



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS
LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE

ROSALINA DANTAS DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES LINGUAGEIRAS: ANÁLISE DE UMA
EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO
NOTURNO**

Setembro de 2015

Dourados-MS

ROSALINA DANTAS DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES LINGUAGEIRAS: ANÁLISE DE UMA
EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO
NOTURNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, como requisito final para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves.

Setembro de 2015

Dourados-MS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586d Silva, Rosalina Dantas Da

O desenvolvimento de capacidades linguageiras:: análise de uma experiência com sequência didática de gênero no ensino médio noturno [recurso eletrônico] / Rosalina Dantas Da Silva. -- 2015.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Adair Vieira Gonçalves.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Sequência didática. 2. Capacidades de linguagem. 3. Artigo de opinião. I. Gonçalves, Adair Vieira. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



ROSALINA DANTAS DA SILVA

O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES LINGUAGEIRAS: ANÁLISE
DE UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO NO
ENSINO MÉDIO NOTURNO

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Dourados – MS, 30 de setembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Presidente

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves - FACALE/UFGD

Membro Titular Externo

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros – UENP/Cornélio Procópio

Membro Titular

Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins – FACALE/UFGD

Nasceu em 1949, no interior de SP, numa noite de lua cheia. Filha de nordestinos. Mudou-se para Mato Grosso em 1953 (mais tarde, Mato Grosso do Sul). A família tornou-se sitiante numa zona rural chamada Guaçu na Vila Brasil (hoje, Fátima do Sul-MS). A menina cresceu com mais oito irmãos. Aprendeu a cortar madeira, colher algodão, amendoim, arroz, café e feijão. A menina tinha força! Aprendeu a bordar, costurar e cuidar dos pais que se embriagavam frequentemente. Apaixonou-se por um retirante pernambucano chamado Antonio. Enlouqueceu de paixão, rebelou-se, fugiu e casou. A menina virou mulher. Teve duas filhas: uma em 1981 e outra em 1983. A mulher tornou-se mãe. Perdeu seu amor. Conheceu a morte. Perdeu sua mãe. Alguns anos depois, perdeu seu pai. A mulher tornou-se viúva e órfã. Nunca perdeu o brilho nos olhos. De profissão, é costureira. Assim, criou suas filhas e nunca soube o que é ganhar mais do que dois salários mínimos. Deus sempre esteve com ela! É um ser iluminado. De batismo, chama-se Olindina, mas sempre foi Dina. Para mim, sempre foi mãe.

Este trabalho, conclusão de uma etapa acadêmica muito importante, é dedicado a essa mulher de garra. Se criar um filho, por si só, já uma tarefa difícil; criar sozinha é uma tarefa que exige muito mais coragem e dedicação. Aliás, coragem e dedicação são atributos que nunca lhe faltaram. Mamãe, obrigada!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, pelos ensinamentos, diálogos e incentivo nesta caminhada acadêmica.

A Mariolinda pela cedência de dados e por toda a contribuição.

A Profa. Dra. Eliana, Profa. Dra. Edilaine e Prof. Dr. Andérbio pelas contribuições dadas a este trabalho, no período de qualificação.

Aos mestres do meu caminho, em especial, às professoras e professores de Língua Portuguesa do meu Ensino Fundamental e Médio. Na pessoa do Prof. Dr. Geraldo José da Silva, que sempre me incentivou a dar continuidade nos estudos acadêmicos, estendo os meus agradecimentos aos professores da graduação, especialização e mestrado.

À UFGD e UEMS por toda minha formação acadêmica.

Ao meu melhor amigo e companheiro: Amilton Luiz Novaes. Não há palavras para expressar a minha gratidão por todo apoio, incentivo e parceria, sobretudo nos momentos árdus deste percurso. Você é essencial na minha vida! *“It’s always better when we’re together”*.

A minha família, minha eterna torcida organizada, especialmente: Janaína, Sr. Nelci, minhas tias, primos e primas. Agradeço a todos pelas orações, apoio e desvelo.

Aos ausentes, àqueles que hoje já não fazem parte da minha vida, mas que contribuíram na minha construção enquanto sujeito. Um agradecimento especial ao meu pai (*in memoriam*), não nos conhecemos, mas tenho certeza de que ele ficaria feliz com esta conquista.

Às amigas e aos amigos da vida, colegas de estudo e de trabalho; seria impossível relacioná-los nominalmente. Agradeço pelo carinho e escuta solidária.

A quase professora doutora e amiga Kellcia Rezende por toda motivação, sobretudo, nos momentos acadêmicos iniciais.

Às crianças da minha vida, Arthur, Natan e Gabriel por me fazerem refletir sobre a importância do futuro.

À Divina Trindade, Maria Santíssima e a todos os anjos pela proteção e por iluminarem meu caminho.

*Produzir textos é um processo complexo.
A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa.*
(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 125)

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no campo aplicado dos estudos da linguagem e tem como objetivo geral avaliar como uma sequência didática foi recontextualizada numa turma do terceiro ano noturno do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada em Dourados, Mato Grosso do Sul. A sequência didática foi produzida colaborativamente por duas professoras: uma que atuou como colaboradora e a outra como pesquisadora. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) analisar as produções iniciais dos alunos; b) analisar a sequência didática no que se refere à distribuição das capacidades de linguagem; c) analisar as produções finais dos alunos e, por fim, d) analisar o desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos em relação à escrita do gênero artigo de opinião, depois da didatização da sequência didática, por meio das produções iniciais e finais. A pesquisa está embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2007), consubstanciada nas teorias advindas da escola genebrina (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental. Constitui o *corpora* a sequência didática, produções iniciais e finais dos alunos. Os resultados finais, definidos a partir da avaliação da sequência didática e das produções dos alunos, mostram que os alunos avançaram significativamente na capacidade linguístico-discursiva, mas apenas relativamente nas capacidades de ação e discursiva.

Palavras-chave: Sequência didática; Capacidades de linguagem; Artigo de opinião.

ABSTRACT

This research is inserted in Applied Linguistics area and has as general objective to investigate the development language capacities in students, after didactization of a didactic sequence. The intervention locus was a class of the third year in the evening of a state public high school located in Dourados, Mato Grosso do Sul. The sequence was produced collaboratively by two teachers: one that acted as a collaborator and the other as a researcher. Through this sequence, the internal didactic transposition of the opinion genre was performed. The specific objectives of this research are: a) analyze the didactic sequence as regard to the distribution of language skills; b) diagnosing the early productions of students and c) to analyze the development of students' language skills in relation to the writing of the opinion article genre after the last production. Methodologically, it is a qualitative research on documentary evidence. Composes the corpora the didactic sequence, initial and final productions of the students. The research is grounded in Theoretical and methodological principles of sociodiscursive Interacionism (BRONCKART, 2006; 2007), based on the theories arising from the Genevan school (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). The final results show that students have advanced significantly in the linguistic-discursive capacity, but relatively only for the action and discursive skills.

Keywords: Didactic Sequence; Language Skills; Opinion article.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Cronologia dos documentos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa ..	25
FIGURA 2 - Resultado e evolução do Brasil no PISA/2000	27
FIGURA 3 - Relatório geral de faltas dos alunos ativos	40
FIGURA 4 - Níveis de transposição didática	56
FIGURA 5 - Níveis de análise textual – quadro teórico-metodológico do ISD.....	57
FIGURA 6 - Atividade 2 do Módulo I	86
FIGURA 7 - Atividade 6 do Módulo II.....	86
FIGURA 8 - Atividade 3 – Módulo II.....	87
FIGURA 9 - Comando da atividade de reescrita.....	88
FIGURA 10 - Modificação do texto.....	115
FIGURA 11 - Comparação das produções: destinatário implicado	116
FIGURA 12 - Convencimento do leitor	117
FIGURA 13 - Proposta de diferenciação terminológica	118
FIGURA 14 - Uso de contra-argumentos.....	119
FIGURA 15 - Uso de refutação.....	119
FIGURA 16 - Alteração do título	120
FIGURA 17 - Evolução na capacidade de ação	121
FIGURA 18 - Evolução na capacidade discursiva	121
FIGURA 19 - Evolução na capacidade linguístico- discursiva.....	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resultados do IDEB/2013.....	26
QUADRO 2 - Cronograma de atividades da formação continuada	33
QUADRO 3 - Quantidade e datas das mediações entre a PP e PC	35
QUADRO 4 - Datas da transposição didática das SD.....	36
QUADRO 5 - Faixa etária dos alunos na turma pesquisada	38
QUADRO 6 - Relatório de faltas dos alunos por bimestre	39
QUADRO 7 - Quadro metodológico da pesquisa	45
QUADRO 8 - Quantitativo de produção inicial agrupadas por temas	67
QUADRO 9 - Quadro sistematizado de análise das produções iniciais - Capacidade de ação	68
QUADRO 10 - Quadro sistematizado de análise das produções iniciais – Capacidade discursiva.....	68
QUADRO 11 - Quadro sistematizado de análise das produções iniciais – Capacidade linguístico-discursiva.....	69
QUADRO 12 - Descrição dos módulos da SD	72
QUADRO 13 - Sinopse do módulo 1 da SD do artigo de opinião.....	73
QUADRO 14 - Sinopse do módulo 2 da SD do artigo de opinião.....	75
QUADRO 15 - Sinopse do módulo 3 da SD do artigo de opinião.....	79
QUADRO 16 - Sinopse dos módulos 4 e 5 da SD do artigo de opinião.....	80
QUADRO 17 - Capacidades de linguagem mobilizadas na SD.....	82
QUADRO 18 - Distribuição das capacidades de linguagem pelo número de atividades.....	84
QUADRO 19 - Distribuição das capacidades de linguagem pela carga horária utilizada	84
QUADRO 20 - Lista de controle para reescrita da produção inicial.....	88
QUADRO 21 - O contexto de produção do gênero artigo de opinião	90
QUADRO 22 - Produções do Aluno n. 01	91
QUADRO 23 - Produções do Aluno n. 02.....	95
QUADRO 24 - Produções do Aluno n. 03.....	98
QUADRO 25 - Produções do Aluno n. 04.....	100
QUADRO 26 - Produções do Aluno n. 05	103
QUADRO 27 - Produções do Aluno n. 06.....	105
QUADRO 28 - Produções do Aluno n. 07.....	108
QUADRO 29 - Produções do Aluno n. 08.....	110
QUADRO 30 - Produções do Aluno n. 09.....	112
QUADRO 31 - Comparação das produções: tema das produções	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- H/A – Hora-Aula
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
- LA – Linguística Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa
- MEC – Ministério da Educação
- MS – Mato Grosso do Sul
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PC – Professora colaboradora
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PP – Professora pesquisadora
- SD – Sequência didática
- SED – Secretaria de Estado da Educação
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados
- UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
- UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.1 Os gêneros e o ensino de Língua Portuguesa.....	18
1.2 A estrutura educacional da Educação Básica.....	20
1.2.1 Os documentos norteadores do Ensino Médio	21
1.3 O Ensino Médio Noturno.....	28
CAPÍTULO 2 CENÁRIOS DE PESQUISA: O CONTEXTO E A METODOLOGIA ...	32
2.1 Contexto da pesquisa	32
2.1.1 A escola	37
2.1.2 Os participantes da pesquisa: os alunos e a sala de aula	38
2.1.3 Os participantes da pesquisa: perfil da professora colaboradora (PC) e da professora pesquisadora (PP)	41
2.2 Aspectos metodológicos	42
2.2.1 A sinopse	45
CAPÍTULO 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	47
3.1 Os gêneros textuais	47
3.2 Contribuições do interacionismo sociodiscursivo (ISD)	53
3.3 Transposição didática.....	54
3.4 Quadro de análise textual do interacionismo sociodiscursivo (ISD)	56
3.4.1 Capacidades de linguagem	58
3.5 Sequência didática - SD	60
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS	65
4.1 Apresentação da situação.....	65
4.2 Produção inicial	66
4.3 Análise dos módulos	71
4.3.1 Sinopse da Sequência Didática (SD) do artigo de opinião	72

4.4	Produções textuais: comparação entre produção inicial e final	87
4.4.1	Principais modificações nas produções dos alunos: análise comparativa	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		123
REFERÊNCIAS		126

INTRODUÇÃO

Mesmo depois de pouco mais de quinze anos após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e de muitos outros documentos oficiais, que serão apresentados no Capítulo 1, ainda surgem dúvidas a respeito da didatização de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. A propósito, a produção textual, quer seja no Ensino Fundamental, Médio ou Superior é um dos mais importantes eixos do ensino de Língua Portuguesa e um dos principais temas nas pesquisas da área de Linguística Aplicada (LOPES-ROSSI, 2012). Trata-se ainda de uma temática complexa que atrai debates entre os estudiosos da área.

Foi nesse contexto que Ferraz (2012)¹ realizou sua pesquisa de mestrado motivada pelas seguintes questões, que direcionaram o seu fazer científico:

- Como é a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa? Eles praticam os PCN? São protagonistas no seu fazer didático?
- Os professores conhecem o ISD, por conseguinte, realizam a transposição didática (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; BARROS, 2012) adequadamente?
- Se os professores não transpõem adequadamente os conhecimentos, que abordagem de formação continuada contribuiria para a reversão das dificuldades para a transposição didática?
- Quais seriam os efeitos da prática pedagógica fundamentada no ISD e seus desmembramentos e no trabalho colaborativo? (MACHADO, 2007a; CRISTOVÃO, 2009; MAGALHÃES, 2009 [2004]). (FERRAZ, 2012, p. 15-16)

Para responder a esses questionamentos, a pesquisa de Ferraz (2012)² centrou-se na formação de professores e na transposição didática externa. Primeiramente, foi realizada uma formação continuada de professores para subsidiá-los na prática e na teoria sobre interacionismo sociodiscursivo (ISD). Depois, foi realizada a mediação de dois professores para a etapa da transposição didática: modelização do gênero escolhido, planificação, elaboração e desenvolvimento das sequências didáticas. Por último, foram investigadas as representações dos professores a respeito da prática pedagógica por gêneros textuais e sequência didática (doravante SD).

¹ Mariolinda Rosa Romera FERRAZ é participante do grupo de pesquisa GEDFOR (Gêneros Discursivos e Formação de Professores) e ex-orientanda de mestrado do professor Adair Vieira Gonçalves, o mesmo orientador e grupo de pesquisa do qual participo.

² Os meandros da pesquisa de Ferraz (2012) serão retomados mais detalhadamente nesta dissertação, no Capítulo 2.

Sendo assim, não foram investigados os resultados do processo de ensino-aprendizagem, mediado pela SD, nos textos dos alunos. Esta etapa é importante dada a necessidade de investigação desse procedimento metodológico, em um contexto específico, pelos dados advindos da comparação entre produções, em que fica demonstrada a (não) evolução dos alunos, conforme amostra representativa. À medida que apresentamos os resultados de experiências que tomam a SD como objeto de análise, será possível contribuir tanto para as pesquisas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa quanto para professores que buscam compreender esse procedimento metodológico para utilização no seu agir docente.

Sob esse prisma, tomamos a decisão de analisar a SD produzida colaborativamente na pesquisa de Ferraz (2012). Desse modo, a pesquisa de campo, de caráter colaborativo-intervencionista, realizada por Ferraz (2012), deu origem à pesquisa, de análise documental, apresentada nesta dissertação. Encontramos aí a chance de fazer algo inovador: realizar a análise de uma SD por uma pesquisadora que não participou do processo de transposição. Além disso, constatamos que, dado o aumento de produção desse tipo de material didático, torna-se interessante pesquisar se a SD, quando planejada conforme a necessidade específica de uma turma, favorece o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.

No entanto, percebemos que a SD produzida é voltada somente para o aluno, já que não há texto instrucional para o professor³. Ou seja, não temos a planificação das tarefas/atividades dos alunos. Dado esse impasse, Ferraz nos disponibilizou todos os vídeos da transposição didática interna da SD do gênero artigo de opinião. Dessa forma, foi possível construir uma sinopse⁴ da SD, a partir da interpretação dos vídeos e da sequência de atividades escritas voltadas para o aluno. Superado o problema, optamos por nomear esta sequência de atividades como SD, tal como fez Ferraz (2012).

Além dos vídeos de gravação das aulas e da sequência de atividades escritas, compõe *corpus* desta dissertação as produções iniciais e finais de nove alunos⁵ para que possamos verificar o desenvolvimento ou não desses estudantes após o processo de intervenção da SD. O objetivo geral desta pesquisa é: avaliar como a SD foi didatizada numa turma de terceiro ano noturno do Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada em Dourados-MS.

³ Sem o texto instrucional, por exemplo, não podemos garantir que foram propostas atividades orais para serem realizadas em sala.

⁴ A sinopse é uma ferramenta desenvolvida por Dolz; Ronveaux e Schneuwly (2006) que permite organizar e sistematizar os objetos de ensino durante as aulas. Nesta pesquisa, a sinopse nos permitiu definir a maneira pela qual as professoras organizaram o ensino-aprendizagem durante a didatização da SD. Os aspectos metodológicos de construção da sinopse serão descritos no Capítulo 2.

⁵ Veremos no Capítulo 2 que somente nove alunos entregaram às professoras a versão final de seus textos.

Dado o objetivo geral e o *locus* de intervenção, elencamos os objetivos específicos:

- Analisar as produções iniciais dos alunos;
- Analisar a SD no que se refere à distribuição das capacidades de linguagem;
- Analisar as produções finais dos alunos;
- Investigar e analisar o desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos em relação à escrita do gênero artigo de opinião, depois da didatização da SD, por meio das produções iniciais e finais.

Esta dissertação traz resultados de uma investigação realizada em um ambiente público de escolarização (3º ano do Ensino Médio noturno), com o propósito de apresentar, a partir da análise de uma experiência com SD do gênero artigo de opinião, o desenvolvimento de capacidades languageiras dos alunos. Para tanto, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, retratamos o sistema educacional brasileiro e o ensino de Língua Portuguesa; a estrutura educacional da Educação Básica, do Ensino Médio e, em especial, do Ensino Médio Noturno. No segundo capítulo, apresentamos o cenário da pesquisa (o contexto; a escola e os participantes: alunos, sala de aula, professora colaboradora e a professora pesquisadora) e os aspectos metodológicos. No terceiro capítulo, constam os fundamentos teóricos que alicerçam este estudo com os seguintes temas: os gêneros textuais; contribuições do ISD; transposição didática; capacidades de linguagem; SD. No capítulo quatro, descrevemos as etapas que compuseram a SD, exibimos a sinopse da SD e analisamos comparativamente as primeiras e últimas produções dos alunos com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem. Por fim, apresentamos as considerações finais.

CAPÍTULO 1

O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 Os gêneros e o ensino de Língua Portuguesa

Desde a segunda metade da década de 90, a publicação de vários documentos no Brasil sobre o ensino de Língua Portuguesa modificou o cenário educacional por meio de um olhar diferenciado que legitimou os gêneros como instrumentos para o ensino efetivo da língua que, por sua vez, deve ser concebida como produto histórico e coletivo, sempre em transformação, dadas as consolidações e modificações das relações sociais. É importante destacar, por exemplo, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶ e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documentos oficiais que tentam se distinguir do ensino de Língua Portuguesa centrado na frase, na língua sem contexto. Tais documentos se apresentam tanto como parâmetro para o professor quanto como tentativas concretas na busca de novos rumos para a educação brasileira.

Contudo, para Tinoco (2008), a metodologia utilizada no processo de elaboração dos PCN foi centralizadora:

Apesar de terem contribuído para fortalecer o discurso de ressignificação do letramento escolar, os PCN representam mais uma prescrição de especialistas ao trabalho dos professores. Os parâmetros não foram elaborados a partir de um processo de paulatina mobilização e apropriação de saberes junto aos docentes, mas entregues como um conjunto de documentos importantes para a operacionalização da prática escolar (TINOCO, 2008, p.156).

Cabe ressaltar que tanto na LDB (BRASIL, 1996) quanto nos PCN (BRASIL, 1998) aparece a necessidade de formar um aluno reflexivo, crítico, cidadão e participativo. Nos PCN de Língua Portuguesa, por exemplo, consta que “ser um usuário competente de escrita é, cada vez mais condição para a efetiva participação social” (BRASIL, 1998, p. 22). No mesmo

⁶ Há duas publicações dos PCN para o Ensino Fundamental, uma, em 1997, para a etapa inicial e a outra, publicada em 1998, é destinada à etapa final. Dado o foco deste trabalho, quando fizermos menção aos PCN estamos nos referindo somente aos da segunda etapa do Ensino Fundamental (1998).

documento temos também que “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 23).

É nesse contexto que as pesquisas na área de LA, sobretudo na década de 80, começaram a indagar o papel da escola no desenvolvimento de competências/habilidades de escrita e apontar a inadequação de práticas utilizadas nas escolas para as produções de textos (CARON et al., 2000). Na verdade, os textos eram vistos como tipos textuais, ou seja, não eram caracterizados como produções de linguagem de circulação efetiva nas práticas sociais (SILVA, 1999).

Para Pasquier e Dolz (1996), caso o ensino esteja centrado na organização e nos aspectos linguísticos dos textos, ficará prejudicado o desenvolvimento da capacidade de produção textual (oral e escrita) do aluno no que tange a sua atuação nas diferentes esferas da participação social. Isso porque os modos de organização do discurso se realizam como formas de interação social. Ratificamos essa ideia, tendo em vista que acreditamos que o ensino na sala de aula deve proporcionar situações de interação, por meio de práticas que propiciem aos alunos o uso real e, por consequência, social da língua, concretizado por meio dos gêneros textuais.

Na prática, os gêneros textuais orais e escritos são escolhidos conforme a necessidade cotidiana que fundamenta os propósitos e as condições de produção e circulação específicos de cada situação comunicativa. Em meados dos anos 90, no intuito de que o texto fosse estudado em seu funcionamento e em suas circunstâncias de produção e circulação, estudiosos como Bronckart, Schneuwly, Pasquier, Dolz e Noverraz, pesquisadores da Universidade de Genebra iniciaram discussões a respeito da importância do contexto de ensino-aprendizagem que favoreça o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.

Alicerçados nas propostas dos pesquisadores de Genebra, os PCN indicam que um projeto de produção textual seja organizado em módulos didáticos definidos como “sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, aproximar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (BRASIL, 1998, p. 88).

Corroboramos a ideia de que os gêneros textuais devem ser vistos como o principal objeto para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, pois configuram as mais variadas atividades de linguagem. Utilizar os gêneros em sala de aula significa, portanto, propiciar uma visão reflexiva a respeito da língua, no intuito de fazer com que os alunos sejam proficientes na leitura, produção e recepção dos mais diversos gêneros que circulam na sociedade.

1.2 A estrutura educacional da Educação Básica

No Brasil, a Lei n. 9394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (comumente denominada pelas siglas LDB ou LDBEN), nela constam as metas e objetivos da política do ensino brasileiro. Segundo a LDB, nos artigos 26 a 36, a Educação Básica brasileira está dividida em três segmentos ofertados gratuitamente na rede pública escolar: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A finalidade da Educação Básica é desenvolver o educando, garantindo a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e assegurar meios para a progressão no trabalho e na continuidade dos estudos.

A Educação Infantil é ofertada em creches (para crianças até três anos de idade) e pré-escolas (para crianças de quatro e cinco anos) que podem ser públicas ou privadas. O objetivo desta primeira etapa da Educação Básica é desenvolver integralmente a criança até seis anos de idade, ou seja, busca-se desenvolver aspectos físico, psicológico, intelectual e social para complementar as ações desenvolvidas na família e na comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29, p. 12).

A etapa do Ensino Fundamental é obrigatória para crianças que completam seis anos até o dia 31 de março do ano da matrícula. Trata-se da etapa mais longa, com duração de nove anos⁷, dividida em: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). A finalidade do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão, segundo o que determina o Art. 32:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, Art. 32, p. 12).

A última etapa da Educação Básica é o Ensino Médio, cuja duração mínima é de três anos. A universalização⁸ do Ensino Médio gratuito é assegurada desde 2009 por meio da Lei n. 12061/09. No Art. 35 da LDB está explícita a finalidade dessa etapa:

⁷ A partir de 2006, a duração do Ensino Fundamental passou de 8 anos para 9 anos em consequência das alterações dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB por força da Lei Ordinária n. 11274/06. Essa alteração teve até o ano de 2010 para ser efetivada pelos diversos sistemas de ensino.

⁸ A universalização do Ensino Médio significa que todas as pessoas, em idade escolar ou não, devem frequentar a escola e, portanto, devem ter uma vaga para si ofertada pelo Estado. Antes da Lei n. 12061/09, o Estado era obrigado a ofertar universalmente a educação somente até o Ensino Fundamental.

Art. 35

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 13).

A primeira finalidade, constante no Inciso I, retoma o inciso I dos objetivos do Ensino Fundamental “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” que pela ordem estabelecida no Artigo 35 colabora nas relações de trabalho e de cidadania bem como no aprimoramento da pessoa humana e na compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. Desse modo, é evidente a relação intrínseca entre a leitura, escrita e o cálculo nas atividades humanas que estabelecem o indivíduo enquanto sujeito.

