO DE OPINIÃO**

O texto que segue é do advogado Renato Roseno, que coordenou o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca - Ceará) e a Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Anced).

Fonte: <http://www.cedecaceara.org.br/artigos/112>

Sou contra a redução da maioridade penal

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu uma fogueira: a redução da idade penal. Algumas pessoas defendem a ideia de que a partir dos dezesseis anos os jovens que cometem crimes devem cumprir pena em prisão. Acreditam que a violência pode estar aumentando porque as penas que estão previstas em lei ou a aplicação delas são muito suaves para os menores de idade. Mas é necessário pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.

Vivemos em um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento, que só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência. Nosso sistema penal, como está, não melhora as pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la.

Sou contra, porque a possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes está na correta aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Para fazer bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal é ineficiente para atacar o problema.

Problemas complexos não serão superados de modo simplório e imediatista. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, de um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva até lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

Oficina 7:**MANCHETES**

Chama-se manchete o título colocado acima da matéria, informando sobre o conteúdo em poucas palavras e/ou despertando a atenção do leitor. Pode ser séria, descontraída ou mesmo brincalhona. Fazer uma manchete é uma atividade criativa. Por isso, nunca se conforme com o primeiro resultado! Veja os exemplos abaixo, sobre o mesmo assunto:

**A escola recebe verba para cobertura da quadra
Cobertura da quadra vai, enfim, sair!
Está combinado: chuva não é mais problema**

Oficina 8:**APRIMORANDO FRASES**

Veja estas quatro frases:

O dia está lindo.

Parou de chover.

Você está sorrindo.

O cachorro mordeu a minha mão.

Cada uma dessas frases é uma ideia completa. Ela fica bem sozinha, mas é possível conectá-las, e ficam melhor ainda:

O dia está lindo porque parou de chover.

O dia está lindo e você está sorrindo.

O dia está lindo porque parou de chover e você está sorrindo.

Vejamos agora:

O dia está lindo porque o cachorro mordeu a minha mão.

Não faz sentido!

Conclusão: dentro de uma mesma frase é possível colocar mais de uma ideia, mas as ideias que se juntam têm de casar perfeitamente.

Exercício - Complete estas frases, agregando uma nova ideia:

- a) Muitas pessoas que vivem em grandes cidades sonham com a vida no campo porque...
- b) O jornal pode ser um excelente meio de conscientização das pessoas, a não ser que...
- c) Algumas pessoas propõem a pena de morte para conter a violência; outras, porém...
- d) Devemos lutar para a preservação do meio ambiente, pois...
- e) O lazer é necessário ao homem, no entanto...

Conectivos

Dentro de uma mesma frase é possível colocar mais de uma ideia, como falamos anteriormente. No entanto, além de fazer sentido, essas ideias precisam estar conectadas entre si. As palavras que fazem essa conexão são chamadas de conectivos.

Você não diz:

Amo Maria porque é boa pessoa um pouco bagunceira.



Você diz:

Amo Maria porque é boa pessoa, mesmo sendo um pouco bagunceira.



A frase passa a fazer sentido!

Conectivos mais usados:

- e / aliás / até / além disso
- mas / porém / no entanto /
- porque / já que / devido
- como / menos (ou mais) que / melhor (ou pior) que
- isto é / ou seja / por exemplo
- quando / enquanto / a partir de
- logo / assim / portanto

Fique ligado: você viu exemplos de alguns conectivos. Mas você pode aumentar a sua lista, se ficar atento aos conectivos utilizados pelos autores dos textos que estiver lendo.

Oficina 9:

ESCOLHENDO MATÉRIAS PELAS MANCHETES

Material de construção receberá mais crédito

Zero Hora, Porto Alegre

Crianças de orquestra distribuem 500 mil brinquedos em Pernambuco

Correio Brasiliense, Brasília

ONU cria fundo de medicamentos contra Aids

Folha de São Paulo

Temperatura da Terra pode subir 4 graus antes de 2100

Jornal do Brasil, Rio de Janeiro

Negros querem mais espaço na mídia

O POVO, Fortaleza

Oficina 10:**GUIA DE ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO**

Texto comentado: _____

Alunos revisores: _____

1. A introdução do texto apresenta a questão que será abordada?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
Contribuição dos revisores:
2. Apresenta uma tese, ideia ou posição do autor?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
Contribuição dos revisores:
3. Apresenta as opiniões de pessoas que pensam diferente do autor?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
Contribuição dos revisores:
4. Apresenta argumentos de autoridades? (declarações de especialistas etc.).
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
Contribuição dos revisores:
5. Apresenta argumentos que citam exemplos? (relata um fato ocorrido).
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
Contribuição dos revisores:
6. Apresenta informações incontestáveis? (dados estatísticos, fatos históricos etc.).
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
Contribuição dos revisores:
7. Apresenta argumentos referentes a princípios ou crença pessoal? (valores éticos ou morais).
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
Contribuição dos revisores:
8. Apresenta argumentos de causa e consequência? (afirma que um fato ocorre em decorrência do outro).
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
Contribuição dos revisores:
9. Apresenta uma conclusão que reforça a tese?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
Contribuição dos revisores:

Caderno de Apoio ao Educador - Artigo de Opinião

Bibliografia.

- COSTA, Maria da Graça e t al., *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais / Caderno do Professor* - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.
- GAGLIARD, Eliana; AMARAL, Heloisa. *Pontos de vista*. Cenpec - São Paulo: Petrópolis, 2004. "Iniciativa Fundação Itaú Social".



FIGURA 13: Caderno de Apoio ao Educador-Artigo de Opinião (2011)