1.2.1 Os documentos norteadores do Ensino Médio

Um marco legal que se refere à redefinição do currículo do Ensino Médio e merece destaque, por ser o primeiro documento norteador no cenário educacional brasileiro exclusivo para essa etapa da Educação Básica, no período após a LDB e PCN, são os PCNEM, aprovados em 1999 e publicados em 2000, estruturados em quatro partes. Na primeira, constam as bases legais que fundamentam o “novo Ensino Médio” retomando, inclusive, a LDB. As demais se referem às três áreas de conhecimentos⁹: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A proposta dos PCNEM é orientar os docentes na consolidação da reforma curricular do Ensino Médio. Para tanto, é evidenciada a necessidade de mudança dos objetivos do ensino e alteração metodológica do trabalho do professor, conforme fica claro neste trecho:

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de

⁹ Convém ressaltar que há divergência quanto aos números de áreas de conhecimento nos documentos oficiais para o Ensino Médio. Enquanto nos PCNEM, PCN + e Orientações Curriculares para o Ensino Médio constam três áreas de conhecimento, nas novas DCNEM e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constam quatro áreas de conhecimentos: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas.

desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar (BRASIL, 2000, p.12).

Segundo os PCNEM, a mudança de metodologia está alicerçada na interdisciplinaridade e na contextualização. Quanto à interdisciplinaridade, espera-se que sejam estabelecidos diálogos entre os conhecimentos de modo que se saliente a capacidade de análise, explicação e intervenção dos alunos. No que se refere à contextualização, os conteúdos ensinados não devem se resumir à simples transmissão de informações, desconexas do cotidiano e interesse dos estudantes. Aproximamos o conceito de contextualização à base epistemológica do ISD, em ambos o conhecimento adquire significado à medida que dialoga com a experiência ou práticas cotidianas do aluno.

No que tange à Língua Portuguesa, no documento consta na parte “Conhecimentos de Língua Portuguesa” que “o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (BRASIL, 2000, p. 18). Nesse sentido, segundo os PCNEM, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em Língua Portuguesa são: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural.

Ainda sobre a reformulação do Ensino Médio, cabe destacar a publicação dos PCN+ (BRASIL, 2002), ou seja, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais que ampliam o que foi reduzido nos PCNEM, em relação à finalidade educacional. Dada a natureza desta pesquisa, nosso enfoque em relação aos PCN+ será dado na área de conhecimento “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Os PCN+, na apresentação do documento, não tem pretensão normativa e possui como objetivos centrais:

[...] facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola (BRASIL, 2002, p. 7).

No PCN+, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são destinadas trinta e oito páginas à Língua Portuguesa. Conforme o documento, espera-se que o aluno já tenha aprendido

ao longo do Ensino Fundamental os conhecimentos básicos referentes ao funcionamento da língua; portanto, busca-se no Ensino Médio:

[...] desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para 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.

Na esteira dos novos paradigmas da atual política educacional brasileira – que busca democratizar mais e mais o acesso à escola tornando-a parte ativa do corpo social – o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Esse tripé, necessariamente inter-relacionado, mesmo não sendo exclusivo da disciplina, encontra nela os conceitos e conteúdos mais apropriados (BRASIL, 2002, p. 55).

Ainda cabe destacar, entre as várias ações que visam o fortalecimento do Ensino Médio, a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) em 2006 que tem como finalidade “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5). As OCEM estão divididas em três volumes, conforme as áreas de conhecimento: Volume 1 – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Volume 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Para cada componente curricular, há os consultores e leitores críticos que comprovam a tentativa de articular os discursos entre as equipes técnicas e representantes da comunidade acadêmica. No espaço destinado aos conhecimentos de Língua Portuguesa, é reiterada a importância de considerar a leitura, a produção e a compreensão de gêneros orais e escritos e a exploração dos conhecimentos linguístico-discursivos de maneira contextualizada, de modo que o aluno esteja preparado para diferentes situações comunicativas e variados contextos sociais.

No ano de 2009, o Ensino Médio passou por mais uma reformulação. A Portaria n. 971 de 09 de outubro de 2009 instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Trata-se de uma estratégia para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, por meio do Governo Federal. O objetivo do programa é

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2015, disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em 20/07/2015).

Para a reestruturação curricular do programa foram consideradas diversas áreas do conhecimento a partir dos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil.

Quanto ao redesenho curricular, no documento base do ProEMI, é estabelecido um referencial de tratamento curricular. Dado o enfoque desta pesquisa, cabe ressaltar que as ações propostas no macrocampo de “Leitura e Letramento” deverão estar intrínsecas a todas as áreas de conhecimento e do currículo. Segundo o documento, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros. As diretrizes do Programa alertam, também, para a importância de focalizar a criação de estratégias para o desenvolvimento da leitura crítica e da organização escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e da escrita.

Tendo em vista, ainda, as finalidades do Ensino Médio, foi publicada a Resolução n. 3/98 da Câmara de Educação Básica que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM). Contudo, diante de críticas e necessidade de melhorias, foi publicada em 2010 a Resolução CNE/CEB n. 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais que integra toda a Educação Básica. Ainda nesse contexto de necessidade de aprimoramento dos documentos oficiais, as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram encaminhadas em 2011 e aprovadas em 2012, dando origem à Resolução n. 02/2012. Esta, por sua vez, está articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Nas primeiras, a educação contribuiria para que as pessoas se adaptassem ao mundo contemporâneo caracterizado pela instabilidade econômica, pela flexibilidade de objetivos pessoais e normas sociais e pela individualização dos projetos de vida. As diretrizes atuais, apesar de reconhecerem que a realidade hoje tem essas características, não as tomam como naturais e entendem que a educação deve contribuir para que as pessoas sejam capazes de compreender tal realidade criticamente e buscar meios para enfrentá-la, visando dar a ela outra direção e sentido (RAMOS, 2013, p. 4).

Quanto ao destaque da Língua Portuguesa e das Linguagens no processo de construção de saberes e competências para os alunos do Ensino Médio, constam nas finalidades da organização curricular das DCNEM:

Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve:
I - garantir ações que promovam:

- a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
 - b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
 - c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:
- a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagens (BRASIL, 2012, p. 4).

De acordo com as DCNEM, o currículo está organizado em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Haja vista que as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimento, em termos operacionais e de acordo com os componentes curriculares obrigatórios dispostos na LDB, o parágrafo único do Art. 9º das DCNEM traz a seguinte correlação:

- Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes à:
- I - Linguagens:
- a) Língua Portuguesa;
 - b) Língua Materna, para populações indígenas;
 - c) Língua Estrangeira moderna;
 - d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
 - e) Educação Física.
- II - Matemática.
- III - Ciências da Natureza:
- a) Biologia;
 - b) Física;
 - c) Química.
- IV - Ciências Humanas:
- a) História;
 - b) Geografia;
 - c) Filosofia;
 - d) Sociologia (BRASIL, 2012, p. 3).

Elencamos até aqui os principais documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil, a partir da publicação da LDB. Numa organização cronológica temos:

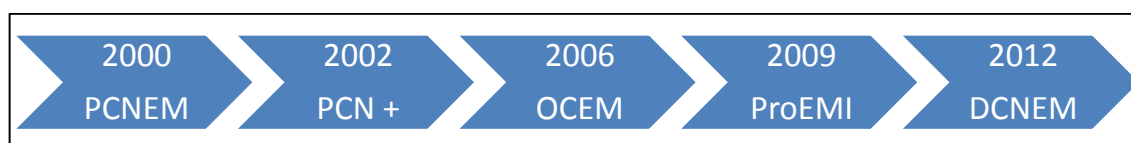


FIGURA 1 - Cronologia dos documentos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa

Diante do mapeamento histórico dos documentos oficiais publicados e destinados ao Ensino Médio, notam-se que as discussões oficiais a respeito dessa etapa final da Educação Básica são relativamente recentes. No entanto, apesar dos avanços teóricos em relação ao Ensino Médio, os resultados não são muito animadores, o que prova a necessidade de investimentos financeiros e pedagógicos.

No ano de 2014, por exemplo, o Brasil ficou abaixo da meta projetada para esse nível, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁰ divulgado pelo Ministério da Educação (MEC). O Ideb registrado em 2013 foi de 3,7 pontos, mesma pontuação registrada no ano de 2011, diante de uma meta projetada pelo MEC de 3,9 pontos, conforme QUADRO 1.

QUADRO 1 - Resultados do IDEB/2013

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Nota: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: SAEB e Censo Escolar. Disponível em

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=6649196>. Acesso em: 05/01/2015.

Podemos ainda considerar os resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), cuja finalidade é produzir indicadores da efetividade dos sistemas educacionais aplicado aos alunos do Ensino Médio. O PISA, do qual o Brasil participa desde 2000, é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no Brasil, tem parceria com a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As provas são aplicadas com intervalo de três anos.

A prova avalia três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. Dado o enfoque da pesquisa, apresentamos apenas os resultados do PISA em relação ao desempenho dos estudantes brasileiros em leitura. Em 2012, última avaliação aplicada, o desempenho dos

¹⁰ O Ideb é um indicador geral da educação das redes privada e públicas (estadual e municipal). Esse índice foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e é realizado a cada dois anos. Para o cálculo do Ideb, o MEC relaciona rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e desempenho na Prova Brasil que é aplicada para crianças do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e para os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

estudantes brasileiros piorou: o Brasil somou 410 pontos em leitura, dois pontos a menos do que obteve no ano de 2009 e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE.

Com os resultados, o país ocupa a 55ª posição do *ranking* em relação a 65 países. Cabe ressaltar que as provas são aplicadas a estudantes na faixa etária de 15 anos e, segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho pode ser explicado pelo aumento do número de estudantes de 15 anos em séries defasadas.

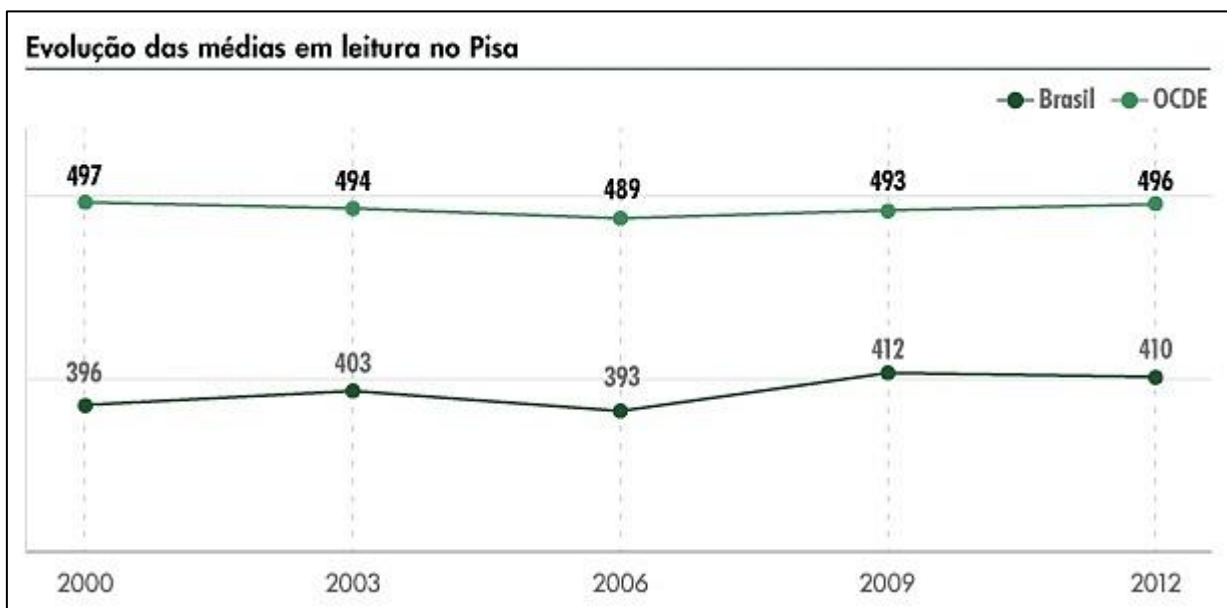


FIGURA 2 - Resultado e evolução do Brasil no PISA/2000

Fonte: Disponível em

<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33683964.pdf>. Acesso em: 10/09/2014.

De modo geral, 49,2% dos estudantes brasileiros não alcançaram o nível 2 de desempenho, significando não serem capazes de deduzir informações do texto, estabelecer relações entre diferentes partes, além de não conseguirem compreender nuances da linguagem, segundo a legenda de desempenho. Segundo o relatório, o Brasil sofre com um grave problema de defasagem idade-série.

Diante dos dados, é indiscutível a necessidade de práticas escolares no Ensino Médio que favoreçam o desenvolvimento da leitura e da escrita que estejam próximas do “dia a dia” dos alunos, sem necessariamente esquecer dos aspectos globais de tais práticas, ou seja, pensar no global e no local.

Acreditamos na necessidade de difusão dos saberes que envolvem a atividade docente, pois esta pode ser uma via de discussão e proposição de alterações do sistema

educacional brasileiro, sobretudo no que tange o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse sentido, apresentamos essas duas seções no intuito de apontar, sumariamente, o sistema educacional brasileiro e o ensino de Língua Portuguesa; a estrutura educacional da Educação Básica, de modo mais pontual, o Ensino Médio.

Como o *locus* de intervenção desta pesquisa é uma turma do terceiro ano noturno da cidade de Dourados-MS, abordaremos na seção seguinte o Ensino Médio Noturno e o Ensino Médio Noturno no MS¹¹.

1.3 O Ensino Médio Noturno

Quanto aos aspectos jurídicos, a oferta da escola noturna está prevista no Artigo 208 da Constituição Federal Brasileira:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
(...)
IV – oferta de ensino noturno regular adequada às condições do educando.

O Ensino Médio Noturno no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, foi uma das principais estratégias para a democratização do Ensino Médio, à medida que, por meio dele, foi possível garantir o acesso de jovens e adultos das camadas populares a este nível de ensino, proporcionando um perfil socioeconômico diferenciado nos cursos de Ensino Médio:

Os filhos de trabalhadores, muitos deles já trabalhadores também, fizeram-se cada vez mais presentes nas escolas de ensino médio, principalmente em anos mais recentes. E o ensino noturno, apesar das dificuldades e problemas, contribuiu decisivamente para isso. (TOGNI; SOARES, 2007, p. 64)

Lamentavelmente, o período noturno brasileiro tem se constituído, no decorrer dos anos, como uma reprodução, muitas vezes precária, do ensino diurno, ou seja, sem identidade própria. Esse fato está atrelado, geralmente, à desconsideração das peculiaridades da realidade desse ensino. Ao desprezar a diferença social existente entre alunos da mesma escola, em

¹¹ Tendo em vista que o Ensino Médio é mantido pelo Governo Estadual de Mato Grosso do Sul, não encontramos produções acadêmicas e/ou técnicas específicas do município de Dourados-MS. Os dados publicados pela SED/MS sempre tomam como referência o estado de forma global.

diferentes turnos, inclusive isso também pode acontecer nos períodos diurnos; evidencia-se a desigualdade real no contexto escolar.

O perfil dos alunos que frequentam às escolas no período noturno, em sua maioria, é de aluno-trabalhador, jovens inseridos no mercado de trabalho (com oito ou mais horas diárias). No entanto, “esse não é o ponto de partida para se entender porque se dá o fracasso na escola pública, principalmente noturna, mas, sim, é o ponto de partida para que se encontre uma possível, adequada e necessária solução para este tipo de aluno”. (TOGNI; SOARES, 2007, p. 67).

Para Rodrigues (1995), o aluno-trabalhador, que frequenta cursos noturnos, experimenta diariamente uma divisão social. Durante o dia ele executa, efetua, realiza. E à noite, na escola, ele deve pensar, refletir, calcular e planejar. A condição de trabalhador manual, na maioria das vezes, é alterada para a condição de trabalhador intelectual. Diante disso, o aluno do noturno estabelece uma relação diferente daquela instituída pelos alunos dos cursos diurnos.

Em contrapartida, não significa que todos alunos que frequentam o Ensino Médio Noturno são trabalhadores. A escolha de estudar à noite pode ter outras motivações, a saber: distorção idade-série; inexistência de Ensino Médio em períodos diurnos; procura de emprego para auxiliar na manutenção financeira familiar; necessidade de auxiliar em trabalhos domésticos e a busca pelas possíveis facilidades de aprovação oferecidas nos cursos noturnos.

Ainda cabe ressaltar, nesse cenário escolar, as diferentes perspectivas dos alunos dada a diferença de faixa etária entre eles. Na turma investigada nesta pesquisa, por exemplo, a faixa etária varia de 17 a 25 anos. Essa diferença de idade pode refletir nas expectativas desses alunos em relação ao ensino-aprendizagem. Além da heterogeneidade da turma, é preciso destacar a metodologia indicada aos professores que atuam em salas noturnas. Geralmente, os conteúdos devem ser os mesmos trabalhados no período diurno, inclusive os livros didáticos, na sua maioria, são os mesmos do outro período.

Diante desse contexto, os professores, muitas vezes, são culpabilizados pelo fracasso escolar do período noturno. No entanto, inseridos nessa estrutura organizacional, os docentes também são vítimas dessa conjuntura. No intuito de propor melhorias para o Ensino Médio Noturno, Togni e Soares (2007, p.75) elencam algumas modificações necessárias para esse turno:

- Reestruturar a legislação que rege o ensino médio, separando as leis que regem cursos diurnos daquelas que regem cursos noturnos.
- É urgente que as escolas conheçam melhor os profissionais que nelas atuam, oferecendo-lhes melhores possibilidades de trabalho. [...]

- Os órgãos administrativos devem repensar as situações de trabalho e salário dos profissionais da educação.
- A escola, por sua vez, como instituição, deve oferecer aos alunos: currículo, carga horária e avaliações adequadas à sua situação.
- Os professores necessitam melhores condições de trabalho, para que possam também enxergar seus alunos de forma diversificada e com isso auxiliá-los na construção significativa de conhecimentos, proporcionando, assim, promoção, permanência e não evasão e repetência. (TOGNI; SOARES, 2007, p. 75)

Quanto ao panorama do Ensino Médio Noturno no Mato Grosso do Sul¹², a Secretaria de Educação Básica do MEC divulgou em 2006 resultados de uma pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004 em 80 escolas distribuídas em oito estados brasileiros: Pará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Como resultado, foi publicado um volume (com tiragem de 30 mil exemplares) titulado: “Ensino Médio Noturno em Mato Grosso do Sul: Democratização e Diversidade” (BRASIL, 2008).

O estudo revelou algumas indicações como propostas para a melhoria do Ensino Médio Noturno no MS (BRASIL, 2008, p.70-85):

- 1) **Assegurar condições físicas e materiais na oferta do Ensino Médio Noturno** – os dados da pesquisa mostraram que os elementos infraestruturais das escolas no MS são insatisfatórias;
- 2) **Enfrentar os problemas relativos ao quadro docente do Ensino Médio** - a pesquisa evidenciou que, além da necessária valorização salarial do professor, é preciso enfrentar principalmente os problemas relacionados à formação inicial e à formação continuada dos professores (a maioria dos professores do Ensino Médio Noturno obteve a sua formação inicial há vários anos e poucos se encontram estudando ou pretendem estudar), bem como ao seu vínculo empregatício;
- 3) **Promover a equidade no Ensino Médio Noturno** - A presença no Ensino Médio Noturno de alunos na condição de “ainda não trabalhadores” e com idade de 15 a 17 anos tem resultado, basicamente, de duas situações: da falta de vagas em período diurno ou da não oferta do Ensino Médio em período diurno. Pode-se dizer que, com isso, a oferta do sistema tem induzido a busca pelo ensino noturno em diversas localidades no MS, conforme a pesquisa;

¹² Os indícios de que o Ensino Médio Noturno não tem sido prioridade nas políticas públicas educacionais revelam-se na, praticamente, inexistente produção acadêmica sobre o assunto, tanto em âmbito nacional quanto no estado do Mato Grosso do Sul e, de modo mais específico, em Dourados-MS.

- 4) **Redefinir a função formativa do Ensino Médio numa perspectiva aberta às diversidades socioeconômica e cultural e às peculiaridades locais** - Os dados informam que, para os alunos, a necessidade de obter uma escolarização básica de nível médio está associada às expectativas de trabalho e de ascensão social.
- 5) **Estreitar os vínculos entre sistema e escola** - as escolas pesquisadas parecem não se perceber como agências do Estado e, como tal, espaços de realização das políticas formuladas pelos governos estadual e federal. “Conseqüentemente, elas tendem a não ter firme compromisso em conhecê-las, debatê-las, alterá-las por vias institucionais, realizá-las, avaliá-las, aprimorá-las com a própria prática” (BRASIL, 2008, p.79)
- 6) **Estreitar a relação escola-sociedade** – conforme o estudo, a maioria das escolas não se vê como instituição pública, ou seja, oriunda e a serviço da sociedade.
- 7) **Estreitar os vínculos do aluno com a escola** – quando questionados sobre o que poderiam fazer para colaborar com a escola, muitos alunos mencionaram na pesquisa, basicamente, os deveres do aluno constantes do Regimento Escolar. Para eles, colaborar com a escola é ser bom aluno, tirar boas notas, ser aprovado, preservar instalações, manter a limpeza, entre outros.
- 8) **Promover o alargamento de horizontes culturais** – constatou-se que tanto para os profissionais da escola como para os alunos, são limitadas as possibilidades e as oportunidades de interagir com elementos culturais distintos daqueles próprios à localidade em que vivem.

Em resumo, notamos que a complexidade e desafios do Ensino Médio Noturno sul-mato-grossense não diferem muito do âmbito nacional, quando comparamos os dados do MS aos compilados das 80 escolas pesquisadas (BRASIL, 2006). Contudo, dentre todos os desafios, destaca-se necessidade de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem noturno.

CAPÍTULO 2

CENÁRIOS DE PESQUISA: O CONTEXTO E A METODOLOGIA

2.1 Contexto da pesquisa¹³

Nesta dissertação, analisamos uma SD elaborada e didatizada por duas professoras e comparamos as produções iniciais e finais de nove alunos. Na ocasião, uma delas era a titular da sala de aula (professora colaboradora - PC) e a outra era mestranda (professora pesquisadora - PP) do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), área de concentração: Linguística e Transculturalidade. Tal SD pertence a um conjunto de atividades acadêmicas que originou a dissertação intitulada “Formação continuada de professores e a transposição didática externa dos gêneros artigo de opinião e notícia” (FERRAZ, 2012).

Como esta pesquisa é um desdobramento da realizada por Ferraz (2012), é necessário apresentar este contexto. Para Ferraz (2012), o interesse pela pesquisa decorreu de uma formação ministrada pela PP que aconteceu no período de 28 de fevereiro de 2011 a 19 de outubro de 2011, denominada “Formação Continuada de Professores: O interacionismo sociodiscursivo – das bases epistemológicas à práxis pedagógica”. Os encontros aconteciam às quartas-feiras no auditório da Secretaria Municipal de Educação, no turno noturno.

Embora 50 professores das redes municipal e estadual de ensino do município de Dourados- MS tenham sido inscritos, apenas vinte concluíram o curso. A justificativa mais apresentada para a desistência foi a sobrecarga de trabalho. Em segundo lugar, a alegação de que tiveram as expectativas frustradas em relação à metodologia e/ou à abordagem do curso.

A formação continuada de Ferraz foi a parte inicial do projeto de pesquisa que teve três etapas cruciais: a primeira caracterizada pelos encontros teóricos do ISD; a segunda, mais prática, na qual foi realizada a didatização da SD, e ocorreu de maneira intercalada com a primeira, como mostra o QUADRO 2; a última, destinada ao relato de experiências dos professores participantes.

¹³ Nesta seção, é recuperado o contexto da pesquisa “Formação continuada de professores e a transposição didática externa dos gêneros artigo de opinião e notícia” (FERRAZ, 2012), desenvolvida em 2011-2012.

No projeto de pesquisa, a formação continuada teve os seguintes objetivos:

- favorecer a formação continuada de professores para a utilização de gêneros textuais em sala de aula;
- propiciar a construção de modelo didático, que, por sua vez, contribui para a elaboração da SD;
- promover a produção e aplicação do procedimento metodológico SD no trabalho com gêneros textuais, de acordo com os aportes teóricos do ISD;
- selecionar professores-colaboradores para a execução do projeto de pesquisa (FERRAZ, 2012, p.28).

Em síntese, a formação somou um total de 140 horas de curso entre os encontros presenciais (80 horas) e a distância (60 horas). Para melhor ilustrar, é possível observar no QUADRO 2 a divisão da formação continuada:

QUADRO 2 - Cronograma de atividades da formação continuada¹⁴

Período - mês	Data dos encontros	Atividades	Carga horária
Fevereiro	28-02/2011	Cerimônia de abertura da formação junto com o lançamento do Programa Gestar II ¹⁵	4h
	Atividade não presencial	Leitura e estudo dirigido de texto sobre o ISD	4h
Março	02/03/2011	Estudo sobre o ISD – parte I	4h
	09/03/2011	Estudo sobre o ISD – parte II	4h
	Atividade não presencial	Leitura e estudo dirigido de texto sobre gêneros textuais.	6h
	16/03/2011	Estudo acerca dos gêneros textuais – parte I	4h
	23/03/2011	Estudo acerca dos gêneros textuais – parte II	4h
	30/03/2011	Estudo sobre modelo didático e lista de constatação	4h
Abril	06/04/2011	Construção de um modelo didático – parte I	4h
	13/04/2011	Construção de um modelo didático – parte II	4h
	Atividade não presencial	Leitura e resenha de texto sobre SD	6h
	20/04/2011	Estudo a respeito da SD	4h
	Atividade não presencial	Seleção de textos para elaboração de uma SD	4h
	27/04/2011	Desenvolvimento da SD-Resumo	4h
Maio	04/05/2011	Elaboração de uma SD – parte I	4h
	11/05/2011	Elaboração de uma SD – parte II	4h
	18/05/2011	Elaboração de uma SD – parte III	4h
	25/05/2011	Socialização dos modelos didáticos, das SD e primeira avaliação	4h
De junho a agosto	Atividade não presencial	Etapa de intervenção didática por meio da SD	40h
	31/08/2011	Encontro de socialização da intervenção didática por meio de SD - parte I	4h

¹⁴ Um quadro semelhante a este foi publicado em FERRAZ (2012, p. 30) em que igualmente é apontado o cronograma da formação continuada de professores.

¹⁵ O Gestar II é um programa de gestão da aprendizagem escolar destinado a professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano em exercício nas escolas públicas. É um conjunto de ações pedagógicas para melhorar o conhecimento dos professores e consequentemente melhorar a formação dos alunos em sala de aula. O Gestar II foi realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380:gestar-ii&catid=315:gestar-ii&Itemid=642. Acesso em 23/02/2015.

QUADRO 2 - Cronograma de atividades da formação continuada¹⁴

Período - mês	Data dos encontros	Atividades	Carga horária
Setembro	14/09/2011	Encontro de socialização da intervenção didática por meio de SD - parte II	4h
	21/09/2011	Encontro de socialização da intervenção didática por meio de SD - parte III	4h
	28/09/2011	Encontro de socialização da intervenção didática por meio de SD - parte IV	4h
Outubro	05/10/2011	Encontro de socialização da intervenção didática por meio de SD - parte V	4h
	19/10/2011	Avaliação final do curso e encerramento	4h
Carga horária total			140h

No período de junho a agosto de 2011, a PP dedicou-se à mediação de dois professores-colaboradores. Por se interessar pela vertente teórico-metodológica do ISD, a PC candidatou-se para participar da etapa da pesquisa na qual a SD foi produzida e desenvolvida de modo colaborativo, antes da intervenção didática. A PC ministrava aulas para o 3º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino e para o 3º ano do Ensino Médio na Rede Estadual. Dentre as duas opções, a PC e a PP optaram por realizar a pesquisa na turma do terceiro ano noturno do Ensino Médio de uma escola estadual de ensino no município de Dourados-MS.

Opção feita, foi prestada assessoria da PP à PC por meio de encontros presenciais em que a PP ia até a residência da PC. Tal mediação aconteceu desde a construção do modelo didático até a transposição didática interna do gênero escolhido. Esses momentos ocorreram de modo sistemático, às segundas e quartas-feiras, no período noturno, na residência da PC, no intervalo de maio a agosto de 2011, perfazendo um total de 32 horas e 24 minutos de mediação.

Apesar de destacarmos os encontros presenciais no QUADRO 3, cabe ressaltar que as mediações também aconteceram por e-mail, quando necessário. Convém esclarecer que os encontros presenciais foram intercalados entre momentos práticos, como a construção da SD, e momentos de retomadas do aporte teórico, outrora trabalhado na formação continuada.

QUADRO 3 - Quantidade e datas das mediações entre a PP e PC¹⁶

Encontros	Datas
1º	19/05/2011
2º	30/05/2011
3º	01/06/2011
4º	06/06/2011
5º	08/06/2011
6º	13/06/2011
7º	27/06/2011
8º	14/07/2011
9º	19/07/2011
10º	20/07/2011
11º	21/07/2011
12º	01/08/2011
13º	03/08/2011
14º	08/08/2011
15º	15/08/2011
16º	24/08/2011
Total de horas: 32h24min	

Esses 16 encontros foram gravados pela PP, durante os quais a PP e a PC abordaram assuntos para além da construção da SD e, por esse motivo, tivemos acesso somente ao primeiro áudio, referente ao primeiro encontro, com duração de 3 horas e 12 minutos. Essas mediações tiveram como objetivo a construção do modelo didático, seleção de textos, análise das produções iniciais dos alunos e a construção dos módulos da SD.

O gênero selecionado como eixo condutor da intervenção foi o artigo de opinião. A escolha feita pela PC foi baseada em duas justificativas: o conteúdo dos bimestres constante no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul e o fato de ser um gênero solicitado nos últimos vestibulares da UFGD (universidade mais visada para ingresso pelos alunos da turma¹⁷). Os referenciais curriculares utilizados pela PC para a área do conhecimento Linguagens está dividido nas três séries do Ensino Médio. Cada uma dessas séries, por sua vez, está segmentada em bimestres e os conteúdos são divididos do seguinte modo: oralidade, prática de leitura, produção de texto, análise e reflexão sobre a língua e competências/habilidades.

Referente à produção de texto, na seção do terceiro bimestre, aparece a produção de artigos de opinião:

[...] - Leitura e elaboração de textos, cujos gêneros estejam ligados à dissertação-argumentativa, considerando o destinatário, sua finalidade, seus espaços de circulação e as características dos gêneros propostos: editoriais, cartas de reclamação, artigos de

¹⁶ Dados encontrados em Ferraz (2012) e sistematizados por esta pesquisadora.

¹⁷ A UFGD é uma universidade pública, um aspecto atrativo aos alunos. Dentre as públicas e particulares, é a que oferta o maior número de cursos de graduação na região da Grande Dourados. Em 2015, a UFGD foi eleita pela sétima vez consecutiva a melhor universidade do Mato Grosso do Sul, conforme as avaliações oficiais do MEC, fato que também desperta interesse nos alunos na escolha de onde cursar o Ensino Superior.

opinião, ensaios argumentativos, resenhas críticas, debates regrados, textos de apresentação científica e outros [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 86).

Na seção referente ao quarto bimestre, a elaboração de artigo de opinião também aparece na produção de texto. Somente os gêneros propostos nesse último bimestre diferem razoavelmente, como é possível notar neste trecho:

[...] - Leitura e elaboração de textos, cujos gêneros estejam ligados à dissertação-argumentativa, considerando o destinatário, sua finalidade, seus espaços de circulação e as características dos gêneros propostos: diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de solicitação, assembleias, resenhas críticas, artigos de opinião, textos de apresentação científica e outros [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 87).

Após os encontros de mediação, o último passo da pesquisa foi a transposição didática interna ocorrida no período de 14 de junho a 05 de dezembro de 2011. Todas as aulas foram filmadas; o volume do material audiovisual totaliza 54GB. A gravação dessas aulas e a sequência de atividades escritas entregue para os alunos foram objetos para a construção da sinopse que será apresentada no Capítulo 4.

QUADRO 4 - Datas da transposição didática das SD¹⁸

Módulos ¹⁹	Datas de intervenção didática por meio da SD	Horas-aula utilizadas
1- Conhecendo o artigo de opinião	14, 16, 21 e 28 de junho de 2011 26 e 28 de julho de 2011 02, 04, 09 e 16 de agosto de 2011	16 h/a
2- Detalhando o artigo de opinião	16, 18, 23, 25 e 31 de agosto de 2011 06, 13, 15, 20 e 22 de setembro de 2011 04, 06, 25 e 27 de outubro de 2011 01 de novembro de 2011	23 h/a
3- Explorando a linguagem do artigo de opinião	03, 08 e 10 de novembro de 2011	4 h/a
4- Revisando o artigo de opinião	17 e 24 de novembro de 2011	2 h/a
5- Publicação do artigo de opinião	05 de dezembro de 2011	1 h/a

Conforme podemos visualizar no QUADRO 4, para a transposição da SD, foram utilizadas trinta aulas que totalizaram 46h/a. O horário de aula da PC na turma pesquisada era às terças-feiras (terceira e quarta aulas) e às quintas-feiras (quinta aula). As aulas foram ministradas tanto pela PP quanto pela PC. Todavia, em uma análise quantitativa dos vídeos, é possível notar que a PP age mais diretamente na transposição interna do que a PC.

¹⁸ Os dados deste quadro foram sistematizados por esta pesquisadora, e são oriundos de análises dos vídeos de didatização da SD e de dados constantes em Ferraz (2012).

¹⁹ Os títulos dos módulos foram atribuídos pelas professoras (PP e PC).

2.1.1 A escola

Tendo em vista a necessidade de se considerar as particularidades do ambiente escolar (alunos, docentes, pais, equipe administrativa, escola como espaço físico entre outros), descrevemos nesta seção a escola, *locus* da intervenção da SD, no intuito de contextualizar a pesquisa.

A escola pesquisada pertence à rede estadual de ensino, é urbana e está localizada em um bairro periférico de Dourados-MS, no interior de um bairro residencial. Geograficamente, está próxima ao *shopping center* da cidade, posto médico, área de lazer, hotéis e de significativos supermercados do município. Possui a seguinte infraestrutura: doze salas de aula, um laboratório de informática com 30 computadores com acesso à internet banda larga, um laboratório de ciências, uma sala de leitura, quadra de esportes coberta, uma sala para a diretoria, uma sala para os professores, uma cozinha e área verde. Não há biblioteca nas dependências da instituição.

No período matutino, é oferecido o 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio completo (1º ao 3º ano). No turno vespertino, é ofertado apenas o Ensino Fundamental do 2º ao 8º ano. No período noturno, o Ensino Médio e Educação Profissional. No censo escolar de 2013²⁰ (último censo disponibilizado pela Secretaria do Estado de Educação – SED/MS), a escola tinha 1126 alunos matriculados da seguinte forma: 465 na etapa do Ensino Fundamental, 608 no Ensino Médio e 53 em Informação e Comunicação que pertence à etapa da Educação Profissional²¹.

Quanto aos equipamentos, na instituição há aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, antena parabólica, aparelho de som, projetor multimídia e televisão. No que se refere à acessibilidade, não se trata de uma escola acessível aos portadores de deficiência (nas dependências da escola, já que há apenas sanitários acessíveis a esses portadores). A escola dispõe de todos os itens de saneamento básico, oferece alimentação aos alunos, possui água filtrada e o quantitativo de pessoal é 83 funcionários. É notório que o

²⁰ Apesar de sabermos da importância de divulgar os dados do censo escolar de 2011 (ano da pesquisa) esclarecemos que não tivemos acesso a ele, ao procurarmos a escola. Na verdade, fomos orientados a solicitar esse dado na Secretaria de Estado de Educação (SED/MS); ao procurá-la, para obter o referido censo, não logramos êxito. Foi-nos solicitado pela atendente da SED-MS que utilizássemos o censo disponível para acesso na página da internet, neste caso o do ano de 2013. Contudo, como a intenção é descrever a escola no que se refere a sua abrangência no município, acreditamos não haver prejuízo em apresentar o censo de 2013. Cabe salientar que fomos informados de que não há muita variação no censo de um ano para o outro na escola em questão.

²¹ O censo escolar 2013 está disponível em <http://www.sed.ms.gov.br/>. Acesso em 27/02/2015.

estabelecimento escolar precisa de melhorias na iluminação e reforma no piso da calçada tanto interna quanto externa.

A escola propicia segurança aos alunos, além das rondas realizadas pela Guarda Municipal, a entrada se dá por meio de portão eletrônico que só é aberto mediante senha. Nesse caso, cada funcionário tem a sua senha e os visitantes só entram quando o inspetor do pátio digita a senha permitindo a entrada. O portão de entrada e saída dos alunos é monitorado pelo inspetor de pátio. Dadas essas medidas de segurança, é possível afirmar que as chances de os alunos irem embora, depois de já estarem na escola, são diminuídas.

2.1.2 Os participantes da pesquisa: os alunos e a sala de aula

Como já dito, a sala escolhida para a intervenção didática da SD foi um terceiro ano do período noturno. Nesta turma, havia quarenta e oito alunos matriculados. No decorrer do ano, dez alunos solicitaram transferência, três solicitaram remoção para o período matutino, um teve matrícula cancelada e um foi dispensado, conforme as normativas legais de aproveitamento de estudo²². Desse modo, trinta e três alunos foram considerados regularmente matriculados.

Entre os alunos regularmente matriculados, 18 eram do sexo feminino e 15 eram do sexo masculino. Quanto à faixa etária temos aproximadamente 50% com a idade de 17 anos, conforme o QUADRO 5, a seguir:

QUADRO 5 - Faixa etária dos alunos na turma pesquisada²³

Idade	Quantidade	Percentual
16 anos	05 alunos	15,15%
17 anos	16 alunos	48,49%
18 anos	05 alunos	15,15%
19 anos	05 alunos	15,15%
24 anos	01 aluno	3,03%
25 anos	01 aluno	3,03%

²² No Mato Grosso do Sul, a Resolução/SED n. 1912 de 28/12/2005 que “dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências” prevê o aproveitamento de estudos, o que legitima a dispensa dos alunos das aulas/disciplinas em que obteve nota mínima em exames supletivos ou no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja (até 2009) ou nota mínima para certificação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (depois de 2009).

²³ Os dados constantes no QUADRO 5 e no QUADRO 6 e na FIGURA 3 são oriundos de análises e sistematizações realizadas por esta pesquisadora, obtidos por meio do diário de dados de classe.

É possível notar pelos vídeos assistidos, bem como pelas impressões relatadas em Ferraz (2012, p. 33), que os estudantes eram organizados, disciplinados, raramente mudavam de lugar e se agrupavam somente quando solicitado. Em sua maior parte, eram participativos, mas havia problemas recorrentes com faltas, característica peculiar do ensino noturno como apontado no Capítulo 1. No QUADRO 6, consta a análise das faltas durante o ano, por bimestre, e o resultado final:

QUADRO 6 - Relatório de faltas dos alunos por bimestre

Identificação ²⁴	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre	Total	Resultado final ²⁵
Aluno 1	0	0	0	1	1	Aprovado
Aluno 2	1	2	11	5	19	Retido
Aluno 3	1	1	2	2	6	Aprovado
Aluno 4	5	24	30	26	85	Retido
Aluno 5	5	6	8	14	33	Retido
Aluno 6	32	31	30	26	119	Retido
Aluno 7	4	0	2	4	10	Aprovado
Aluno 8	21	8	7	4	40	Aprovado
Aluno 9	6	5	3	2	16	Aprovado
Aluno 10	9	5	7	5	26	Aprovado
Aluno 11	4	0	2	1	7	Aprovado
Aluno 12	2	1	1	4	8	Aprovado
Aluno 13	0	0	0	0	0	Aprovado
Aluno 14	5	5	6	13	29	Retido
Aluno 15	26	29	30	26	111	Retido
Aluno 16	11	10	8	5	34	Aprovado
Aluno 17	0	1	5	1	7	Aprovado
Aluno 18	9	2	1	1	13	Aprovado
Aluno 19	15	20	30	26	91	Retido
Aluno 20	5	1	4	1	11	Aprovado
Aluno 21	29	31	30	26	116	Retido
Aluno 22	2	2	3	1	8	Aprovado
Aluno 23	0	3	12	5	20	Aprovado
Aluno 24	0	2	2	2	6	Aprovado
Aluno 25	5	6	6	2	19	Retido
Aluno 26	4	7	7	2	20	Aprovado
Aluno 27	5	0	2	4	11	Aprovado
Aluno 28	0	1	1	1	3	Aprovado
Aluno 29	0	0	2	6	8	Aprovado

²⁴ Os alunos estão identificados numericamente para preservação de suas identidades.

²⁵ Apesar de apresentarmos o resultado final dos alunos, não há intenção de relacionar a reprovação ou aprovação ao número de faltas. Por exemplo, nesta turma alguns alunos foram reprovados por não atingir o mínimo estabelecido na média final. Enfim, o propósito de apresentar este quadro é apontar o quanto os alunos desta turma faltaram às aulas e que, por hipótese, a ausência dos estudantes pode ter sido um entrave no processo de didatização da SD.

QUADRO 6 - Relatório de faltas dos alunos por bimestre

Identificação ²⁴	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre	Total	Resultado final ²⁵
Aluno 30	5	9	10	3	27	Aprovado
Aluno 31	0	0	1	2	3	Aprovado
Aluno 32	6	7	3	7	23	Aprovado
Aluno 33	0	0	1	26	27	Retido
Total	217	219	267	254	957	-

Considerando que as faltas variavam numericamente no total de 0 a 119, selecionamos apenas as faltas dos alunos aprovados e exibimos na FIGURA 3. Nesse caso, dos trinta e três alunos regularmente matriculados, consideramos apenas os 23 alunos que frequentaram as aulas efetivamente.

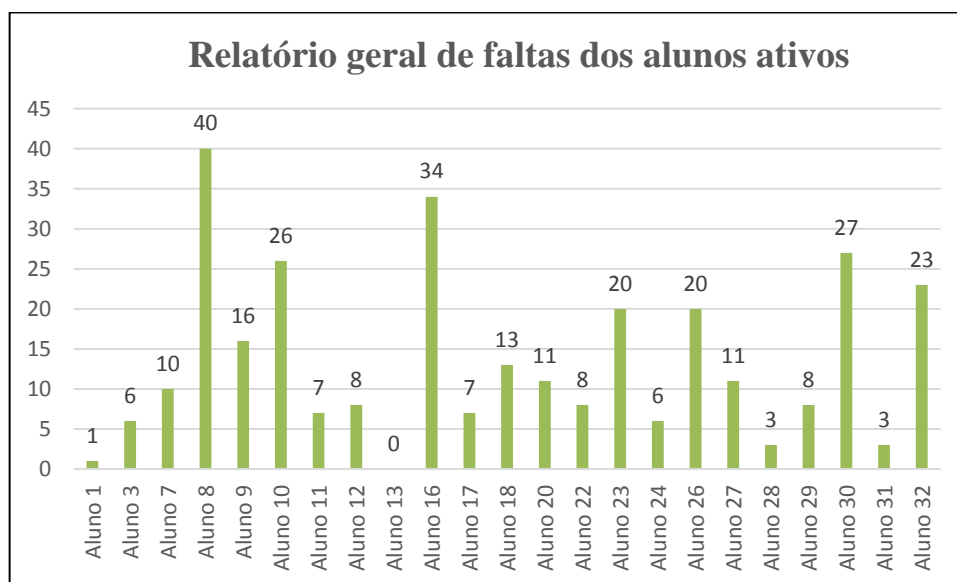


FIGURA 3 - Relatório geral de faltas dos alunos ativos

Depreende-se da figura apresentada que, mesmo analisando as faltas desses 23 alunos, temos a média de 13,39 faltas por aluno. Nos totais gerais, constatamos no primeiro bimestre 94 faltas; no segundo, 65; no terceiro, 85; por fim, no quarto, 64 faltas. Esses números somam 308 faltas dos 23 alunos no decorrer do ano, com variação de 0 a 40 faltas. Salientamos tais dados tendo em vista a característica contínua do procedimento metodológico da SD, por hipótese, podemos deduzir que as faltas interferiram no desenvolvimento dessa metodologia.

2.1.3 *Os participantes da pesquisa: perfil da professora colaboradora (PC) e da professora pesquisadora (PP)*

O perfil das professoras a ser apresentado é o caracterizado no biênio 2011/2012, anos em que a pesquisa foi desenvolvida. A razão de apresentarmos o perfil profissional das docentes parte da tentativa de compreender o saber-ensinar. Afinal, é necessário reconhecer que os professores utilizam diferentes saberes provenientes de suas experiências profissionais, pessoais e, de modo geral, das suas relações com as diferentes organizações e agentes sociais (TARDIF, 2002).

A PP concluiu a graduação em Letras- habilitação Português/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *campus* de Dourados, em 1990, hoje UFGD. Na mesma instituição, fez especialização em Língua Portuguesa, concluída em 2000. Ingressou no mestrado em Letras na UFGD em 2010, área de concentração em Linguística e Transculturalidade. Iniciou o exercício da profissão docente em 1996 e atuou em várias escolas das redes estadual, municipal e particular de ensino, ministrou aulas de Português, Inglês e Literatura.

Desde 2005, a PP trabalha na função de diretora do Departamento de Ensino na Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Dourados/MS) e atua principalmente na área de formação continuada. Além disso, trabalhou como técnico-multiplicadora, em âmbito municipal, na rede de ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa, momento de sua vida profissional em que teve a aproximação com os estudos de gêneros textuais e SD. Atualmente, é professora da Educação Básica e professora substituta (contratada) na UFGD.

A PC tem formação em Magistério, possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), concluída em 1996. É especialista em Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Dourados, concluída em 1997. Atua como docente de Língua Portuguesa desde 1995, atualmente ministra aulas tanto na rede municipal quanto na estadual de ensino e, à época da pesquisa, trabalhava alguns dias da semana em três turnos. No áudio que tivemos acesso de elaboração da SD, a PC declarou à PP que tem intenção de ingressar no mestrado.

No decorrer da pesquisa, a PC afirmou que seu primeiro contato com os estudos acerca de gêneros textuais e SD foi no curso de formação continuada promovido pela PP. Cabe ressaltar que a PC passou pelas três etapas de formação proposta pela PP, a saber: formação continuada de professores embasada nos pressupostos teóricos e práticos sobre o ISD; gêneros

textuais, modelo didático, SD, produção e reescrita de textos; mediação dos professores-colaboradores e do fazer pedagógico e, por último, a didatização da SD.

2.2 Aspectos metodológicos

Por aproximadamente sessenta anos, durante sua afirmação e construção, a LA tornou-se uma área no campo das convergências e divergências entre as outras áreas das ciências humanas. O objeto de investigação da LA é “a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 25).

Quanto à característica indisciplinar, defendida por Moita Lopes (2009), é importante ressaltar que, conforme o autor, a LA é:

[...] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos, para compreender o mundo atual. Ou, como diz Stuart Hall [1996] em relação à teorização pós-colonial: um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites ou tentar ‘pensar nos limites’ ou ‘para além dos limites’. Uma que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando (MOITA LOPES, 2009, p. 20).

Diante do exposto, a opção pela LA justifica-se por ser uma área preocupada com as questões relativas ao uso da linguagem em contextos específicos, que abrange aspectos tanto da formação do professor quanto do ensino-aprendizagem de língua. Esta pesquisa está inserida na subárea de LA, na medida em que nos propusemos a investigar o processo de transposição didática interna do gênero artigo de opinião e o desenvolvimento das capacidades languageiras de alunos pertencente a uma turma de 3º ano do Ensino Médio noturno, após a intervenção didática da SD. O caráter interdisciplinar é dado pela intersecção com a área da educação.

Este trabalho está inserido em um paradigma qualitativo, aliás “[...] a LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado” (MOITA LOPES, 2013, p.17). É apoiada, essencialmente, na interpretação dos significados contidos em um determinado contexto. Segundo Bortoni-Ricardo, “a pesquisa

qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (2008, p. 34). Dessa forma, traduz e expressa o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre a teoria e os dados coletados, entre o contexto e a ação pedagógica, como no caso deste estudo.

Dado o enfoque no conteúdo e na didatização dos objetos de ensino, a perspectiva desta pesquisa está centrada na análise documental que é “um procedimento metodológico bastante comum nas Ciências Humanas e Sociais [...] em que os documentos se constituem a base para a maioria das pesquisas qualitativas” (QUEVEDO-CAMARGO, SCARAMUCCI, 2014, p.217). Neste tipo de análise, o objetivo é identificar em documentos primários informações que subsidiem alguma questão de pesquisa, ou seja, consiste na interpretação de dados advindos por meio de textos, documentos, etc.

Para Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos representam uma fonte natural de informação e “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Conforme Bravo (1991), podemos conceituar como documento todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, formas de atuar e viver e suas opiniões. Nesse sentido, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos e os de reprodução de som e imagem. No caso desta pesquisa, constitui o *corpora* os vídeos de gravação das aulas, a SD, as produções iniciais e finais dos concluintes de todas as etapas da SD.

Como aponta Couto (2013, p. 89), a pesquisa documental possui algumas vantagens, a saber:

- Os documentos constituem uma fonte estável e rica;
- Os documentos podem ser consultados várias vezes e contribuir para outros estudos;
- Representam uma fonte “natural” de informação;
- São resultados de um determinado contexto;
- Podem complementar informações obtidas por outras coletas de dados (COUTO, 2013, p. 89).

Apesar das vantagens apontadas, a pesquisa documental também apresenta limitações tendo em vista a subjetividade dos documentos e ausência de contato com os sujeitos da pesquisa. Contudo convém advertir que “pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios” (GIL, 1991, p. 53).

Há pelo menos duas décadas as investigações na área de LA, dentre vários objetos, têm se voltado para os materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nas práticas de ensino de línguas:

Os materiais didáticos (especialmente, o livro escolar impresso) transformaram-se em objeto de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento, com destaque para os campos/disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Eles são escolhidos de maneira direta ou indireta como objeto de análise para pesquisas em campos específicos, tais como: Biblioteconomia, Ciência da Informação, Comunicação Social, Design, Educação, História, Linguística, Linguística Aplicada, Literatura, Semiótica etc. Nos últimos 20 anos, de fato, vários estudiosos de maneira inter ou transdisciplinar buscam compreender a natureza multifacetada dos materiais didáticos, suas características físicas e discursivas, suas funções sociais, bem como a relação que eles estabelecem com os conhecimentos científicos e os seus leitores/usuários (BUNZEN, 2014, p.269).

Para Rojo (2013), devido a poucas alterações nos últimos quinze anos, do ponto de vista da política pública do livro escolar, outros materiais impressos didáticos adentraram as salas de aula, vindos de outras fontes e, em geral, não avaliados externamente. São exemplos os materiais apostilados e as sequências didáticas:

As SD se apresentam como material mais flexível, pois se esgotam em si mesmas em uma relativamente breve unidade de ensino, que deve ser adaptada pelo professor a suas necessidades de ensino e às possibilidades de aprendizagem de seus alunos. Isto é, ao não propor previamente, como o LD, uma progressão, mas tratando de apenas um ou alguns poucos objetos de ensino, deixa em princípio a cargo do professor, da escola ou, em alguns casos, da rede de ensino a escolha dos elementos do currículo e de sua progressão (ROJO, 2013, p. 180).

A própria autora interroga se a SD, por ter sido elaborada para a realidade genebrina, ou seja, para outro contexto escolar, está adequada à realidade brasileira das escolas, do professorado e do aluno. Tal questionamento reforça a necessidade de pesquisas, como a desenvolvida nesta dissertação, que objetivam investigar esse tipo de dispositivo didático em um contexto específico da escola pública brasileira.

2.2.1 A sinopse

A sinopse, ferramenta desenvolvida por Dolz, Ronveaux e Schneuwly (2006), foi construída após as análises das aulas gravadas (46 h/a) e da sequência didática voltada para os alunos. Esta ferramenta permite uma visão global da SD. Produzir uma sinopse:

[...] significa tratar e concentrar os dados gerados em sala de aula e depois transcrevê-los de maneira a apreender, de uma parte, as principais características do objeto tal como ele funciona em sala de aula; de outra parte, as limitações *do contexto* e os dispositivos didáticos que intervêm em sua construção; enfim, a ordem e a hierarquia na apresentação do objeto de ensino (DOLZ; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2006, p. 175, tradução minha e ênfase dos autores)²⁶.

A ferramenta foi construída de modo interpretativo, dando destaque para os títulos das atividades, objetivos para as professoras, instrumentos de interação, capacidades de linguagem implicadas no processo e quantitativo de horas/aula para didatização. Dividimos as análises por módulos I, II, III, IV e V como está proposta na SD.

Por meio da sinopse, pudemos identificar os acontecimentos que comprometeram a transposição da SD. Isso porque o objetivo da ferramenta foi sistematizar a SD e revelar as facetas da (re) construção dos objetos de ensino. Nesse sentido, utilizamos a sinopse como ferramenta de interpretação das produções iniciais e finais para que pudessemos notar quais reflexos da didatização da SD aparecem na escrita dos alunos.

Nosso trabalho resume-se ao seguinte quadro metodológico:

QUADRO 7 - Quadro metodológico da pesquisa

Objetivos de pesquisa	Instrumento/corpus da pesquisa	Categorias de interpretação
Avaliar como a SD foi didatizada numa turma de terceiro ano noturno do Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada em Dourados-MS.	Vídeos de gravação das aulas, SD, sinopse, produções iniciais e finais dos alunos	Capacidades de linguagem
Analisar as produções iniciais dos alunos	Produções iniciais dos alunos	Capacidades de linguagem
Analisar a SD no que se refere à distribuição das capacidades de linguagem	Sinopse da SD	Capacidades de linguagem
Analisar as produções finais dos alunos	Produções finais dos alunos	Capacidades de linguagem

²⁶ «Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe; d'autre part, les contraintes *contextuelles* et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné» (DOLZ; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2006, p. 175).

Investigar e analisar o desenvolvimento das capacidades linguageiras dos alunos em relação à escrita do gênero artigo de opinião, depois da didatização da SD, por meio das produções iniciais e finais	Sinopse da SD, produções iniciais e finais de nove alunos	Capacidades de linguagem
---	---	--------------------------

Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente, entramos em contato com Ferraz para que ela nos disponibilizasse os vídeos das aulas para análise. As 46 h/a foram assistidas pela primeira vez somente para ciência do conteúdo gravado. Depois, assistimos aos vídeos, novamente, comparando com a SD.

Dividimos a carga horária utilizada, conforme os objetos de ensino. Dessa forma, conseguimos calcular quanto tempo (h/a) foi utilizado para cada objeto de ensino e para cada módulo da SD. Ao assistir pela terceira vez, classificamos quais capacidades de linguagem foram mobilizadas no decorrer de cada aula. Sendo assim, foi possível obter o tempo gasto para cada capacidade de linguagem na SD e por módulo. Em seguida, confrontamos esses registros de interpretação dos vídeos com o que constava na SD. Identificamos os objetos de ensino e as atividades trabalhadas para construirmos a sinopse.

A segunda etapa do trabalho foi a análise das produções iniciais, observando aspectos linguísticos que cada aluno dominava, dominava parcialmente e não dominava. Diante desses dados, observamos se as atividades foram planejadas segundo as lacunas apresentadas nas primeiras produções dos alunos. Na sequência, analisamos as produções finais, após a didatização da SD, mantendo o foco de investigação na mobilização das capacidades de linguagem.

Paralelamente, foi feita a análise de cada módulo da SD. Observamos como os objetos de ensino estavam organizados no dispositivo escrito bem como confrontamos com a gravação das aulas. Concluído o mapeamento das capacidades linguageiras dos alunos, passamos a comparar as duas versões dos artigos de opinião produzidos para notar o avanço ou não dos alunos depois da SD.

De modo geral, neste capítulo, caracterizamos o contexto de pesquisa: situamos o leitor dos meandros deste trabalho, descrevemos a escola e os participantes da pesquisa. Além disso, apontamos os aspectos metodológicos utilizados para a geração e análise dos dados. No próximo capítulo, serão apresentadas as bases epistemológicas desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 Os gêneros textuais²⁷

É inegável a importância que a noção de gênero tem representado nas pesquisas acadêmicas brasileiras e na esfera escolar: “uma gama de pesquisas aponta para o ensino de gêneros como uma alternativa para desestabilizar práticas pedagógicas vistas como ‘tradicionais’” (BUNZEN, 2004, p.2). As pesquisas em torno dos gêneros textuais aumentaram significativamente, a partir da década de 90, sobretudo na área de LA. Tal fato é atribuído principalmente pela consolidação da mudança de paradigma a respeito do ensino-aprendizagem de língua materna e de línguas estrangeiras bem como pelas novas práticas de escrita e de leitura consolidadas pelas novas tecnologias.

Quanto à etimologia da palavra, o vocábulo gênero já nos direciona à dinamicidade da produção humana e ao processo criativo do gerar:

A origem remonta ao indo-europeu significando “gerar, produzir”. No latim, *gênus, éris* “nascimento, descendência, origem; raça, “tronco”. No grego, “*gênos, eos*”; em português e em espanhol, de acordo com o dicionário Houaiss, terá como étimo o pl. *gênera*, que, posteriormente, ao se tornar singular, é tomado como de 2ª declinação **gênerum*-[...] (GONÇALVES, 2011, p. 26)

Do ponto de vista histórico, alguns autores como Machado (2005), Fiorin (2006), Rojo (2008), Faraco (2009) apontam que o conceito de gênero remonta a estudos dos filósofos gregos.

[...] parece que Platão foi o primeiro a falar de gênero quando, no livro III da *República*, divide a mimese (isto é, a representação literária da vida) em três modalidades: a lúdica, a épica e a dramática. Aristóteles elaborou na sequência, dois trabalhos importantes de sistematização dos gêneros: na *Arte retórica*, propôs a estudar três gêneros retóricos (o deliberativo, o judiciário e o epidítico); e, na *Arte*

²⁷ Nesta pesquisa, não nos atemos às perspectivas teórico-metodológicas que diferenciam os termos gêneros textuais e gêneros discursivos. Tais noções serão tomadas como equivalentes, a exemplo de outros trabalhos (cf., MACHADO, 2000; FERRAZ, 2012). Desse modo, ressaltamos a afirmação de Marcuschi (2008, p. 81): “não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos como uma espécie de condicionamento mútuo” (grifos do autor). Adiantamos, portanto, que esta pesquisa está apoiada nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (que, por sua vez, retoma Bakhtin), consubstanciada nas teorias advindas da escola genebrina.

poética, buscou tratar da produção poética em si mesma e de seus diversos gêneros, explorando, extensamente as propriedades da tragédia e da epopeia (e segundo se acredita, da comédia no livro II, totalmente perdido). Esses dois trabalhos de Aristóteles foram referências durante séculos na discussão dos gêneros (FARACO, 2009, p. 123).

Apesar de a noção de gênero ser abordada há tempos, na Grécia esse conceito esteve muito mais inclinado ao entendimento enquanto produto. Na verdade, percebemos na obra de Bakhtin que o filósofo ressignificou a noção de gêneros, à medida que a articulou às situações de interação das diversas esferas da comunicação e a inseriu no seio das relações sociais (FIORIN, 2006).

Ainda do ponto de vista histórico, um pouco mais recente, é recorrente a afirmação de que o conceito de gênero discursivo tenha se constituído na obra do Círculo de Bakhtin²⁸, apesar de a maioria das produções acadêmicas enfocarem somente o texto bakhtiniano “Os gêneros do discurso”, inserido no Brasil na obra “Estética da Criação Verbal”.

Para Rojo (2007), o início da elaboração do conceito é apontado na obra de Bakhtin/Medvedev (1928), “em que o Círculo se confronta com o formalismo. Nessa obra, o Círculo trata dos gêneros literários ou poéticos, mas já começa a estender o conceito a outros campos ou esferas de circulação dos discursos, prenunciando a ideia de gêneros discursivos” (ROJO, 2007, p. 1765). No entanto, apesar de surgirem, no texto da década de 30, algumas das mais importantes características teóricas para a conceituação do termo,

[...] no texto fundante de Bakhtin (1952-53/1979, p. 279) estas características se cristalizam na definição lida e relida por toda parte de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (ROJO, 2007, p. 1766).

Nota-se, portanto, que para o círculo bakhtiniano, o gênero é valorizado enquanto processo, capaz de ser renovado em cada situação de interação. Os gêneros são, pois, orientadores de toda ação languageira. Desse modo, as ações de linguagem garantem ao mesmo tempo a continuidade e renovação dos gêneros. Para Marcuschi, os gêneros

[...] não são classificáveis como formas puras nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os

²⁸ A expressão Círculo de Bakhtin é utilizada para mencionar as formulações e as obras como frutos de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais, além de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Cabe ressaltar que “a questão das assinaturas e da composição do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhtinianos” (BRAIT; CAMPOS, 2009, p.17).

interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. [...] Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Em Bakhtin, fica clara a abordagem de cunho social, isto é, a relação intrínseca dos gêneros absolutamente vinculada à atividade social. Devido a essa natureza sócioideológica e discursiva dos gêneros, constituem-se historicamente dadas as novas situações de interação social:

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A partir da constituição do gênero, tem-se um efeito normativo em que se faz preciso o domínio das formas da língua e o das formas do discurso que provocará, dentro do processo de compreensão e interpretação do enunciado, no domínio dos gêneros textuais. Cada esfera social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados conforme as relações com as esferas sociais das atividades humanas, os propósitos e as intenções e se constituem como formas de ação social dos enunciadores. Todo gênero é, portanto, caracterizado por meio de três elementos:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas, também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos [...] fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 279).

O conteúdo temático está relacionado ao predomínio de conteúdo, assunto ou tema, ou seja, o domínio de sentido de que se ocupa o gênero, diz respeito às escolhas e propósitos comunicativos do autor em relação ao assunto abordado. Por exemplo, espera-se que na ata de reunião haja predominância de decisões tomadas por um determinado grupo, bem como se espera que na poesia predomine a expressão de sentimento do eu-lírico. Embasado no pensamento bakhtiniano, Fiorin (2006) exemplifica que nas cartas de amor o conteúdo temático são as relações amorosas, mas cada uma delas com recorte temático determinado.

Outro elemento fundamental para Bakhtin é o estilo, que se refere ao modo de apresentação do conteúdo traduzido no plano composicional do gênero na seleção de “recursos

lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003, p.261)²⁹. Essa forma é dada pelo agente-produtor quando adota determinado gênero e escolhe os recursos conforme sua intencionalidade e a própria estabilidade do gênero:

[...] no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Dadas as escolhas e usos da linguagem, é possível garantir um grau de individualidade do produtor do texto, em função tanto de como se presume a compreensão responsiva ativa do enunciado quanto a imagem feita do interlocutor.

[...] nas escolhas que realiza, o autor imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito totalmente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais (KOCH, 2006, p.110).

Sobre a expressão da individualidade, Bakhtin (2003) adverte que nem todos os gêneros favorecem a manifestação do estilo individual. Para o autor, considerando o empreendimento enunciativo, os gêneros literários e artísticos são mais propícios para que se imprima um estilo próprio.

Para Bronckart (2007), o agente-produtor do texto em situação de produção, baseado nos conhecimentos construídos e adquiridos a respeito dos gêneros, não irá somente reproduzir um determinado gênero. Ao contrário, ele irá escolher o mais adequado para a situação comunicativa e irá fazer suas escolhas segundo seus próprios valores.

Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc (BRONCKART, 2006, p. 144).

²⁹ No intuito de evitar o reducionismo desse tema, cumpre acrescentar que, embora seja mais comum o estudo do conceito de estilo enquanto uma das dimensões da constituição do gênero, Bakhtin e seu Círculo, segundo Brait (2005), trata desse termo de forma complexa em várias obras. Conforme a autora, para Bakhtin “a questão do estilo associa-se a reflexões, análises, conceitos e categorias específicas, assumindo aspectos que, somados, contribuem para uma melhor compreensão da forma de ser da linguagem que, sendo social, histórica e cultural, deixa entrever singularidades, particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que as constituem” (BRAIT, 2005, p.80).

O terceiro elemento que constitui um gênero é a construção composicional e refere-se à forma de organização, ou seja, à maneira como o texto será estruturado. Embora Bakhtin não elabore uma tipologia dos gêneros nem construa uma definição rígida, entre o que denomina gêneros primários (simples ou livres) e gêneros secundários (complexos), o autor os distingue muito claramente. É importante assinalar que essa distinção não tem o propósito de considerar tais grupos de modo isolado e/ou estático. Os gêneros primários são constituídos na comunicação discursiva imediata, espontaneamente, na esfera cotidiana (BAKHTIN, 2003). Já os secundários nascem de reelaborações feitas a partir dos gêneros primários:

[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]. No processo de sua formação eles [gêneros secundários] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Diante do exposto, é evidente que os gêneros se tornam instrumentos para novas construções à medida que passam de primários para secundários. Os gêneros secundários, diante da progressiva complexidade, no processo de formação, absorvem e transmutam os gêneros primários. Bakhtin (2003) exemplifica tal fato quando afirma que a carta, sendo gênero primário, no interior de um romance, conceituado como gênero secundário, não se integra à realidade do romance como fenômeno da vida cotidiana e sim da vida literária.

Na concepção bakhtiniana, a escolha da forma justifica-se porque só nos expressamos mediante gêneros. Sendo assim, a variedade no uso, ou seja, a intencionalidade e a escolha do sujeito falante é determinada pela situação discursiva, pelas relações pessoais e pela posição social numa negociação de sentido entre os participantes da comunicação. Para Bronckart (2007):

[...] o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem em si” que o agente submete à avaliação social de sua ação (BRONCKART, 2007, p. 101).

Isso significa dizer que a perspectiva dos estudos de gêneros textuais está centrada na sua funcionalidade sociocomunicativa e não nas propriedades linguísticas e/ou traços formais. Sob essa ótica, cabe destacar que é característico dos gêneros textuais a modificação segundo os aspectos históricos e sociais. Para ilustrar, basta pensarmos na variação dinâmica da carta depois do surgimento do e-mail bem como no aparecimento dos *blogs*, *chats* entre outros, oriundos do advento da internet.

Vale acrescentar ainda ao conceito de gêneros a importância que o destinatário (o outro) exerce na teoria bakhtiniana: “Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p.321). A elaboração do discurso considera também a antecipação da resposta do destinatário e não somente a sua resposta concreta:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2003, p.283).

Baseados nas concepções bakhtinianas de que a língua é um fenômeno sócio-histórico que não pode ser dissociada dos seus falantes e de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam uma releitura da teoria dos gêneros adaptando-a à realidade escolar. Para os autores, o gênero textual é entendido como “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

Machado e Lousada (2010) advertem que um instrumento só pode ser mediador da ação humana à medida que o sujeito consiga apropriar-se dele, afinal só assim será possível utilizá-lo. Na verdade, as autoras ao explicarem a noção de gêneros, do ponto de vista de Bakhtin, à luz da psicologia de Vygotsky, enfatizam que na metáfora do entendimento de “gênero como instrumento”, é preciso reconhecer “instrumento” como um conceito advindo da psicologia vigotskiana: “os gêneros só poderão servir como mediadores para a comunicação e para o desenvolvimento linguageiro se forem apropriados pelo sujeito” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 625).

3.2 Contribuições do interacionismo sociodiscursivo (ISD)

Na década de 80, um grupo de pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, coordenado por J. P. Bronckart, começou um vasto programa de investigação buscando compreender o funcionamento e a estrutura dos textos que circulam socialmente e, além disso, visando entender a relação dos textos com a atividade humana. Para Bronckart (2007, p. 30-31), apesar dos estudos desse grupo comporem o quadro epistemológico geral do interacionismo social, pelo caráter mais específico, compõem uma versão denominada ISD. Na realidade, a partir da base teórica do ISD, são realizadas pesquisas tanto sobre os gêneros quanto a respeito da SD como procedimento didático para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

A relevante contribuição do ISD pode ser comprovada na influência direta nos referenciais teóricos dos PCN, um dos principais documentos orientadores da educação brasileira, em várias diretrizes curriculares estaduais, nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e na construção de materiais didáticos e SD espalhados pelo Brasil. Para essa concepção teórica, a linguagem é entendida como um fenômeno social e histórico, principal fator de desenvolvimento humano:

[...] a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Isso significa dizer que, no homem, as *funções psicológicas superiores* (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as *condutas ativas* que a elas estão associadas são o resultado da *semiotização de um psiquismo primário*[...] (BRONCKART, 2006, p.122, destaques do autor).

Nascimento (2011, p. 425), alicerçada nos construtos de Bronckart, afirma que, no quadro epistemológico do ISD, os processos entre desenvolvimento e aprendizagem são inter-relacionados, ou seja: “o indivíduo imerso em um contexto cultural que lhe dá a matéria-prima do funcionamento psicológico tem o seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente”.

O lugar real de uso da linguagem se dá nas práticas sociocomunicativas que promovem as práticas de linguagem em que o homem desenvolve tanto a linguagem como a si mesmo. Desse modo,

É possível afirmar que as práticas sociocomunicativas: 1) evidenciam as ações linguísticas, discursivas, cognitivas, sociais e interativas do homem nos eventos comunicativos; 2) contemplam o contexto sócio-histórico-cultural em que se moldam; 3) prefiguram manifestações sociodiscursivas e individuais nos/dos usos da linguagem nas esferas sociais; e 4) provocam a atualização da linguagem e, por conseguinte, o desenvolvimento humano (FERRAZ, 2012, p. 41).

Na transposição da concepção de linguagem do ISD para uma abordagem didática dos gêneros textuais, dois aspectos importantes devem ser salientados: o desenvolvimento das capacidades de linguagem para usar a língua em diferentes contextos utilizando gêneros orais e escritos e o desenvolvimento da capacidade de refletir linguisticamente sobre esses usos, o que significa conhecimento e domínio dos recursos linguísticos que instrumentalizam o sujeito a produzir e compreender variados gêneros.

3.3 Transposição didática

O conceito de transposição didática originou-se a partir da tese de Verret em 1974. Como sociólogo, o autor afirma que “certas práticas sociais podem ser didatizadas se expressas e reguladas por uma disciplina” (OLIVEIRA, 2013, p. 79). Em 1980, com Chevallard, acontece a mudança do conceito do campo da Sociologia para o da Didática na transposição de conteúdo ao ensino-aprendizagem da matemática e o saber teórico foi reconhecido como didatizável³⁰. Quando o conceito da transposição didática começou a ser aplicado para além do campo dos estudos matemáticos foram desencadeadas várias críticas que originaram propostas de ampliação da teoria de Chevallard (GONÇALVES, 2011; OLIVEIRA, 2013).

Conforme Schneuwly (2009 apud OLIVEIRA, 2013, p. 64),

[...] o estudo da transposição consiste precisamente, ao mesmo tempo, em descrever estas transformações dos objetos [objetos de saber- objeto a ensinar – objeto de ensino] e em compreender os mecanismos e restrições. A teoria vai ao encontro da ilusão de uma identidade possível, e mesmo desejável, entre o objeto de saber e o objeto de ensino.

³⁰ Apesar de na teoria de Chevallard não constar referência a outros saberes, não é possível afirmar que o teórico os exclui. Leite (2004, p. 70-71) ao apontar as contribuições de Chevallard para a discussão do conhecimento escolar, afirma que “não somente Chevallard não propõe o saber sábio [teórico] como única referência dos saberes a serem ensinados na escola, como também que o entendimento da exclusividade dessa referência nas suas proposições e a consequente rejeição da sua teoria não é consensual entre os profissionais das didáticas específicas”.

Segundo os objetivos desta pesquisa, interessa-nos saber que o gênero no processo de transposição didática “não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76). Nesse processo, “a ficcionalização revela-se, então, como uma operação geradora da ‘forma do conteúdo’ do texto, ela é o motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 144).

Ao ser introduzido na escola, os gêneros textuais ocupam lugar social diferente de onde se originaram e, por conseguinte, sofrem modificações, haja vista, a necessidade de especificação dos saberes a respeito da sua constituição. Cabe salientar, portanto que:

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.80-81).

Segundo Machado e Cristovão (2006), é possível considerar três níveis básicos e sucessivos no processo de transposição didática, a saber: conhecimento científico que sofre modificações e se constitui no segundo nível, denominado de conhecimento a ser ensinado que, por sua vez, se torna conhecimento efetivamente ensinado e que, enfim, se constitui como conhecimento efetivamente aprendido.

O esquema abaixo apresentado na FIGURA 4, baseado na ilustração elaborada por Barros (2014, p. 45), sintetiza a engenharia da transposição didática dos gêneros para o contexto de ensino da língua, segundo os pressupostos teórico-metodológicos do ISD:

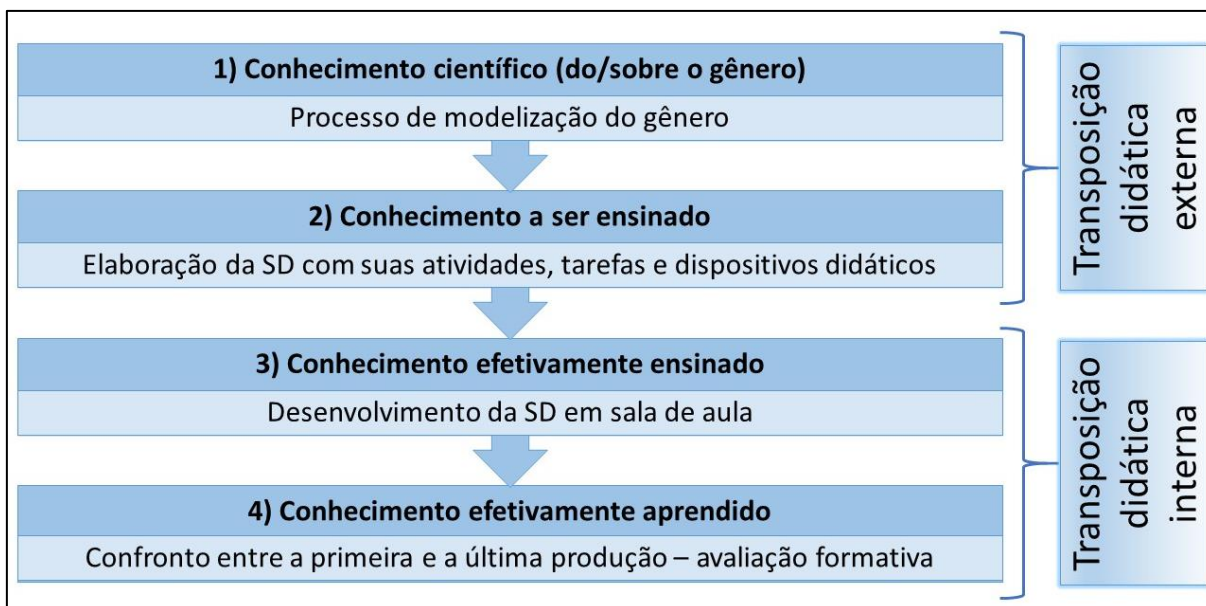


FIGURA 4 - Níveis de transposição didática

Fonte: Adaptado de Barros (2014, p. 45)

Conforme nota-se na FIGURA 4, o processo de transposição didática pode ser dividido em dois níveis: externo e interno. A transposição didática externa refere-se ao processo de transformação de saberes científicos em saberes a ensinar. Já a transposição didática interna corresponde à passagem dos saberes a ensinar aos objetos ensinados, considerando as transformações necessárias para que sejam consideradas situações de ensino (BARROS, 2012).

Para o processo de transposição didática de um gênero, faz-se necessária, inicialmente, a elaboração do modelo didático. Um gênero textual, ao ser trabalhado na escola, passa a ser um objeto de linguagem parcialmente simplificado em relação ao gênero de referência. Neste processo de didatização, o modelo didático é a ferramenta necessária elaborada pelo professor, que consiste na descrição das principais características desse gênero e na identificação de suas dimensões ensináveis. Diante dele, temos a base para a construção da SD.

3.4 Quadro de análise textual do interacionismo sociodiscursivo (ISD)

Para Bronckart (2007), os gêneros podem ser analisados em dois níveis macros, a saber: as condições de produção do texto e sua arquitetura interna. O último nível caracterizado como folhado textual para Bronckart (2006) é formado por três camadas superpostas:

infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Essas camadas não são autônomas e só são estudadas separadamente para fins didáticos.

Segundo Machado e Bronckart (2009), o ISD reorganizou esse modelo de análise e passou a prever três níveis³¹, do seguinte modo:

- Nível organizacional – infraestrutura textual e mecanismos de textualização;
- Nível enunciativo – mecanismos enunciativos;
- Nível semântico – semiologia/semântica do agir.

Dada essa reorganização do modelo de análise, Barros (2012) ilustra os níveis de análise textual.



FIGURA 5 - Níveis de análise textual – quadro teórico-metodológico do ISD

Fonte: Barros (2012, p.52)

Segundo Bronckart (2007), a infraestrutura textual é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem:

O plano geral é o planejamento do conjunto do conteúdo temático mobilizado pelo agente-produtor, ao passo que os tipos de discurso são segmentos de texto que se dividem em: discurso interativo, relato interativo (implicado) discurso teórico e narração (autônomo). As sequências são os modos de planificação da linguagem:

³¹ Neste trabalho o enfoque recai sobre os dois primeiros níveis.

seqüências narrativa, argumentativa, dialogal, descritiva, explicativa, injuntiva (GONÇALVES; NAPOLITANO, 2013, p. 107).

Nos mecanismos de textualização estão inseridas a conexão, coesão nominal e verbal, que, juntas, colaboram no processo de coerência temática do texto. A conexão coopera na marcação das articulações da progressão temática por meio dos organizadores textuais, como por exemplo: conjunções, advérbios, locuções adverbiais, preposições entre outros. A coesão nominal, por sua vez, introduz elementos novos e garante a formação de cadeias anafóricas, portanto, são unidades constitutivas dessa camada os pronomes e as elipses. À coesão verbal, cabe o arranjo temporal dos estados, eventos ou ações verbalizadas no texto (BRONCKART, 2007).

Quanto aos mecanismos enunciativos, operam “quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, portanto, não se organizam em séries isotópicas; [...] eles servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários” (BRONCKART, 2007, p. 130). Nesse nível, explicitam e mantêm os posicionamentos enunciativos marcados pelas vozes (formas mais concretas de realização do posicionamento enunciativo) e pelas modalizações que têm a finalidade de traduzir os comentários ou as avaliações a respeito de aspectos do conteúdo temático.

3.4.1 Capacidades de linguagem

Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que é possível organizar uma proposta de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais na qual o professor poderá observar e avaliar as capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante a realização da atividade textual, e assim, serão fornecidas ao professor orientações mais precisas para sua intervenção didática. De acordo com os autores, “as capacidades de linguagem evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Para conceitualizar a ação de linguagem, os pesquisadores, na perspectiva do ISD, construíram um quadro teórico em que as capacidades de linguagem são classificadas em três tipos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Cabe salientar que essas capacidades de linguagem estão em constante intersecção e só são separadas para fins didáticos.

A capacidade de ação está relacionada à adaptação da linguagem ao contexto de produção e implica três tipos de representações:

a) sobre o meio físico: o lugar, o momento da produção, a presença ou não de interlocutores; b) sobre a interação propriamente dita: o papel social dos participantes, a instituição social de onde falam, o objetivo; c) o conteúdo temático estocado na memória e que vai ser mobilizado na produção oral ou escrita (GONÇALVES, 2011, p. 50).

Cristovão et al. (2010, p. 194) apontam modelos de atividades a serem realizados para o desenvolvimento da capacidade de ação.

Capacidade de ação – conhecimentos relacionados ao contexto de produção que contribuem para o reconhecimento do gênero, adequação ao contexto e mobilização de conteúdos. Pode ser desenvolvida por meio de atividades que levem o aluno a:

- Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, o assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
- Avaliar o que é necessário para um texto estar adequado à situação na qual se processa a comunicação;
- Compreender o vocabulário na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

A capacidade discursiva está relacionada à habilidade de mobilizar os tipos de discurso (teórico, interativo, relato interativo e narrativo) e os tipos de sequência textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa, injuntiva ou dialogal) serão mobilizados tendo em vista os propósitos comunicativos (GONÇALVES; NAPOLITANO, 2013). Do ponto de vista didático:

Capacidade discursiva – conhecimentos relacionados à organização do conteúdo em um texto e sua forma de apresentação. Pode ser desenvolvida por meio de atividades que levam o aluno a:

- reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato de texto) etc.
- Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor;
- Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- Perceber a diferença entre formas de organização diversas (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 194).

A terceira capacidade de linguagem refere-se à organização formal do texto e é denominada de linguístico-discursiva. Ter essa capacidade desenvolvida significa conseguir reconhecer e utilizar o valor das unidades linguístico-discursivas características a cada gênero para a construção do significado global do texto. Correlacionam-se, portanto, nessa capacidade

tanto os mecanismos de textualização quanto os mecanismos enunciativos, ambos elementos constitutivos do folhado textual.

A capacidade linguístico-discursiva “refere-se à forma como as orações são organizadas, como é realizada a adequação ao vocabulário, além de questões ortográficas e de pontuação (GONÇALVES; NAPOLITANO, 2013, p. 107). Para Cristovão et al. (2010, p. 195) a capacidade linguístico-discursiva pode ser desenvolvida à medida que as atividades propostas façam o aluno:

- [...] - Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
- Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo)
- Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáfora, por exemplo);
- Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- Notar as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).

Vale ressaltar que as três capacidades de linguagem articuladas entre si são capazes de produzir significado e sentido nas interações comunicativas associadas ao ensino. Desse modo, espera-se que no modelo didático produzido as capacidades de linguagem sejam contempladas já que servirão de base para a construção da SD.

3.5 Sequência didática - SD

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é um procedimento de planejamento para o ensino-aprendizagem de um determinado gênero textual oral ou escrito. Por meio das SD, o aluno pode dominar melhor um gênero, isso significa escrever, escutar, ler e/ou falar de modo mais adequado em dada situação comunicativa. Na prática, busca-se, ao utilizar a SD, “intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhe correspondem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

É possível afirmar que as SD são vistas como estratégias de ensino porque auxiliam os alunos a progredirem no domínio e uso dos gêneros que circulam socialmente. “O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática da linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 79).

Como já foi dito, a SD é construída, geralmente, a partir dos modelos didáticos. Nascimento (2009, p. 182) conceitua as SD como:

[...] unidades de trabalho escolar constituídas por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos, organizados no quadro de *projeto de apropriação* das dimensões constitutivas de um gênero que tem, como objetivo, estruturar as atividades particulares em uma atividade articulada em torno de um *objeto* [...], cujas propriedades são definidas pelo contexto sociocultural.

As condições pedagógicas e o contexto de ensino particular determinarão o tempo que deve ser gasto com cada SD. A longo prazo, um ensino organizado em SD “deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros orais e escritos” (CORDEIRO, AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31).

Quanto ao trabalho docente, a SD atua como ferramenta de orientação, tendo em vista que oferece etapas de organização do processo de ensino-aprendizagem, e direciona a atuação do docente, no que diz respeito à sistematização do ensino da leitura, da escrita e da oralidade.

[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e da escrita) (NASCIMENTO, 2009, p. 68).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98), a SD é constituída de quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A primeira etapa, que é a apresentação da situação, refere-se à exposição de um projeto de comunicação aos alunos que será realizado verdadeiramente na produção final. Trata-se de um mapeamento das capacidades de linguagem dominadas sobre o gênero. Nessa fase, torna-se fundamental a realização de duas dimensões: apresentação de um problema de situação bem definido e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99-100).

Barros (2012), adaptando o esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly, assinala três pontos principais a serem seguidos na apresentação da situação:

- 1) Esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito [...] Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, ou seja, o aluno deve ser exposto e motivado ao projeto de produção de um gênero.
- 2) O aluno tem de conhecer o objeto com que vai trabalhar assim como a atividade social que o engendrou.
- 3) Sensibilização ao gênero textual (leitura ou audição de textos do gênero) (BARROS, 2012, p. 79).

A segunda etapa de uma SD é a produção inicial ou primeira produção. É o primeiro encontro com o gênero. Nessa produção, os alunos evidenciaram o que sabem a respeito do gênero selecionado. Com esses textos, o docente consegue notar as capacidades que os alunos já têm desenvolvidas e pode planejar as intervenções que devem ser feitas para promover o desenvolvimento das potencialidades.

Se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada [...]. É assim que se define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós essa é a essência da avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.101).

Conforme os autores, a primeira produção pode ser simples e ter um destinatário fictício, já que o intuito é que essa atividade funcione como reguladora da SD. Do ponto de vista docente, à primeira produção não deve ser atribuída nota, afinal trata-se de um momento da realização prática da avaliação formativa. Para o aluno, a primeira produção representa o primeiro lugar da aprendizagem. Mediante o diagnóstico da primeira produção, o professor estabelece a quantidade de módulos que serão necessários. Essa etapa é definida e esquematizada por Barros (2012) da seguinte forma:

Trata-se de:

- 1) Trabalhar problemas de níveis diferentes (o gênero, o contexto de ensino e as capacidades prévias do aluno em relação ao gênero, observadas pela produção inicial, vão determinar os “problemas” de linguagem que devem ser privilegiados nos módulos):
 - a) representação da situação de comunicação (situação de produção mais imediata e mais ampla);
 - b) aprofundamento temático;

- c) a infraestrutura do gênero (a estrutura geral do texto; os tipos de discurso: expor, narrar, etc.; os tipos de planificação: sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.);
 - d) o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero;
 - e) a realização dos mecanismos enunciativos no gênero.
 - f) problemas formais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc. (embora muitas dessas questões não estejam diretamente ligadas ao gênero, é possível elaborar módulos para trabalhá-las, sem, com isso, perder o foco da apropriação do gênero).
- 2) Variar as atividades e exercícios:
 - a) atividades de observação e de análise de textos;
 - b) tarefas simplificadas de produção;
 - c) análise linguística;
 - d) atividades de leitura; oralidade; escuta; etc.
 - 3) intercalar atividades com outros gêneros de textos (uma entrevista com os pais para saber a influência da publicidade, em uma SD de anúncio, por exemplo).
 - 4) a cada módulo, registrar o aprendido: lista de constatações (BARROS, 2012, p. 79).

A última etapa da SD é a produção final que “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos; também permite ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106). Espera-se que na produção final o aluno coloque em prática tudo aquilo que aprendeu no decorrer das demais etapas da SD. Portanto, é atribuído ao aluno o papel de regulador de seu próprio comportamento no processo de revisão e reescrita do texto³². A produção final é a elaboração de um texto que deve circular socialmente, segundo a escolha de destinatários e forma de produção estabelecida na primeira etapa da SD.

Quanto à avaliação somativa³³, se o professor assim desejar fazê-la, os autores recomendam que seja criada uma grade de correção em que constem as características e os elementos textuais trabalhados durante a etapa dos módulos e que foram necessários na elaboração ou reelaboração do texto do aluno. Dessa forma, o professor ao utilizar a grade será capaz de

[...] centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo retornos a pontos mal assimilados (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

³² No esquema geral de uma SD proposto por Barros (2012, p. 79), adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a autora acrescenta a etapa “o processo de reescrita textual” depois da “produção final”, desmembrando a última etapa proposta pelos autores genebrinos. Então, nessa última etapa, Barros esquematiza três pontos a serem seguidos, quais são: “1) Estratégias de autoavaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva. 2) Momento em que o trabalho com as questões mais formais da língua pode ter um resultado mais satisfatório 3) Completar a interação, enviando os textos aos destinatários.”

³³ “Tipo de avaliação que ocorre ao final da instrução, por exemplo, depois da sequência didática aplicada. Ela tem o objetivo de aferir o que o aluno aprendeu. Sinteticamente, ela visa à atribuição de notas; fornece *feedback* ao aluno” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 247).

Diante do exposto, a SD é vista como uma possibilidade de procedimento metodológico para a formação de leitores e produtores de textos. Nessa proposta de ensino-aprendizagem dos gêneros, o aluno é entendido como sujeito e lhe são dadas condições que o faça refletir sobre o conhecimento já adquirido e isso proporciona que ele reelabore suas ideias e textos. Não podemos deixar de salientar a função mediadora que o professor adota, já que, pela SD, lhe é atribuída a responsabilidade tanto de diagnosticar o que os alunos já sabem quanto de intervir durante todo o processo de transposição didática interna.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Neste capítulo, destinado à parte analítica desta dissertação, descrevemos e analisamos a apresentação da situação, as produções iniciais, os módulos da SD e as produções finais. Por fim, dado o foco desta pesquisa, comparamos as produções escritas iniciais e finais de nove alunos que participaram de todo o processo de intervenção didática por meio da SD, destacando as principais modificações nas produções dos alunos.

4.1 Apresentação da situação

Na prática, a apresentação da situação consiste em expor aos alunos um projeto definido de comunicação enfocando o gênero que se pretende trabalhar e o articulando a uma temática relevante e ao uso social. Após, é lhes solicitado que realizem a produção inicial.

A apresentação da situação, primeira etapa da SD desta pesquisa, aconteceu em 19/05/2011³⁴, quase um mês antes do desenvolvimento dos módulos da SD. Diferentemente das orientações recebidas durante o curso de formação continuada³⁵, a PC não especificou um contexto de produção determinado para que os alunos elaborassem a primeira produção. Isso significa que os alunos não foram orientados segundo uma situação comunicativa.

Para os pesquisadores de Genebra, a apresentação da situação é essencial para o êxito da aprendizagem do aluno, tendo em vista que nesta etapa ocorre a contextualização que dá sentido à atividade escolar, fator determinante na motivação do aluno:

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a

³⁴ Não temos os vídeos desta etapa, tendo em vista que as aulas só começaram a ser gravadas quando a SD começou a ser didatizada. Sendo assim, não é possível explicitar todas as etapas ocorridas em 19/05/2011.

³⁵ Fez parte das atividades da formação continuada oferecida pela PP a vários professores, inclusive à PC, a esquematização da SD em que constava um momento didático específico destinado à apresentação da situação, etapa essencial da SD. Cabe ressaltar que durante o curso tais esquemas foram avaliados pela PP e essas avaliações geraram tanto sugestões no corpo do material quanto bilhetes orientadores aos professores cursistas. Ferraz (2012, p. 180) afirma que “durante a formação de professores, no contexto da pesquisa, a produção inicial foi um ponto polêmico até o entendimento de que ela, ainda que inicial, deve ser orientada pelo contexto de produção, isto é, uma situação de comunicação definida que estimula e facilita a produção textual”.

aprendizagem de linguagem a que está relacionado. 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 (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.100)

Para a apresentação da situação no contexto de ensino-aprendizagem, a PC apenas definiu o gênero; no caso, o artigo de opinião. No entanto, segundo os pressupostos teórico-metodológicos da SD, nesta etapa, o necessário não é definir, mas apresentar o gênero (presentificação). Isso significa que não houve preparação dos alunos para a produção inicial bem como não lhes foi apresentado o objetivo do projeto de comunicação que seria realizado posteriormente e consolidado, de fato, na produção final. Convém salientar que quando há uma situação de comunicação bem definida, pressupõe-se que os alunos consigam responder em certa medida à contextualização dada, ainda que não sejam respeitadas todas as características do gênero solicitado.

4.2 Produção inicial

A produção inicial é a primeira tentativa de realização do gênero que será posteriormente trabalhado nos módulos na SD. A primeira produção, de caráter diagnóstico, foi solicitada em 19/05/2011³⁶ e o objetivo principal da atividade foi mapear as capacidades de linguagem dominadas pelos alunos a respeito do gênero artigo de opinião. No entanto, como citado na apresentação da situação, a PC não especificou o contexto de produção.

A solicitação feita aos alunos pela PC foi a escrita de um artigo de opinião com limite de linhas: no mínimo 15 e no máximo 30 (FERRAZ, 2012). Como não houve definição do tema, os alunos produziram artigos de opinião com conteúdos diversos:

³⁶ Como já foi dito não há gravação desta etapa, temos apenas um relato pequeno desta fase em Ferraz (2012), mesmo porque tal pesquisa não deu enfoque à transposição didática interna. Dessa forma, não é possível reproduzir neste trabalho o comando de produção realizado pela PC, tampouco analisá-lo sob a luz das especificações teóricas dessa fase da SD.

QUADRO 8 - Quantitativo de produção inicial agrupadas por temas³⁷

Temas das produções iniciais	Quantidade
Drogas	12 alunos
Aborto	04 alunos
Preconceito racial	02 alunos
Educação	02 alunos
Violência	02 alunos
<i>Bullyng</i>	02 alunos
Discriminação	02 alunos
Saúde pública	01 aluno
Liberdade de expressão	01 aluno
Terrorismo	01 aluno
Total de alunos que entregaram a produção inicial	29 alunos

Conforme é possível notar no QUADRO 8, 29 alunos, dos trinta que frequentavam a aula efetivamente, entregaram a produção inicial. Denota-se também do quadro a variedade de temas. Dada essa diversidade, a PC e a PP observaram que seria mais difícil trabalhar atividades para o desenvolvimento da capacidade discursiva (principal dificuldade detectada) nesse cenário.

Para a unificação do tema, a PC realizou uma votação na sala de aula. Os alunos decidiram tratar das drogas, tema mais recorrente nas produções iniciais. Então, aos 17 alunos que haviam escrito sobre outros temas, a PC solicitou nova produção com o tema único.

Inicialmente, foi acordado entre as professoras que a análise da produção inicial seria feita pela PC e posteriormente pela PP, em momentos distintos. Por questão de falta de tempo, a PC iniciou as correções, mas não terminou. A PP concluiu a atividade de correção e sistematizou o quadro das capacidades de linguagem (não) implicadas nas produções iniciais.

Na avaliação dos textos, foi utilizado um quadro de análise em que os domínios dos alunos foram categorizados da seguinte forma: D – domina; DP – domina parcialmente e ND – não domina³⁸. Convém salientar que os aspectos observados nos textos dos alunos foram resultantes do modelo teórico do gênero³⁹, sem perder de vista a essência da avaliação formativa.

³⁷ Dados sistematizados por esta pesquisadora, após análise de conteúdo das 29 produções iniciais.

³⁸ Os dados do QUADRO 9, QUADRO 10 e QUADRO 11 constam em Ferraz (2012, p. 379-381) no “Quadro de sistematização das avaliações das produções iniciais- gênero artigo de opinião”. No entanto, analisamos novamente as primeiras produções observando os mesmos aspectos. Na comparação entre a nossa avaliação e a que consta na pesquisa de Ferraz (2012) não foram encontradas diferenças consideráveis. Cabe ressaltar que tais análises foram realizadas por Ferraz (2012) para fins de produção dos módulos da SD pelas professoras (PP e PC).

³⁹ Ferraz (2012) utiliza o termo “modelo didático de gênero” tal como é concebido pelos pesquisadores de Genebra. No entanto, notamos que, na verdade, trata-se do modelo teórico do gênero (sobre esse conceito, conferir Barros, 2012, p. 73), pois pode ser considerado para qualquer artigo de opinião. O modelo didático deveria apontar as dimensões ensináveis ao contexto de intervenção.

QUADRO 9 - Quadro sistematizado de análise das produções iniciais - Capacidade de ação

Capacidade de ação	
Aspectos observados	Domínio do aluno (%)
Enunciador: articulista	Domina: 4,5%
	Domina parcialmente: 68,3%
	Não domina: 27,2%
Interlocutores: público leitor do <i>blog</i> da Escola (jovens)	Domina: 4,5
	Domina parcialmente: 68,3%
	Não domina: 27,2%
Objetivo: convencer o leitor	Domina: 4,5%
	Domina parcialmente: 41%
	Não domina: 54,5%

Fonte: Baseado em Ferraz (2012, p. 379-381).

Da análise da capacidade de ação, é possível depreender, pelas primeiras produções, que grande parte dos alunos assume, parcialmente, a posição discursiva de articulista. No entanto, têm dificuldade no desenvolvimento das opiniões. Os temas não são problematizados na discursividade do texto e as produções não convencem, fato que não os torna artigos de opinião. Quanto aos interlocutores, é difícil identificá-los nos textos. Notamos que a maioria dos alunos realiza a leitura voltada à professora, uma prática histórica na produção escrita de textos. Por outro lado, o texto é aberto à leitura de demais destinatários.

QUADRO 10 - Quadro sistematizado de análise das produções iniciais – Capacidade discursiva

Capacidade discursiva	
Aspectos observados	Domínio do aluno (%)
Discorre sobre um tema	Domina: 81,8%
	Domina parcialmente: 18,2%
	Não domina: 0%
Contextualização	Domina: 27,3%
	Domina parcialmente: 27,3%
	Não domina: 45,4%
Premissa	Domina: 22,7%
	Domina parcialmente: 40,9%
	Não domina: 36,4%
Argumentos	Domina: 4,5%
	Domina parcialmente: 63,6%
	Não domina: 31,8%
Contra-argumentos	Domina: 0%
	Domina parcialmente: 9,1%
	Não domina: 90,9%
Argumentos que refutam posição contrária	Domina: 0%
	Domina parcialmente: 4,5%
	Não domina: 95,5%
Conclusão	Domina: 4,5%
	Domina parcialmente: 27,3%
	Não domina: 68,2%

QUADRO 10 - Quadro sistematizado de análise das produções iniciais – Capacidade discursiva

Capacidade discursiva	
Aspectos observados	Domínio do aluno (%)
Pertence ao mundo do expor	Domina: 81,8%
	Domina parcialmente: 18,2%
	Não domina: 0%
Predomina discurso teórico ou misto teórico-interativo	Domina: 81,8%
	Domina parcialmente: 18,2%
	Não domina: 0%
Composição: sequências argumentativas	Domina: 9,1%
	Domina parcialmente: 36,4%
	Não domina: 54,5%
Composição: sequências explicativas	Domina: 9,1%
	Domina parcialmente: 31,8%
	Não domina: 59,1%
Sequência descritiva dos fatos – o leitor é situado no fato que gera a questão polêmica	Domina: 0%
	Domina parcialmente: 18,2%
	Não domina: 81,8%
Tem título	Domina: 81,8%
	Domina parcialmente: 18,2%
	Não domina: 0%
Texto em prosa, assinado, extensão de uma lauda	Domina: 95,5%
	Domina parcialmente: 4,5%
	Não domina: 0%
Prima pela clareza	Domina: 9,1%
	Domina parcialmente: 27,3%
	Não domina: 63,6%

Fonte: Baseado em Ferraz (2012, p. 379-381).

Quanto ao domínio dos gêneros pelos alunos referentes à capacidade discursiva, como se pode notar no QUADRO 10, é evidente que a principal dificuldade está na capacidade dos alunos de argumentar, expressar pontos de vista e retomá-los no decorrer do texto. Constatase, ainda, que os alunos têm dificuldade na elaboração de premissas bem como na contextualização.

QUADRO 11 - Quadro sistematizado de análise das produções iniciais – Capacidade linguístico-discursiva

Capacidade linguístico-discursiva	
Aspectos observados	Domínio do aluno (%)
Retomadas anafóricas	Domina: 0%
	Domina parcialmente: 68,2%
	Não domina: 31,8%
Os artigos são mobilizados para generalizar ou para especificar um elemento	Domina: 4,5%
	Domina parcialmente: 4,5%
	Não domina: 90,9%
Verbos no presente, predominantemente	Domina: 0%
	Domina parcialmente: 13,6%
	Não domina: 86,4%

QUADRO 11 - Quadro sistematizado de análise das produções iniciais –
Capacidade linguístico-discursiva

Capacidade linguístico-discursiva	
Aspectos observados	Domínio do aluno (%)
Utiliza conectivos	Domina: 4,5%
	Domina parcialmente: 54,5%
	Não domina: 40,9%
Há mobilização de discurso indireto, introduzido por um conectivo, e direto, marcado por aspas	Domina: 0%
	Domina parcialmente: 0%
	Não domina: 100%
Privilegia a norma culta	Domina: 18,2%
	Domina parcialmente: 54,5%
	Não domina: 27,3%
Pontuação	Domina: 59,1%
	Domina parcialmente: 40,9%
	Não domina: 0%
Uso das aspas para destacar uma palavra	Domina: 0%
	Domina parcialmente: 4,5%
	Não domina: 95,5%
Ortografia	Domina: 63,6%
	Domina parcialmente: 31,8%
	Não domina: 4,5%

Fonte: Baseado em Ferraz (2012, p. 379-381).

Nos aspectos analisados, a respeito da capacidade linguístico-discursiva, é possível observar que os alunos têm dificuldade de marcar outras vozes nos textos. Por outro lado, há domínio relativo quanto ao uso da norma culta, conectivos e anáforas, além dos elementos de conteúdo formal, como é possível notar no QUADRO 11.

No que se refere à capacidade de ação, a PP e a PC consideraram que seria necessário “desenvolver atividades em que o contexto de produção fosse percebido e assimilado” (FERRAZ, 2012, p. 185). Em relação à capacidade discursiva, consideradas as análises expostas, as professoras decidiram enfatizá-la nas atividades que proporcionassem o desenvolvimento do domínio das sequências argumentativas e explicativas, da composição do gênero artigo de opinião, da hierarquização do texto por meio de concatenação de ideias, da contextualização e da mobilização de diferentes vozes no texto. A ênfase dada justifica-se porque, dentre as três capacidades, na discursiva é que foi constatada a principal dificuldade por parte dos estudantes.

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, as orientações registradas foram em relação ao uso de conectivos, emprego da voz do outro no texto e as formas de retomada anafórica. Por outro lado, nota-se bom domínio de ortografia, concordância e regência e, em alguns casos, o uso de pronomes para retomada de elementos textuais, bem como o uso adequado de conectivos conclusivos.

É necessário ressaltar que, nesse processo diagnóstico da produção inicial, o objetivo foi encontrar dificuldades mais recorrentes relacionadas à escrita do artigo de opinião que, conforme os pressupostos de transposição didática interna, devem desencadear as ênfases que serão dadas na SD. Afinal, esse diagnóstico inicial, apesar de muito trabalhoso, é fundamental para o desenvolvimento da SD. Por meio dele é possível estabelecer o quantitativo de módulos e as atividades da SD, a fim de que o processo de transposição didática interna dê condições para os alunos escreverem com mais proficiência o gênero didatizado.

4.3 Análise dos módulos

Segundo os conceitos da engenharia de transposição didática dos gêneros para o contexto de ensino da língua, a partir do diagnóstico das capacidades de linguagem desenvolvidas na produção inicial dos alunos, o docente pode planejar os módulos, as atividades, tarefas e dispositivos didáticos.

Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos. 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 de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

A SD desta pesquisa está dividida em cinco módulos. Cada módulo, por sua vez, está organizado em atividades. No total, a SD contém dezessete atividades, além de uma parte introdutória denominada “Palavras Iniciais”, possui sessenta páginas.

QUADRO 12 - Descrição dos módulos da SD⁴⁰

Módulos		Número de atividades	Quantidade de horas-aula utilizadas
1	Conhecendo o artigo de opinião	5	16 h/a
2	Detalhando o artigo de opinião	8	23 h/a
3	Explorando a linguagem do artigo de opinião	2	4 h/a
4	Revisando o artigo de opinião	1	2 h/a
5	Publicação do artigo de opinião	1	1 h/a

Nas “Palavras Iniciais”, é estabelecido um diálogo com o aluno e essa apresentação está fragmentada em duas partes: na primeira, é proposta uma reflexão aos estudantes a respeito do processo de escrita destacando a importância do ato de escrever; na segunda, intitulada “O gênero artigo de opinião” consta a relevância do gênero e sua esfera de circulação, mencionando a importância da argumentação na vida cotidiana. Por fim, é feito um convite ao aluno para realizar as atividades que serão desenvolvidas na SD, explicitadas na sinopse que será apresentada na próxima seção.

4.3.1 Sinopse da Sequência Didática (SD) do artigo de opinião

A sinopse foi construída, nesta pesquisa, após as análises das 46h/a gravadas (trabalho realizado) e da SD (trabalho planejado). Esta ferramenta permite uma visão global da SD. Quanto ao cabeçalho dos quadros que serão apresentados, cabe esclarecer que:

- a) Os títulos das atividades (1ª coluna) foram retirados da SD;
- b) Os objetivos das professoras para os alunos e as atividades são advindos de análises e interpretações, desta pesquisadora, tanto da SD como dos vídeos das aulas;
- c) As capacidades de linguagem implicadas são resultados de análises embasadas no quadro teórico proposto em Schneuwly e Dolz (2004) e,
- d) Horas/aula refletem a somatória de aulas utilizadas na didatização de determinados objetos de ensino, sem a pretensão de exatidão uma vez que os procedimentos de análise são do âmbito da linguagem e ensino.

⁴⁰ Os dados exibidos neste quadro foram analisados nas gravações das aulas e sistematizados por esta pesquisadora.

QUADRO 13 - Sinopse do módulo 1 da SD do artigo de opinião

Módulo 1 – Conhecendo o artigo de opinião				
Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas	Horas/ aula
1- Montagem de painel com vários gêneros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar diferentes gêneros textuais aos alunos para assimilação do conceito de gêneros textuais. ▪ Fazer com que os alunos identifiquem o contexto de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade em grupo de identificação de textos recebidos dentro de envelopes; ▪ Atividade escrita de identificação dos aspectos contextuais: quem escreveu os textos; a quem são dirigidos; qual objetivo e em qual suporte os textos foram veiculados. ▪ Atividade oral para a correção das atividades. 	Ação	2h/a
2- Debate sobre vídeo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar os alunos para a importância da liberdade de expressão. ▪ Introduzir a importância do gênero textual artigo de opinião. ▪ Discutir os temas de artigos de opinião. ▪ Apresentar aos alunos o conceito de “papel social”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exibição do vídeo “O que é liberdade de expressão para você” ▪ Debate e produção escrita sobre a importância da liberdade de expressão. 	Ação	2h/a
3- Leitura de diversos gêneros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar diferentes gêneros textuais aos alunos, com enfoque nos do grupo do argumentar; ▪ Identificar opinião e argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em grupo: interpretação dos textos, identificação do gênero textual e elementos de contexto de produção. Foram trabalhados 13 textos. ▪ Atividade escrita de interpretação textual com destaque para identificação de opiniões e argumentos utilizados. 	Ação e discursiva	7h/a
4- Vídeo e leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar semelhanças e diferenças contextuais, discursivas e composicionais entre crônica argumentativa e artigo de opinião. ▪ Apontar os elementos estruturais estáveis do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação textual com enfoque nos seguintes objetos de ensino: efeitos de sentido (ironia, tempo verbal e repetição de termos), vocabulário, enunciador, conteúdo temático, posição social e discursiva, referenciação, pronomes oblíquos, pessoais e demonstrativos. ▪ Sistematização na lousa dos argumentos que revelam a opinião do autor do texto “O povo” e hierarquização de argumentos. ▪ Explicação oral sobre a diferença entre título e tema. ▪ Construção de um painel sobre os elementos estruturais estáveis do artigo de opinião e fixação do painel na parede da sala. 	Ação, discursiva e linguístico-discursiva	3h/a

QUADRO 13 - Sinopse do módulo 1 da SD do artigo de opinião

Módulo 1 – Conhecendo o artigo de opinião				
Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas	Horas/ aula
5- Loteria dos gêneros dissertação escolar e artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar, sistematicamente, diferenças e semelhanças contextuais, discursivas e estruturais entre dissertação escolar e artigo de opinião. ▪ Apontar os elementos estáveis do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associação de características estruturais estáveis dos gêneros artigo de opinião e dissertação escolar. 	Ação, discursiva e linguístico-discursiva	2h/a

O módulo 1 teve início em 14/06/2011 e foi concluído em 16/08/2011. A longa duração explica-se, sobretudo, por três motivos: aplicação de prova bimestral, aplicação de avaliação estadual, uma quinzena de férias e uma atividade festiva em homenagem ao dia dos estudantes. Entre as atividades 3 e 4, houve a lacuna de um mês. No retorno às aulas da SD foram gastos, aproximadamente, quarenta minutos para recapitulação dos objetos de ensino anteriormente didatizados.

Na construção da sinopse, é possível confrontar o trabalho planejado, ou seja, o planejamento das ações didáticas que temos conhecimento na sequência de atividades escritas entregues aos alunos (trabalho autoprescritivo), e o trabalho realizado, isto é, o “conjunto de ações efetivamente realizadas” (MACHADO, 2002, p.41) que tivemos acesso por meio das análises das aulas gravadas.

Nesse confronto entre a sequência de atividades escritas e as gravações das aulas, notamos que no módulo 1 foram mobilizados diferentes objetos de ensino, sobretudo pelos questionamentos advindos dos alunos. Não foram criados módulos específicos para tratar esses elementos, a saber:

- Atividade 1: Diferença entre propaganda institucional e campanha publicitária. Análise multimodal de uma propaganda. Diferença entre poesia e poema.
- Atividade 2: Diferença entre fala e escrita e adequação linguística.
- Atividade 3: Breve explicação sobre o uso dos adjetivos na identificação de opiniões. Diferença entre tema e título.
- Atividade 4: Diferença entre narrador e autor. Definição de preconceito linguístico.

- Atividade 5: Explicação sobre o conceito de hiperônimos, hipônimos e campo semântico.

O módulo 2 foi a etapa mais extensa da SD. Ele teve início em 16/08/2011 e o seu término ocorreu em 1º/11/2011. Foram utilizadas 23h/a, conforme consta no QUADRO 14, a seguir:

QUADRO 14 - Sinopse do módulo 2 da SD do artigo de opinião

Módulo 2 – Detalhando o artigo de opinião				
Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas	Horas/ aula
6- A questão polêmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensinar os alunos a identificarem uma questão polêmica e o conteúdo temático dos artigos de opinião selecionados. ▪ Analisar oralmente a página completa de jornais de circulação local, dando enfoque ao artigo de opinião <p>Estabelecer diferenças e semelhanças, por meio das características textuais e discursivas, entre: artigo de opinião, editorial, cartum e charge.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise, em dupla, de jornais de circulação local. ▪ Atividade escrita de identificação dos aspectos contextuais e discursivos do artigo de opinião. ▪ Análise oral página de jornal completa em que os artigos de opinião estavam localizados. ▪ Exposição na lousa das diferenças e semelhanças entre artigo de opinião, cartum, charge e editorial. ▪ Tarefa de casa: Trazer para a próxima aula uma charge e um cartum e justificar, por escrito, a razão da classificação. 	Ação e discursiva	2h/a
7- Discutindo a questão polêmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer com que os alunos se aprofundem no tema descriminalização da maconha e legalização das drogas para que construam argumentos a serem utilizados na textualização do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Palestra. ▪ Atividade virtual: apresentação e discussão do trailer do documentário: "Quebrando o tabu". 	Ação e discursiva	3h/a

QUADRO 14 - Sinopse do módulo 2 da SD do artigo de opinião

Módulo 2 – Detalhando o artigo de opinião				
Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas	Horas/ aula
8- Conhecendo o tema – as etapas da <i>Canabis Sativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> Fazer com que os alunos conheçam os aspectos histórico, geográfico e químico da maconha, as etapas do processo de criminalização, as indicações e contraindicações medicinais. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação e discussão de um vídeo do Programa: “Um pé de quê?”, veiculado pelo Canal Futura. 	Ação	1h/a
9- A arquitetura do artigo de opinião 9.1- Reconhecendo argumentos favoráveis e contrários	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar as características do plano textual global ressaltando as diferentes opiniões a respeito da descriminalização da maconha e legalização das drogas. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação textual escrita de um fragmento de uma carta de leitor. Correção oral das atividades. 	Discursiva	2h/a
Atividade virtual 4: Contraposição de argumentos	<ul style="list-style-type: none"> Fazer com que os alunos elaborem contra-argumentos 	<ul style="list-style-type: none"> Aula interativa. Um palestrante foi convidado para responder às questões dos alunos, via <i>webconferência</i>. 	Discursiva	2h/a
9.2- Reconhecendo argumentos favoráveis e contrários II	<ul style="list-style-type: none"> Mostrar aos alunos a estrutura do texto: contextualização, premissa, argumentos, contra-argumentos, avaliação e conclusão. Fazer com que os alunos identificassem as vozes sociais utilizadas no desenvolvimento do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação textual escrita com foco específico na identificação da estrutura do texto e das vozes utilizadas. Correção oral dos exercícios. 	Linguístico-discursiva	2h/a
9.3- Reconhecendo argumentos favoráveis e contrários III	<ul style="list-style-type: none"> Fazer com que os alunos identifiquem a arquitetura do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação textual escrita com foco específico na identificação da estrutura do texto. Análise da capa da revista Cláudia. 	Discursiva	1h/a

QUADRO 14 - Sinopse do módulo 2 da SD do artigo de opinião

Módulo 2 – Detalhando o artigo de opinião				
Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas	Horas/ aula
Atividade virtual 5 e 7 – Discussão de questão polêmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a reflexão a respeito da dependência física e psíquica das drogas. ▪ Fazer com que os alunos se aprofundassem no tema drogas para que pudessem concluir se são favoráveis ou contrários a descriminalização da maconha e legalização das drogas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exibição de: <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo de uma reportagem exibida no programa “Fantástico”. - Cenas da novela “O Clone”; - Entrevista com o comentarista de futebol Walter Casagrande no programa “Domingão do Faustão”. ▪ Discussão oral dos vídeos ▪ Tarefa de casa: construir um parágrafo sobre as consequências da dependência química e postar no <i>blog</i> da escola. 	Discursiva	2h/a
10- A organização da estrutura de um artigo de opinião 10.1- Reconhecendo os elementos estruturais do artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar o reconhecimento dos elementos estruturais do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação textual de fragmentos de texto e associação com alguns elementos da estrutura do gênero artigo de opinião. 	Discursiva	1h/a
10.2- Reconhecendo os elementos estruturais do artigo de opinião II 10.3 – Agora é a sua vez!	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar a identificação da estrutura do texto: contextualização, premissa, argumentos, contra-argumentos, refutação, avaliação, negociação e conclusão. ▪ Identificar em um texto as vozes e exemplificar alguns usos de modalização. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação textual de dois textos com intuito de identificação dos elementos estruturais, vozes e modalização. 	Discursiva e linguístico-discursiva	2h/a
12- Diversificando os argumentos 12.1- O movimento dialógico do artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer com que os alunos identificassem as vozes que perpassam os textos e reconheçam o sentido que elas direcionam. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação textual oral e escrita de dois textos com enfoque nas vozes utilizadas e os efeitos de sentido. 	Discursiva e linguístico-discursiva	1h/a
12.2- (Re) conhecendo os tipos de argumento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar os diferentes tipos de argumentos que um articulista pode utilizar para comprovar sua tese. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localização dos tipos de argumentos em dois textos. 	Discursiva	1h/a

QUADRO 14 - Sinopse do módulo 2 da SD do artigo de opinião

Módulo 2 – Detalhando o artigo de opinião				
Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas	Horas/aula
13- Refutando argumentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar aos alunos o movimento discursivo de rejeição de teses ou argumentos opostos aos do autor de um artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação textual oral de dois textos. 	Discursiva	1h/a
13.1- Identificando argumentos refutáveis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer com que os alunos identificassem argumentos refutáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação textual escrita com foco na identificação de refutação de argumentos. ▪ Correção oral dos exercícios. ▪ Elaboração de um parágrafo fazendo uso da refutação. 	Discursiva	1h/a

Dada a sinopse do módulo 2, confrontamos a sequência de atividades escritas e as gravações das aulas. Nesse sentido, temos:

- Atividade 6: Conforme apontado na sinopse, nesta atividade foram entregues exemplares de jornais aos alunos para que realizassem a atividade de identificação dos aspectos contextuais e discursivos do artigo de opinião. Na sequência, também foram expostas as semelhanças e diferenças entre artigo de opinião, cartum, charge e editorial. No entanto, no trabalho realizado foi necessário diferenciar charge, cartum e tirinha; tendo em vista que em alguns jornais apareceu o gênero tirinha. Neste caso, o objeto de ensino tirinha precisou ser acrescentado no rol dos gêneros textuais trabalhados na aula. Além disso, também foi preciso explicar o conceito de ambiguidade e exemplificá-lo, a pedido de um aluno.
- Atividade 9.3: Diferença entre os tempos verbais futuro do pretérito e futuro do presente. Explicação do que significa, em termos textuais, o conceito de subjetividade. Nesta atividade, também foi reiterada a diferença entre descriminalização da maconha e da legalização das drogas.
- Atividade 10.3: Destaque para a importância do título e explicação de termos jurídicos utilizados no texto “Mudança de cultura jurídica sobre drogas”.
- Atividade 11: Esta atividade intitulada “Aprofundando conhecimentos por meio do debate” estava prevista na SD entregue aos alunos. Consistia em realizar um debate entre dois convidados a respeito da descriminalização da maconha e a

legalização das drogas. No entanto, esta atividade não foi didatizada pela ausência de um dos debatedores.

Tanto no período de didatização do módulo 2 (16/08/2011 a 1º/11/2011) quanto no módulo 1, destacam-se alguns acontecimentos que influenciaram o planejamento da transposição da SD. No dia 08/09/2011, dia chuvoso e data posterior ao feriado de 07 de setembro – Independência do Brasil, somente dois alunos compareceram. Não houve aula. Nos dias 27 e 29/09/2011, as aulas foram utilizadas para aplicação de prova bimestral e atividades de avaliação de leitura de livro. Também houve prejuízo quanto ao aproveitamento do tempo escolar pela “semana de saco cheio” em outubro (semana em que se comemora a divisão do estado de Mato Grosso do Sul, dia das crianças e dia do professor).

QUADRO 15 - Sinopse do módulo 3 da SD do artigo de opinião

Módulo 3 – Explorando a linguagem do artigo de opinião				
Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas	Horas/ aula
14- Explorando a linguagem do artigo de opinião 14.1- Anáforas e elipses 14.2- Os sentidos dos organizadores textuais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar os mecanismos de textualização: anáforas, elipses e organizadores textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localização de anáforas, elipses e referenciação em uma notícia. ▪ Em grupo: organização de sentenças recebidas nos envelopes distribuídos pelas professoras, articulando as partes dos textos com conectivos adequados ao sentido. ▪ Substituição de organizadores textuais mantendo o sentido original e, se necessário, reorganização da estrutura da frase. 	Linguístico-discursiva	3h/a
14.3- A variedade padrão da língua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar aos alunos que em alguns gêneros, como a canção, é possível a utilização de uma linguagem mais informal; já em outros, como o artigo de opinião, é preciso utilizar uma linguagem formal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reprodução da música “Tem alguém aí” de Gabriel Pensador. ▪ Interpretação textual escrita da música com foco nos seguintes objetos de ensino: efeitos de sentido, reconhecimento da voz do enunciador, repetição de palavras, organizadores textuais, vozes sociais, desvios linguísticos, relação de sentido entre título e texto. 	Discursiva e linguístico-discursiva	1h/a

QUADRO 15 - Sinopse do módulo 3 da SD do artigo de opinião

Módulo 3 – Explorando a linguagem do artigo de opinião				
Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas	Horas/aula
Atividade virtual 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer com que os alunos identifiquem a posição do autor e os argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e interpretação oral de dois textos. ▪ Preenchimento de um quadro com posição do autor e argumentos utilizados no texto. ▪ Atividade escrita: Refutação de argumentos dos autores. ▪ Atividade escrita Refutação dos argumentos dos colegas. ▪ Construção de um parágrafo para ser postado no <i>blog</i> da escola. 	Discursiva	1h/a
15- (Re) conhecendo os mecanismos enunciativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar os mecanismos enunciativos: pessoa, modos e tempo verbais, modalizadores (adjetivos, advérbios, artigos, locuções verbais). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento dos mecanismos enunciativos em dois textos. ▪ Correção oral da atividade. 	Linguístico-discursiva	1h/a

O módulo 3 foi iniciado em 03/11/2011 e concluído em 10/11/2011, sendo utilizadas apenas 6h/a. Neste módulo, as aulas foram ministradas conforme o planejamento, portanto, não houve contratempo em relação ao tempo escolar.

Quanto ao confronto entre a sequência de atividades escritas e as gravações das aulas foi possível notar:

- Atividade 14.1: explicação sobre aposto e pronomes oblíquos.
- Atividade 14.3: diferença de uso das palavras “tampouco” e “tão pouco”.

Explicação sobre a figura de linguagem aliteração.

QUADRO 16 - Sinopse dos módulos 4 e 5 da SD do artigo de opinião

Módulo 4 – Revisando o artigo de opinião: a reescrita				
Módulo 5 – Publicação do artigo de opinião				
Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicada	Horas/aula
16 – Reescrita do texto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lembrar o que foi visto em sala de aula sobre o gênero artigo de opinião. ▪ Produção final do artigo de opinião e utilização da lista de controle para promover a autocorreção por parte dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção textual ▪ Lista de controle 	Ação, discursiva e linguístico-discursiva	1h/a

QUADRO 16 - Sinopse dos módulos 4 e 5 da SD do artigo de opinião

Módulo 4 – Revisando o artigo de opinião: a reescrita				
Módulo 5 – Publicação do artigo de opinião				
Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicada	Horas/ aula
17- Publicação do artigo de opinião Avaliação do trabalho com a SD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar a publicação dos artigos de opinião no <i>blog</i> da escola. ▪ Avaliar o trabalho realizado com a SD. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Publicação dos artigos de opinião. ▪ Roda de conversa. 	Ação, discursiva e linguístico-discursiva	1h/a

No confronto entre a sequência de atividades escritas e as gravações das aulas, foi possível notar que, na sequência de atividades entregue para os alunos, na atividade 17 estava prevista a troca de textos com um colega e a verificação, em dupla, dos elementos de um artigo de opinião. Entretanto, não houve este momento de troca entre os pares devido à limitação de tempo, tendo em vista o fim do ano letivo. Na verdade, os módulos 3, 4 e 5 foram realizados mais rapidamente para que houvesse tempo de concluir o trabalho planejado na SD.

Foi possível observar, nesta seção, que os acontecimentos diversos comprometeram a transposição didática da SD, alterando a rotina escolar. A questão do tempo escolar também foi sentida pelos alunos. Transcrevemos a seguir o diálogo entre a PC e os alunos na última aula, em que foi feita a avaliação do trabalho com a SD:

[...] ⁴¹

PC- Vocês teriam alguma sugestão do que fazer a mais? O que faltou, o que faltou, aqui? Que faltou na nossa aula para ela ficar boa?

Aluno 1- Faltou um pouco de tempo, *pra* ser melhor tinha que ter umas *aula* mais *junta*. Era o que... uma na terça, outra na quinta...

Aluno 2: Diferença quando você fazia a tarefa e de quando ela ia ser corrigida. Quando a gente voltava, a gente já tinha esquecido. Já tinha lido todo o texto...

Aluno 3: ::: tinha que retomar

Aluno 1: tinha quinta, tinha final de semana, até a outra terça-feira já deu muito tempo..., muita.....: distância.

[...]

(Aula gravada de 05/12/2011)

Em linhas gerais, a SD em análise tem seus módulos bem estruturados e segue as concepções teóricas de sustentação do procedimento SD. Os módulos foram construídos conforme as dificuldades de aprendizagem apontadas nas primeiras produções, ou seja, foi

⁴¹ Para a transcrição deste trecho, tomamos como base as convenções de códigos do trabalho de Bunzen (2009).

possível constatar que os objetos de ensino decorrentes do diagnóstico inicial foram mobilizados.

Na organização dos materiais, há o uso explícito dos vocábulos que designam as etapas de uma SD. Na verdade, dos termos técnicos criados pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, não foi utilizado apenas o sintagma “produção final”. No entanto, ao analisar a gravação das aulas, foi possível constatar que o termo “produção final” também foi utilizado.

Quanto aos módulos da SD e às capacidades de linguagem mobilizadas, é relevante esclarecer que na investigação da SD desta pesquisa, as capacidades de linguagem foram categorias de análise. Resgatando os pressupostos do ISD e da transposição didática dos gêneros, é essencial mobilizar as três capacidades de linguagem (de ação, discursiva, linguístico-discursiva) com equilíbrio na SD. Demonstramos no QUADRO 17 as capacidades implicadas em cada atividade e módulo, conforme a sinopse:

QUADRO 17 - Capacidades de linguagem mobilizadas na SD

Módulo	Título das atividades	Capacidades de linguagem implicadas			Horas/aula
		Ação	Discursiva	Linguístico-discursiva	
Módulo 1	1- Montagem de painel com vários gêneros	x			2
	2- Debate sobre vídeo	x			2
	3- Leitura de diversos gêneros	x	x		7
	4- Vídeo e leitura	x	x	x	3
	5- Loteria dos gêneros dissertação escolar e artigo de opinião	x	x	x	2
Módulo 2	6- A questão polêmica	x	x		2
	7- Discutindo a questão polêmica	x	x		3
	8- Conhecendo o tema – as etapas da <i>Canabis Sativa</i>	x			1
	9- A arquitetura do artigo de opinião				
	9.1- Reconhecendo argumentos favoráveis e contrários		x		2
	Atividade virtual 4: Contraposição de argumentos		x		2
	9.2- Reconhecendo argumentos favoráveis e contrários II			x	2
	9.3- Reconhecendo argumentos favoráveis e contrários III		x		1
	Atividade virtual 5 e 7 – Discussão de questão polêmica		x		2
	10- A organização da estrutura de um artigo de opinião				
10.1- Reconhecendo os elementos estruturais do artigo de opinião		x		1	

QUADRO 17 - Capacidades de linguagem mobilizadas na SD

Módulo	Título das atividades	Capacidades de linguagem implicadas			Horas/aula
		Ação	Discursiva	Linguístico-discursiva	
	10.2- Reconhecendo os elementos estruturais do artigo de opinião II 10.3 – Agora é a sua vez!		x	x	2
	12- Diversificando os argumentos 12.1- O movimento dialógico do artigo de opinião		x	x	1
	12.2- (Re) conhecendo os tipos de argumento		x		1
	13- Refutando argumentos		x		1
	13.1-Identificando argumentos refutáveis		x		1
	Módulo 3	14- Explorando a linguagem do artigo de opinião 14.1- Anáforas e elipses 14.2- Os sentidos dos organizadores textuais			x
14.3- A variedade padrão da língua			x	x	1
Atividade virtual 6			x		1
15- (Re) conhecendo os mecanismos enunciativos				x	1
Módulo 4	16 – Reescrita do texto	x	x	x	1
Módulo 5	17- Publicação do artigo de opinião Avaliação do trabalho com a SD	x	x	x	1

Conforme o QUADRO 17, em termos quantitativos, é possível verificar que as três capacidades de linguagem foram mobilizadas na SD. No entanto, para que possamos visualizar a distribuição entre elas por atividades e carga horária utilizada, apresentamos os QUADROS QUADRO 18 e QUADRO 19.

QUADRO 18 - Distribuição das capacidades de linguagem pelo número de atividades⁴²

Módulos	Capacidades de linguagem mobilizadas na SD		
	Ação	Discursiva	Linguístico-Discursiva
1- Conhecendo o artigo de opinião	5	3	2
2- Detalhando o artigo de opinião	3	12	3
3- Explorando a linguagem do artigo de opinião	0	2	3
4- Revisando o artigo de opinião	1	1	1
5- Publicação do artigo de opinião	1	1	1
Total	8	22	9

QUADRO 19 - Distribuição das capacidades de linguagem pela carga horária utilizada⁴²

Módulos	Capacidades de linguagem mobilizadas na SD por h/a		
	Ação	Discursiva	Linguístico-Discursiva
1- Conhecendo o artigo de opinião	16 h/a	12 h/a	5 h/a
2- Detalhando o artigo de opinião	6 h/a	19 h/a	5 h/a
3- Explorando a linguagem do artigo de opinião	0 h/a	2 h/a	5 h/a
4- Revisando o artigo de opinião	1 h/a	1 h/a	1 h/a
5- Publicação do artigo de opinião	1 h/a	1 h/a	1 h/a
Total	21 h/a	40 h/a	15 h/a

Pela análise do QUADRO 18 e do QUADRO 19, notamos o destaque dado pelas professoras à capacidade discursiva tanto no número de atividades quanto na carga horária utilizada em detrimento das demais (a capacidade discursiva está presente, em aproximadamente, 87% da carga horária total da SD). Notamos pequena vantagem para a capacidade de ação na carga horária, quando comparamos com a capacidade linguístico-discursiva

O enfoque na capacidade discursiva pode ser justificado pelo diagnóstico inicial da turma investigada. Na análise das primeiras produções, é notória a dificuldade dos alunos na mobilização dos elementos que compõem a capacidade discursiva. Já a capacidade menos sistematizada foi a capacidade de ação. A capacidade linguístico-discursiva foi a que os alunos menos apresentaram dificuldade, conforme aponta a análise das produções iniciais. Inclusive,

⁴² Os resultados totais apresentados no QUADRO 18 são referentes ao número de atividades e no QUADRO 19 ao número de carga horária utilizada. Tais resultados não são cumulativos. Isso significa afirmar que as atividades e carga horária utilizada foram consideradas em sua totalidade para cada capacidade analisada. Cabe ressaltar que os dados apresentados foram analisados e sistematizados por esta pesquisadora.

o domínio dos alunos na capacidade linguístico-discursiva é um dado que difere muito do que outras pesquisas relatam na avaliação diagnóstica. Geralmente a capacidade linguístico-discursiva é uma das que o aluno apresenta mais dificuldade (HILA, 2008).

Há grande variação de estratégias nos exercícios e as atividades são diversificadas. Temos como proposta nos módulos a observação e análise de diferentes gêneros com ênfase em artigos de opinião, tarefas simplificadas de produção de texto, montagem de painéis, debates, pesquisas na internet e seis atividades virtuais (para a realização desses exercícios foi utilizada a sala de tecnologia da escola). Convém ressaltar que a variedade das atividades aumenta o envolvimento dos alunos e os objetos de ensino se tornam mais significativos e contextualizados, como prevê, por exemplo, as DCNEM.

Mediante as atividades propostas nos módulos, ainda é possível depreender que na SD analisada as discussões a respeito de autoria, local de publicação, público-leitor, finalidade do texto entre outros elementos discutidos evidenciam que o artigo de opinião não está restrito somente à escola. Os textos que compõem a SD são retirados de vários suportes: jornais de circulação nacional e local, revistas de grande circulação, revista científica, internet etc. Essa variedade demonstra ao aluno que o gênero proposto na SD está vinculado ao uso real na vida cotidiana da sociedade. Machado (2005) afirma que no ISD o objetivo real do ensino-aprendizagem não é o de “ensinar gêneros”, mas o de tomá-los como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam.

Outro ponto favorável na SD analisada foi a questão polêmica trabalhada durante as aulas: descriminalização da maconha e legalização das drogas. Esse assunto, indubitavelmente, permitiu a aproximação do objeto de ensino a uma questão contemporânea e complexa, sobretudo quando consideramos que a faixa etária dos alunos varia de 16 a 25 anos, idades de grande propensão ao consumo de drogas⁴³.

Diversos pontos de vista foram trazidos para a sala de aula, argumentos favoráveis e contrários, conhecimento científico sobre os efeitos da maconha, origem geográfica, formas de uso no Brasil e no mundo e posicionamento jurídico. Apesar de ser dada mais evidência à descriminalização da maconha, outros assuntos polêmicos também foram trabalhados na SD, a

⁴³ Segundo o VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras (2010), produzido pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), o uso maior da maconha é registrado entre jovens adultos de 18 a 24 anos de idade, atingindo a porcentagem de 17% nessa faixa etária. Entre adolescentes de 12 a 17 anos o percentual é de 4,1%. Disponível em <http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Publicacoes/328890.pdf> Acesso em 12/02/2015.

saber: violência, redução da maioria penal, pena de morte, cidadania, política, tráfico de drogas, uso de álcool e de cigarro e liberdade de expressão.

Dada a importância de considerar a linguagem como interação, destacam-se positivamente os exercícios dos módulos em que o aluno é convidado a dizer o que pensa a respeito de variados assuntos. Há exercícios que estimularam os alunos a expressarem suas percepções sobre determinados assuntos, bem como atribuírem sentidos aos textos lidos (por exemplo, FIGURA 6 – atividade 2 e FIGURA 7 – atividade 6 do módulo II).

ATIVIDADE 2 – DEBATE SOBRE O VÍDEO “O QUE É LIBERDADE DE EXPRESSÃO PARA VOCÊ”

- A) Assista ao vídeo “O QUE É LIBERDADE DE EXPRESSÃO PARA VOCÊ”. Preste bastante atenção, registre o que mais chamou sua atenção, para depois refletir sobre:
- E para você o que é liberdade de expressão? Registre seu pensamento nas linhas abaixo.

FIGURA 6 - Atividade 2 do Módulo I

Fonte: FERRAZ, 2012, p. 234

5- Registre aqui uma questão polêmica socializada por um dos grupos. Crie um parágrafo que emita sua opinião sobre o tema.

QUESTÃO POLÊMICA:

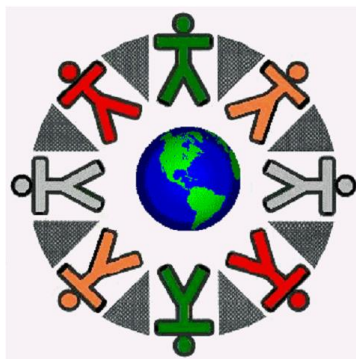
OPINIÃO:

FIGURA 7 - Atividade 6 do Módulo II

Fonte: FERRAZ, 2012, p. 249

Merecem destaques as atividades coletivas, tendo em vista que favorecem a aprendizagem cooperativa, a troca de experiências e o compartilhamento de ideias entre os próprios alunos e com as professoras. Ao socializar os textos em sala de aula, incentiva-se a aprendizagem compartilhada e formativa. Na FIGURA 8, apresentamos um exemplo que permite a interação texto-aluno; aluno-aluno e aluno-professor.

d) **ATIVIDADE EM GRUPO:** Em trio, produza um parágrafo argumentativo sobre a legalização das drogas, investindo se dos seguintes papéis sociais:



- ✓ Médico;
- ✓ Advogado;
- ✓ Professor;
- ✓ Policial;
- ✓ Pai/mãe de dependente químico;
- ✓ Dependente químico;
- ✓ Líder Religioso;
- ✓ Político.

Em seguida, socialize os textos com os colegas de sala.

FIGURA 8 - Atividade 3 – Módulo II

Fonte: FERRAZ, 2012, p. 282

Por último, é importante lembrar que as atividades escolares que propiciam o estreitamento entre os objetos de ensino e realidade dos alunos, de forma geral, advindos de SD ou não, colaboram para que os estudantes aprendam a agir socialmente, tenham melhores condições de produzir o seu texto e conseqüentemente mais domínio do gênero e da linguagem.

4.4 Produções textuais: comparação entre produção inicial e final

Nesta seção, temos como objetivo apresentar os indícios do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos pela comparação das produções realizadas antes da intervenção da SD (produção inicial) e das produções finais, considerando as capacidades de linguagem como categorias de análise. Apresentamos 18 textos, divididos em nove quadros, tendo em vista o quantitativo de alunos que finalizaram todos os módulos propostos da SD, conforme já apresentado na metodologia da pesquisa.

Após a didatização da SD, os alunos fizeram a reescrita da produção inicial. Para esta etapa, puderam ou poderiam mobilizar os conhecimentos adquiridos no decorrer dos módulos. Vejamos o comando escrito na SD disponibilizada aos alunos:

MÓDULO IV – REVISANDO O ARTIGO DE OPINIÃO: A REESCRITA

ATIVIDADE 16 – REESCRITA DE TEXTO

No início desta sequência didática, a professora orientou a produção de um texto. Após a realização de todas as atividades e o aprimoramento de seu conhecimento sobre o artigo de opinião, agora é a vez de voltar ao texto inicial e verificar se ele constitui verdadeiramente um artigo de opinião ou precisa ser melhorado.

Lembre-se: você assumirá o papel de articulista e evidenciará sua opinião a respeito da descriminalização da maconha (ou legalização das drogas), justificando-a com argumentos de diferentes tipos, além de refutar argumentos alheios. Seu texto será publicado no blog da escola; logo, seus leitores serão os mais variados: colegas das outras classes, professores e até pessoas que você nunca saberá quem é, pois seu texto estará em rede virtual.

Sua professora já analisou seu primeiro texto e vai devolvê-lo com algumas sugestões. Observe atentamente o que ela anotou e, em permanecendo dúvidas, pergunte. Além disso, você poderá orientar a análise e reescrita do seu próprio texto pela lista de controle abaixo.

ATENÇÃO: Você não vai escrever um novo texto. Você vai reescrever o texto anterior, não importando o quanto terá de alterá-lo.

FIGURA 9 - Comando da atividade de reescrita

Fonte: FERRAZ, 2012, p. 295

A reescrita neste momento da SD passou a ocupar o papel principal no processo. No comando desta atividade, é interessante destacar que a situação de produção foi retomada, destacando novamente o gênero que está sendo trabalhado (artigo de opinião) e os possíveis destinatários. É enfatizada a escrita como trabalho e como forma de interlocução, que será estabelecida por meio da produção textual escrita, revista e reescrita.

Como é possível notar no comando, nesta etapa de reescrita, os alunos tiveram como parâmetro a lista de controle disponibilizada no módulo IV, como preveem as bases teórico-metodológicas da SD.

QUADRO 20 - Lista de controle para reescrita da produção inicial

LISTA DE CONTROLE (quadro de autoavaliação)
Seu artigo trata de uma questão polêmica?
O texto está adequado ao contexto de produção dado?
O texto atende ao objetivo do gênero – convencer o leitor?
Adequa o vocabulário ao tema, ao interlocutor e ao gênero?
Apresenta uma contextualização?
Evidencia sua posição – você estabeleceu uma premissa?
Apresenta dois ou mais argumentos para explicar sua posição?

QUADRO 20 - Lista de controle para reescrita da produção inicial

LISTA DE CONTROLE (quadro de autoavaliação)
Emprega argumentos de tipos diferentes para fortalecer sua opinião?
Considera argumentos contrários, refutando-os?
Emprega as aspas para explicitar a voz alheia, quando utilizada como no original?
Conclui o texto adequadamente (reforça a posição ou deixa uma questão para refletir ou, ainda, apresenta soluções)?
Emprega adequadamente os organizadores textuais tanto para encadear os parágrafos quanto para estabelecer a argumentação?
Utiliza recursos de modalização?
Diversifica as retomadas textuais (emprega anáforas, elipses ou outros grupos nominais)?
Evita desvios de linguagem, marcas de oralidade?
Atende a norma padrão da língua portuguesa?
A pontuação está adequada?
A ortografia está correta?
A caligrafia está legível?
A estética do texto está padronizada (espaçamento dos parágrafos, sem rasuras)?
Emprega letra maiúscula adequadamente?

Fonte: FERRAZ, 2012, p. 295

A lista de controle se torna importante porque é uma ferramenta para a avaliação formativa⁴⁴, já que permite visualizar os elementos estáveis do gênero trabalhado. Por ela, é dada ao aluno a oportunidade voltar à sua produção, o que pode favorecer a análise de quais aspectos do texto precisam ser melhorados.

Cabe salientar que não houve produção intermediária entre a produção inicial e final. Esta fase não está prevista no modelo clássico da SD proposto pela Universidade de Genebra, mas já é validado em outras pesquisas que uma produção intermediária (ou quantas o docente e o aluno julgarem necessárias) poderia auxiliar os alunos no processo do desenvolvimento da aprendizagem. Pereira (2012), por exemplo, também investigou o processo de reescrita do artigo de opinião mediante a didatização. Nesse caso, durante a intervenção didática, os alunos produziram três artigos opinativos (produção inicial, intermediária e final).

Merece destaque o fator tempo escolar que limitou muito as atividades propostas na SD, conforme relatado na seção anterior.

⁴⁴ Nesta pesquisa, conforme dito nos aspectos metodológicos, utilizaremos as capacidades de linguagem como categorias de análise nas produções dos alunos.

Afinal, eram apenas três aulas semanais; além disso, no fim do último bimestre do ano letivo (momento da produção final), os alunos ainda realizaram uma prova. Na última aula, momento de avaliação do trabalho com a SD, os alunos apontaram que se dedicaram ao estudo da prova e, por isso, a maioria não devolveu a versão final das produções. Ainda sobre a questão temporal, é importante destacar que, para os pesquisadores genebrinos, é necessária uma distância de tempo entre a primeira versão e a última. Entretanto, talvez o tempo tenha sido demasiado, considerando que foram, aproximadamente, sete meses entre produção inicial e produção final.

Para as posteriores análises, centradas nas capacidades de linguagem, as produções dos nove alunos (quantitativo de estudantes que participaram de todo o processo de intervenção didática por meio da SD) estão dispostas lado a lado para melhor visualização⁴⁵. Antes de iniciarmos, no entanto, é necessário mencionarmos o contexto de produção, a fim de facilitar a leitura analítica. Temos, assim:

QUADRO 21 - O contexto de produção do gênero artigo de opinião

Questão motivadora: Descriminalização da maconha ou legalização das drogas
Emissor: adolescentes de 16 a 19 anos ⁴⁶
Agente-produtor: estudantes do 3º ano do Ensino Médio noturno
Receptor: visitantes do <i>blog</i> da escola e pessoas que concretamente leiam o texto
Destinatário: professor, alunos e leitores virtuais
Objetivo: emitir a opinião sobre o tema descriminalização da maconha ou legalização das drogas
Espaço e tempo da produção inicial: uma escola estadual de ensino; 45 minutos, tempo de uma aula de Língua Portuguesa no período noturno.
Lugar social: instituição de ensino
Espaço e tempo da produção final: uma escola estadual de ensino; 90 minutos, tempo de duas aulas de Língua Portuguesa no período noturno. No entanto, dado o fim do ano letivo, alguns alunos iniciaram a reescrita na sala de aula e concluíram como “tarefa de casa”; nestes casos, não é possível mensurar o tempo da produção final.
Lugar social: instituição de ensino e, em alguns casos por hipótese, a residência do aluno
Circulação: Irrestrita, tendo em vista que os artigos serão divulgados no <i>blog</i> da escola

⁴⁵ As produções finais foram entregues digitadas pelos próprios alunos, já as produções iniciais foram digitadas por esta pesquisadora, mantendo a escrita original. Para que sejam mantidos em sigilo, os nomes dos alunos continuarão sendo identificados apenas numericamente.

⁴⁶ Embora tenhamos apontado no QUADRO 5 que a faixa etária dos alunos na turma pesquisada variava de 16 a 25 anos, neste momento, estamos considerando apenas a idade dos nove alunos cujos textos serão analisados.

Para melhor entendimento das análises que serão apresentadas, dentre os itens expostos no quadro, cabe esclarecer a respeito da questão motivadora. Como já foi dito em seção anterior, para escolha do tema das produções foi feita uma votação e a maioria dos alunos decidiu escrever a respeito da descriminalização da maconha ou legalização das drogas. No entanto, vale ressaltar a diferença terminológica entre termos que serão recorrentes nas produções:

- Liberação das drogas – uso e acesso indiscriminado às drogas;
- Legalização das drogas – produção e/ou distribuição regulamentada das drogas;
- Descriminalização das drogas – deixar de considerar o porte de drogas para consumo próprio como crime;
- Descriminalização da maconha – deixar de considerar somente o porte de maconha para consumo próprio como crime.

QUADRO 22 - Produções do Aluno n. 01

Produção inicial: Drogas: vamos liberar!	Produção final: Drogas: vamos liberar!
<p>As drogas: é melhor liberar geral ou não? Eis a questão. Uns são a favor da liberação e outros não.</p> <p>Claro que se liberar vai vim outros tipos de consequências, mas serão menores que as que estão acontecendo agora.</p> <p>Para se ter certeza hoje é muito difícil por que (é óbvio) é ilegal. Então a pessoa compra dos traficantes que “pegam” o lucro todo para eles sem dar a parte em imposto para o governo. Ainda, na mesma linha de raciocínio, mais pessoas vão querer vender as drogas por que é um dinheiro fácil, ou precisa de dinheiro para o sustento da família.</p> <p>Por outro lado, o viciado fará qualquer coisa para obter a droga. Que sendo cara, ou terá que trabalhar, ou a alternativa mais fácil roubar ou/e matar (vice-versa). Por que geralmente quem entra nesse mundo de tráfico é quem tem auto-estima baixo, por intermédio da sociedade ou sua própria família. E para “esquecer” os problemas, usa a droga que dá essa sensação de “esquecimento”.</p> <p>E ainda tem aqueles que são apenas os “correios” do tráfico, o leva-e-traz-encomenda, também drogado pelo seu “patrão” (o traficante), as vezes crianças inocentes.</p> <p>Enfim, se fosse liberado o governo pagaria imposto em cima da droga, não existiria em tão grande “massa” o contrabando. Ficaria em vitrines como em farmácias os remédios são expostos. E é claro, como tudo neste mundo, existiria regulamentação as regras.</p> <p>E ainda foi comprovado que o país que mais reprime as drogas, 10% da população a consome (os EUA); e a Holanda que foi liberada somente 5% a usa.</p>	<p>Atualmente, no nosso país existe uma polêmica em torno da descriminalização da maconha. Todos dão uma opinião, mas ainda é difícil chegar a um consenso. Entretanto, a nosso ver, há mais motivos para a legalização do que para continuar com a proibição.</p> <p>Primeiramente, a verba que se gasta com o contingente de policiais, que prendem os usuários, seria gasta na educação e no tratamento destes, já que, segundo Gary Becker, Prêmio Nobel de Economia, “a droga, o tóxico é uma questão de saúde publica”. E realmente ela é.</p> <p>O tratamento do usuário de drogas é, para nós, um caminho para diminuição do consumo. Uma pesquisa feita na Inglaterra constatou que cada dia aumenta o número de viciados entre jovens de 15 e 17 anos. Em 1970 apreendiam no país 9000 jovens, 15% de novos usuários; 25 anos depois, a prisão era de 94000, ou seja, 45% a mais. Mesmo com a proibição intensa o aumento do consumo é desastroso. Já na Holanda, onde as leis dão uma liberdade maior em se tratando da maconha, os números de viciados são os menores de toda a Europa.</p> <p>Além disso, fazer uso da maconha não quer dizer ser um viciado. Pelo contrário! Há estudos que comprovam que a droga pode ser um coadjuvante no tratamento do câncer.</p> <p>No café não se tem a cafeína? Todos tomam, não? Também existem os viciados no café, que se deixarem de tomá-lo terão dores de cabeça ou sofrerão outros sintomas da abstinência, porque acostumou o corpo. Da mesma forma, funciona a maconha: ela é</p>

QUADRO 22 - Produções do Aluno n. 01

Produção inicial:	Produção final:
Drogas: vamos liberar!	Drogas: vamos liberar!
Qualquer coisa, seja material, física, grande a pequena é mortal. Até uma simples caneta ou borracha. Você só tem que saber usa-los.	<p>uma erva que age como outra qualquer no organismo. O abuso no consumo é que pode ser prejudicial.</p> <p>Logo, o importante, acima de qualquer coisa, não é usar a maconha, mas sim saber aproveitar o bem que ela pode trazer. Se anos atrás ela era assim utilizada, por que não poderá ser agora?</p> <p style="text-align: right;">Aluno n.01 Escola X 30/11/2011</p>

Dentre os textos analisados nesta seção, deste aluno são os que apresentam mais modificações quando comparamos as versões. No que se refere à **capacidade de ação**, em ambas as produções, o destinatário está implicado. Entretanto, no primeiro texto, temos apenas uma pergunta retórica, localizada no 1º parágrafo e a exclamação no título. Na última versão, há três perguntas retóricas no decorrer do texto que podem ser entendidas com o intuito de interagir com o destinatário bem como a exclamação utilizada no 4º parágrafo (“Pelo contrário!”).

Na primeira versão, apesar da fragilidade dos argumentos apresentados que não convencem o leitor, é possível afirmar que o agente-produtor defende a liberação das drogas. Na segunda produção, o título permanece inalterado, mas aparece uma confusão temática. Não é possível depreender se o intuito é defender a legalização das drogas (conforme, 1º, 2º e 3º parágrafos) ou a descriminalização da maconha (1º, 4º, 5º e 6º parágrafos). O objetivo do texto é apresentado explicitamente na primeira versão e na segunda podemos inferi-lo, ou seja, o propósito comunicativo ficou prejudicado devido à confusão temática.

Quanto à **capacidade discursiva**, podemos notar que o título (“Drogas: vamos liberar!”) permanece inalterado em ambas as produções. No primeiro texto, o agente-produtor se posiciona em favor da liberação das drogas, portanto o título antecipa para o destinatário a questão que será apresentada no texto. Na segunda versão, é perdida a relação de sentido porque o agente-produtor se refere à legalização das drogas/ descriminalização da maconha e não sobre a liberação das drogas, como o título supõe.

No que se refere à planificação textual, na primeira versão, temos a contextualização nos 1º e 2º parágrafos e no fim do segundo há ainda o posicionamento do agente-produtor a favor da liberação das drogas. Nos dois parágrafos seguintes, é apresentado um contra-argumento em cada. São estes, respectivamente: caso não liberem as drogas,

permanecerão o mercado do tráfico e a violência advinda do uso e venda das drogas. Nesses parágrafos, podemos notar a tentativa de refutar argumentos contrários ao posicionamento do agente-produtor. No 5º, pela ausência de sustentação, temos uma opinião sobre o envolvimento de crianças para transporte de drogas como consequência do tráfico. No 6º, há um argumento do tipo causa (recebimento de impostos por parte do governo) e consequência (diminuição do contrabando). No 7º, há um argumento, pouco elaborado, por exemplificação (consumo das drogas nos EUA e Holanda). O último parágrafo, possivelmente o ensaio de uma conclusão, é o mais problemático porque o agente-produtor não consegue estabelecer uma relação de sentido com o que foi apresentado em todo texto.

Em relação à segunda produção, notamos que os parágrafos estão mais bem organizados (redução de oito para seis) e planejados do seguinte modo: contextualização no primeiro parágrafo; no segundo, há o primeiro argumento por causa (legalização das drogas) e consequência (diminuição de gastos com policiamento e investimento na educação e na saúde pública). No terceiro, temos a refutação do argumento: “O tratamento do usuário de drogas é, para nós, um caminho para a diminuição do consumo”. No mesmo parágrafo, além de dados estatísticos, é apresentado o segundo argumento: o de que a proibição não resulta em diminuição de usuários por exemplificação. No 4º, na temática de descriminalização da maconha, é apresentado o argumento de que a erva é coadjuvante no tratamento do câncer. No penúltimo, o agente-produtor utiliza argumento de comparação para sustentar a premissa de que a maconha age como qualquer outra droga no organismo. No último, é apresentada a conclusão sugerindo que a maconha seja aproveitada, conforme os benefícios que a droga poderá causar.

Percebemos que, para sustentar seus argumentos, o agente-produtor aparenta ter realizado pesquisas a respeito da descriminalização da maconha e legalização das drogas, tendo em vista que a segunda versão apresenta mais argumentos convincentes, outrora não apresentados. Possivelmente, o argumento sobre a verba que se gasta com o contingente de policiais tenha advindo de quatro momentos da SD que trataram do tema, a saber: “atividade virtual 1” cujo comando consistia em assistir a um vídeo do programa “Fantástico” que abordava brevemente as ações policiais de combate ao tráfico; o texto “Prós e contras da legalização das drogas. Uma discussão. UMA DISCUSSÃO”; o texto “Argumentos pró-maconha que não estão ajudando”, (que também corrobora o argumento da maconha como coadjuvante no tratamento do câncer), e, por fim, o texto de onde é retirada a citação do Prêmio Nobel de Economia: “Drogas – matando o comércio crimes cairão”. O argumento estatístico da Inglaterra e Holanda está em um texto trabalhado na SD, “10 razões para legalizar as drogas”.

Estes exemplos revelam que o aluno conseguiu internalizar o conhecimento adquirido na SD para a última produção textual e, por conseguinte, a SD favoreceu a escrita do segundo texto com argumentos mais convincentes.

No que diz respeito à **capacidade linguístico-discursiva**, na primeira produção localizamos o uso de alguns organizadores textuais. Entretanto, há alguns problemas de relação de sentido na utilização: o uso de “porque”, com possível prejuízo de sentido pelo desvio gráfico (“por que”), “por outro lado” que não expressa o sentido de organizador adversativo, tendo em vista que, no parágrafo em que é utilizada, o agente-produtor mantém a mesma linha argumentativa e “enfim” não encerra a ideia apresentada. Na segunda versão, é expressiva a presença e variação dos organizadores textuais: (“além disso”, “entretanto”, “atualmente”, “porque”, “mas”, “segundo”, “logo”, etc.). No que se refere à relação de sentido, notamos apenas que o “primeiramente” é mal utilizado porque pressupõe que será iniciada uma sequência enumerativa que não foi desenvolvida nos parágrafos seguintes. Cabe ressaltar que uso dos organizadores textuais foi objeto de ensino do módulo III.

Quanto à modalização, quando comparamos as versões, no primeiro texto aparecem modalizações do tipo lógica (“claro que”; “pagaria”, “existiria”, etc.) e apreciativa (“geralmente”); na segunda, a frequência é menor: permanece o uso de modalização lógica, em menor quantidade, (“seria”), modalização apreciativa (“ainda é difícil chegar”) e é acrescentada modalização deontica (“ela pode trazer”, “pode ser”). Há, na última versão, poucos desvios de pontuação e acentuação e a linguagem está mais bem adequada ao artigo de opinião quando comparada à versão inicial.

No tocante às vozes, na primeira produção, temos a voz do próprio agente-produtor, vozes sociais (por exemplo: “geralmente quem entra nesse mundo do tráfico é quem tem autoestima baixo [*sic*], por intermédio da sociedade ou da sua própria família”) e a dos EUA e da Holanda. Na última versão, permanecem as vozes do agente-produtor e da Holanda, porém são acrescentadas as do Prêmio Nobel da Economia, da Inglaterra, da medicina (“a droga pode ser coadjuvante no tratamento do câncer”) e a social na qual afirma que o usuário de maconha é um viciado.

No entanto, cabe uma ressalva em relação à citação de Gary Becker, pois esta não fortalece o argumento de que, com a liberação das drogas, poderiam ser transferidos recursos da segurança pública para a educação e saúde: “a droga, o tóxico é uma questão de saúde

pública”. O agente-produtor nos faz esperar uma citação do economista que corrobore a ideia de que é possível prever lucros na legalização⁴⁷.

QUADRO 23 - Produções do Aluno n. 02

Produção inicial: Drogas: escolha sua posição	Produção final: Drogas: escolha sua posição
<p>O assunto legalização da maconha traz muito polemica, pois dividi opiniões dentro da sociedade. Legalizar seria pra quem?</p> <p>Com a maconha legalizada, os usuários teriam aquisição da droga vez que adquiriam em locais de venda autorizada. Para isso os comerciantes da cannabis teriam que pagar para retirar um alvará de funcionamento e governo cobraria seus impostos.</p> <p>Com isso seria mais fácil, identificar os fumantes, assim podendo aplicar multas e punições se o mesmo desrespeitasse alguma lei, que passaria a existir com a legalização, por exemplo: quantidade de droga comprada por usuário.</p> <p>Já não poderia afirmar que a violência diminuiria, pois as pessoas estariam livres, em efeitos anestésicos, para cometer barbaridades.</p> <p>E quais seriam os efeitos da legalização num país como o Brasil?</p> <p>Autoridades políticas levam a idéia em conta, por que em outros países deu certo, então no Brasil vai dar. Não e bem assim, para começar e só reparar na diferença socioeconômica dos países em que a droga e legalizada para o Brasil.</p> <p>Onde a maioria é de classe social baixa e de educação precária. A educação em si deixa a desejar não falo só da educação escolar, mas também a familiar penso que, tanto educadores como pais ou responsáveis poderiam intensificar o assunto “Drogas” em educação infantil para que as crianças cresçam com a consciência que as drogas faz mal a sua saúde.</p> <p>Em vez de fingir que não é com a gente e reprimir os usuários devemos ajudá-los a encontrar um lugar digno e legal para que possamos viver numa sociedade com menos conflitos.</p>	<p>O assunto legalização da maconha traz muita polêmica, pois dividi opiniões dentro da sociedade. Legalizar seria pra quem?</p> <p>Com a maconha legalizada, os usuários teriam fácil aquisição da droga, uma vez que a adquiririam em locais de venda autorizada. E, para isso, os comerciantes da cannabis sativa teriam que pagar para retirar um alvará de funcionamento e o governo cobraria seus impostos.</p> <p>Com a descriminalização seria mais fácil, identificar os fumantes. Assim, seria possível aplicar multas e punições se os mesmos desrespeitassem alguma lei, que passaria a existir com a legalização, por exemplo, uma determinação sobre a quantidade máxima de droga comprada pelo usuário.</p> <p>A Cabeleireira Eliana Dias diz “Se o comerciante tiver o alvará negado pela prefeitura e praticar a venda da droga, ele vira um traficante, igual a quem vende CD e DVD piratas. Então com legalização ou não haveria impunidade ocorrendo em todo o Brasil”. Assim, não se poderia afirmar que a violência diminuiria, pois as pessoas estariam livres, entretanto em efeitos anestésicos, para cometer barbaridades.</p> <p>E quais seriam os efeitos da legalização num país como o Brasil?</p> <p>Autoridades políticas levam a ideia em conta, porque consideram que, se em outros países deu certo, então no Brasil vai dar. Não é bem assim. Para começar e só reparar na diferença socioeconômica entre os países em que a droga é legalizada e o Brasil, onde a maioria das pessoas é de classe social baixa e de educação precária.</p> <p>No Brasil, a educação em si deixa a desejar. Não só a educação escolar, mas também a familiar. Penso que tanto os educadores como pais ou responsáveis poderiam intensificar a discussão do assunto “Drogas” desde a educação infantil para que as crianças cresçam com a consciência de que as drogas fazem mal à saúde.</p> <p>Segundo o presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, Wadih Damaus, “Legalizar e a única saída para inibir, reduzir, diminuir a onda em larga expansão da violência e dos altos índices de</p>

⁴⁷ Está a seguir o trecho na íntegra em que Gary Becker, Prêmio Nobel de Economia, é citado no texto trabalhado na SD: “[...] Gary Becker, Prêmio Nobel de Economia em 1992, vê lucros na legalização. Sua tese aponta que só assim seria possível gastar menos com polícia, liberando recursos para tratamento de usuários e educação pública. Realisticamente, a droga, o tóxico, é uma questão de saúde pública e não de cadeia. [...]”. RIBEIRO, Wellington da Fonseca. Drogas-matando o comércio crimes cairão. Texto retirado da SD.

QUADRO 23 - Produções do Aluno n. 02

Produção inicial: Drogas: escolha sua posição	Produção final: Drogas: escolha sua posição
	<p>criminalidade gerada pelo tráfico”. Mas, torno a falar que a legalização das drogas num país com problemas sócias e educacionais como o Brasil traria muita criminalidade e violência a não dependentes.</p> <p>Portanto em vez de fingir que não é com a gente e reprimir os usuários, devemos ajudá-los a encontrar um lugar digno e legal para que possam viver numa sociedade com menos conflitos.</p> <p style="text-align: right;">Aluno n.02 Escola X 30/11/2011</p>

Quanto à **capacidade de ação**, na produção inicial, o aluno não consegue deixar clara sua tese e o tema aparece indefinido: não é possível depreender se o agente-produtor trata da descriminalização da maconha ou da legalização das drogas. A falta de foco prejudicou o desenvolvimento do conteúdo temático. À medida que os argumentos utilizados são desenvolvidos na produção final, e não apenas apontados como no primeiro texto, o aluno esclarece seu posicionamento. No último artigo de opinião, apesar da relativa confusão temática, percebemos que o estudante internalizou os propósitos comunicativos do gênero ao se posicionar discursivamente contrário à legalização das drogas e descriminalização da maconha.

Há interação com o destinatário, ainda que tímida, principalmente no título, que permaneceu inalterado nas duas produções: “Drogas: escolha sua posição”, bem como pelas interrogações feitas ao interlocutor no decorrer do texto (1º e 5º parágrafos). Merece destaque a primeira interrogação do texto (“Legalizar seria pra quem?”) que finaliza o primeiro parágrafo. Com esta pergunta retórica, o agente-produtor inicia o desenvolvimento da análise. Assim, a base de orientação, por ser mais clara para o agente-produtor, produz resultados mais satisfatórios na versão final. Esta estratégia argumentativa faz com que o leitor focalize o que, para o autor do texto, é o ponto de partida da sua análise.

Quanto à planificação, o texto apresenta-se mais bem organizado na última produção. Ainda que brevemente, ambas as produções apresentam contextualização nas duas primeiras linhas do primeiro parágrafo e o título antecipa para o destinatário a questão a ser analisada. Por tratar de dois temas (legalização das drogas e descriminalização da maconha) a premissa não foi estabelecida de forma clara.

Há tentativa na segunda produção de refutar os argumentos contrários, como, por exemplo: “Mas, torno a falar que a legalização das drogas num país [*sic*] com problemas sócias [*sic*] e educacionais como o Brasil traria muita criminalidade e violência a não dependentes”. Há ainda uma melhora visível na hierarquização dos argumentos, tendo em vista que a situação de comunicação parece ter ficado mais clara para o agente-produtor. Na versão final, notamos a reconcepção dos conhecimentos adquiridos no dispositivo didático, Módulo III - “Explorando a linguagem do artigo de opinião”.

Na **capacidade linguístico-discursiva**, o agente-produtor evolui bastante na mobilização de mecanismos enunciativos, sobretudo quanto ao uso de outras vozes para sustentar suas posições. Na primeira produção, aparecem três tipos de vozes: a do próprio agente-produtor, das autoridades políticas, rapidamente mencionadas, e as vozes sociais (por exemplo, “o assunto legalização da maconha traz muita polêmica”). Na produção final, há mobilização de duas vozes a mais por meio do discurso indireto (recurso não utilizado por nenhum aluno, antes da SD): “presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, Wadith Damaus” e “a Cabeleireira Eliana Dias”. No caso destas citações, o texto em que consta a fala de Wadith Damaus é trabalhado no módulo II (“Detalhando o artigo de opinião”, mais especificamente na atividade 12.2- “(Re) conhecendo os tipos de argumento”, no texto “Drogas – matando o comércio crimes cairão”). Entretanto, a outra citação (de Eliana Dias) que aparece na produção final do aluno não é retirada da SD, o que pode ser visto como ponto positivo, porque podemos pressupor a realização de pesquisas no decorrer do desenvolvimento da SD.

Por outro lado, demonstra que o agente-produtor não internalizou os propósitos comunicativos na utilização de tipos de argumentos, tendo em vista que o uso da voz de uma cabeleireira não é um argumento de autoridade, por não estabelecer relação de sentido com o argumento utilizado, introduzido pelo organizador “assim”: “[...] não se poderia afirmar que a violência diminuiria, pois as pessoas estariam livres, entretanto em efeitos anestésicos para cometer barbaridades”. Além disso, a utilização desta citação de Eliana Dias não é capaz de ajudar a sustentar a posição defendida pelo agente-produtor, afinal não é a voz de uma especialista, não causando o efeito de reforço do argumento apresentado.

Tanto no primeiro quanto no segundo artigo produzido, o agente-produtor utiliza modalizações lógicas, sobretudo pelo uso de verbos no futuro do pretérito do indicativo. Destacam-se os seguintes trechos: “Assim, não se poderia afirmar [...]”; “[...] tanto os educadores como pais ou responsáveis poderiam intensificar a discussão [...]” para ilustrar a relativização utilizada pelo agente-produtor. No último parágrafo, identificamos a presença do modalizador deôntico “devemos”, o que pode ser atribuído ao fato de o aluno ter internalizado

que no artigo de opinião é natural que, além de opinar, ele também deve procurar apontar uma solução ou atribuir a responsabilidade a outrem.

Quanto às questões transversais da língua, os desvios de pontuação, acentuação e ortografia são mais evidentes na primeira produção. Na produção final, há avanços, mas continuam aparecendo em menor proporção, como, por exemplo, o uso de “pra” que indica marcas de oralidade. Nesse sentido, é necessário salientar a organização dos parágrafos que na última produção está visivelmente melhor.

QUADRO 24 - Produções do Aluno n. 03

Produção inicial: O uso das drogas	Produção final: O prejuízo do tráfico
<p>Nos dias atuais o uso de drogas tem aumentado significativamente entre os jovens, de forma desenfreada e alarmante. O grande aumento do número de jovens envolvidos com o tráfico de drogas tem chamado a atenção da sociedade.</p> <p>Para a maioria dos jovens que estão envolvidos com o tráfico, buscam uma forma de ganhar dinheiro fácil, e até mesmo em alguns casos a falta de oportunidade na sociedade tem levado a cometer esse tipo de crime, visto que a maioria dos envolvidos pertencem a classe baixa, e não encontrando outra solução vão atrás do mais fácil.</p> <p>As drogas não estão presentes somente na classe baixa, e sim na sociedade como um todo independente da classe, pois vemos frequentemente notícias de pessoas que pertencem a classe burguesa e também estão envolvidas com as drogas, talvez praticando crimes ainda mais violentos; mas por se tratar de pessoas que possui um poder em suas mãos, são vistos como os “inoscentes”.</p> <p>A sociedade acaba acobertando estes, e deixando impunir de todo mal que cometem, sendo que a única diferença é que eles tem mais recursos e mais chances de uma vida melhor do que uma pessoa que vivem em péssimas condições de vida.</p> <p>Portanto penso que ao invés do governo ficar gastando tanto dinheiro com repressões, deveria analisar de forma justa ambas as partes e puni-las da mesma forma, não de forma severa, mais proporcionando melhores condições de vida para a classe menos.</p>	<p>Nos dias atuais, o uso de drogas tem aumentado significativamente entre a sociedade. O que mais tem chamado a atenção é o fato de que há um grande aumento do número de jovens envolvidos com o tráfico de drogas.</p> <p>A maioria destes jovens envolvidos com o tráfico busca uma forma de ganhar dinheiro fácil. No entanto, mascarado por essa ideia de “dinheiro fácil” vem o problema do crime organizado, que afeta a segurança pública.</p> <p>O mercado de drogas ilegais representa cerca de 8% de todo o comércio mundial. O país inteiro é comandado por criminosos traficantes que veem nos jovens uma porta de entrada do produto no meio social. Pesquisas realizadas na Inglaterra mostram que quase a metade de todos os adolescentes entre 15 e 16 anos já usou uma droga ilegal. Todavia, a partir do momento que o jovem torna-se um usuário, o próximo passo é disseminar a droga entre seus amigos.</p> <p>Legalizar o uso de drogas é uma questão que deve ser discutida entre os governantes, e tornar-se assunto de rodas de conversa na sociedade, afinal de contas esta decisão irá afetar a todos no país.</p> <p>Além de tudo, a legalização forçará o crime organizado a sair do comércio de drogas, pois acabará com sua renda e permitirá regular e controlar o mercado legal e punir os traficantes.</p> <p>Penso que fortes repressões aos usuários e deixar os traficantes impunes não será a solução. Nenhuma lei será suficiente para barrar a entrada de drogas no Brasil, se não houver os devidos cuidados dos usuários e a permanente fiscalização do crime organizado.</p> <p style="text-align: right;">Aluno n.03 Escola X</p>

Quanto à **capacidade de ação**, no primeiro texto, o agente-produtor não atende ao comando de produção da atividade de escrita e no segundo atende parcialmente ao mencionar,

ainda que timidamente, a respeito da legalização das drogas (a partir do 4º parágrafo). O tema aparece indefinido nas duas versões, oscilando entre tráfico, consumo e legalização de drogas. Ambas as produções, de caráter escolar, não convencem o leitor, não há posicionamento e o destinatário não está implicado.

No tocante à **capacidade discursiva**, a confusão temática dos textos dificulta o propósito comunicativo, o nível de informalidade é alto e os argumentos/opiniões são de senso-comum. Nenhum dos títulos antecipa para o leitor o que será discutido, há ausência de relação de sentido. Na planificação da primeira versão, há contextualização no parágrafo inicial. No segundo parágrafo, localizamos duas causas e duas consequências, a saber: “[...] a falta de oportunidade na sociedade tem levado [os jovens] a cometer esse tipo de crime [...]” - causa; “[os jovens] buscam uma forma de ganhar dinheiro fácil [...]” – consequência; “[...] a maioria dos envolvidos pertencem a classe baixa [...]” – causa; “[...] não encontrando outra solução vão atrás do mais fácil [...]” - consequência. No terceiro parágrafo, o agente-produtor contra-argumenta ao afirmar que as drogas não estão presentes somente na classe baixa. No penúltimo parágrafo, expõe uma opinião de que, conforme a classe social, as pessoas são julgadas de forma diferenciada. Na tentativa de apontar uma solução, o agente-produtor encerra o texto, de modo genérico, com uma nova opinião (“ao invés do governo ficar gastando tanto dinheiro com repressões” – as quais o agente-produtor não menciona anteriormente) e reitera seu ponto de vista de que deveria haver isonomia no tratamento das pessoas.

A segunda versão é mais bem planificada. No primeiro parágrafo, é feita a contextualização; no segundo, o agente-produtor aponta uma opinião sobre o que para ele é a origem do crime organizado. No terceiro parágrafo, observamos um argumento estatístico e de exemplificação sobre o uso de drogas. No quarto, é exposto seu ponto de vista de que o assunto legalização deve ser discutido na sociedade. No penúltimo parágrafo, o agente-produtor marca um posicionamento favorável à legalização das drogas e apresenta um argumento de causa (“a legalização forçará o crime organizado a sair do comércio de drogas”) e consequência (a renda dos traficantes diminuirá, o mercado de drogas será regulado e controlado e os traficantes serão punidos). No último parágrafo, o agente-produtor adota uma postura de neutralidade em relação à legalização das drogas, distanciando-se do posicionamento apontado no parágrafo anterior. De certo modo, podemos notar uma contradição na proposta que consta na conclusão “permanente fiscalização do crime organizado”, pois no quinto parágrafo o agente-produtor afirma que “a legalização forçará o crime organizado a sair do comércio de drogas”.

Nos aspectos linguístico-discursivos, aparecem mais vozes na segunda versão: a do agente-produtor, vozes sociais (necessidade de discussão sobre o tema drogas; aumento de

envolvimento dos jovens com as drogas, por exemplo), dados estatísticos (“O mercado de drogas ilegais representa cerca de 8% de todo o comércio mundial” – argumento construído a partir de um texto trabalhado na SD: “10 razões para legalizar as drogas”) e Inglaterra (também retirado do texto recém citado da SD). Quanto às modalizações, nas duas versões encontramos modalizadores deônticos (“deveria analisar”, “deve ser discutida”) e modalização apreciativa (“significativamente”). Na primeira versão, aparece o modalizador lógico “talvez”. Nas questões transversais, é notável a melhora do aluno. Na segunda versão, praticamente desaparecem os desvios de pontuação e ortografia evidentes no primeiro texto.

Quanto ao uso de organizadores textuais, há mais ocorrência no primeiro texto, embora o uso esteja mais bem qualificado na segunda versão (“no entanto”, “todavia”, “afinal de contas”, “além de tudo”, “pois”, “visto que”, etc). Ainda assim, de maneira geral, falta proficiência do agente-produtor na utilização dos organizadores textuais. Inclusive, supomos que o uso advém de uma tentativa de atender à expectativa escolar. Para exemplificar a ausência de relação de sentido, podemos citar o “portanto” da primeira versão que parece ter sido usado mais para dar um efeito conclusivo ao texto no último parágrafo do que por se tratar, discursivamente, de uma conclusão da ideia apresentada. Outro exemplo: “todavia”, no segundo texto, utilizado sem evidência adversativa; conforme a ideia apresentada, no lugar deveria constar “além disso” ou outro conector de sentido semelhante.

QUADRO 25 - Produções do Aluno n. 04

Produção inicial:	Produção final:
Drogas	Drogas
<p>No momento em que estamos vivendo, a palavra “drogas”, é um tema que está causando muito polêmica. E não estou falando de qualquer coisa não, e sim de assunto bem grave.</p> <p>Como podemos fazer para isto melhorar?</p> <p>É muito facil, basta que cada um conheça pelo menos um pouco do assunto, em seguida trabalhar em um método de solução. Claro com a ajuda de varios outros membros, e aos poucos veram que um trabalho que parecia tão dificil, aos poucos vai se tornando facil e sendo bastante vantajoso.</p> <p>Agora pense que uma pequena parte de cada um, pode mudar uma grande parte de toda a história.</p> <p>A função da “droga” é destruir com a vida de uma pessoa. Agora eu não entendo, que pensamentos passa na cabeça de uma pessoa para começar a usar esta porcaria. É só ter um pouco de raciocínio lógico, e ver que isto só leva a dois caminhos, ou a cadeia ou ao cemitério.</p> <p>O correto mesmo é sempre combaterem com todas as forças o mau que isto pode fazer. E aí sim</p>	<p>No momento em que estamos vivendo, a palavra "DROGAS" é um tema que está causando muita polêmica, pois a sua "popularidade" está cada vez maior. Quando falo isto, estou falando da sua fama tanto no Brasil quanto no exterior. E isto em certos pontos está muito prejudicial. Como podemos fazer para ter uma melhora neste problema?</p> <p>É fácil, basta que cada um conheça pelo menos um pouco do assunto. Em seguida, participe em um método de solução, por exemplo, passeatas, palestras, feiras em escolas etc. Claro que com a ajuda de várias outras pessoas, porque ninguém pode fazer tudo sozinho. Com união sim, aos poucos, veremos que um trabalho que parecia tão difícil, vai se tornando fácil e sendo bastante vantajoso. Um pequeno ato de cada pessoa pode mudar uma grande parte de toda a nossa história.</p> <p>A função de algumas "DROGAS" é destruir com a vida de uma pessoa. Claro que tem os remédios, que também são drogas, mas estes não vêm ao caso agora. Eu não entendo que pensamentos passam na</p>

QUADRO 25 - Produções do Aluno n. 04

Produção inicial: Drogas	Produção final: Drogas
<p>poderemos ter certeza de que tudo que fizemos é de total importância para toda a humanidade.</p>	<p>cabeça de uma pessoa para começar a usar essas substâncias prejudiciais. É só ter um pouco de raciocínio lógico e ver que isto só leva a dois caminhos: à prisão ou ao cemitério. O correto mesmo é sempre combatermos com todas as forças o mal que estas substâncias podem causar. E aí sim poderemos ter a certeza de que tudo que fazemos é de total importância para toda a humanidade.</p> <p style="text-align: right;">Aluno 4, aluno do 3º ano Ensino Médio Dourados/MS – 30/11/2011</p>

As duas versões não atendem ao contexto de produção dado: evidenciar a opinião a respeito da descriminalização da maconha ou da legalização das drogas. Como em outros casos, será feita a análise a fim de notarmos o desenvolvimento das capacidades linguageiras, dado os dois textos apresentados. Uma das hipóteses para justificar a não alteração do tema na produção final é o comando de reescrita da atividade “Atenção: você não vai escrever um novo texto. Você vai reescrever o texto anterior, não importando o quanto terá de alterá-lo”. De qualquer modo, notamos que o agente-produtor não conseguiu passar a ideia de alguém que compreendeu a coletânea de textos apresentadas na SD, à medida que não conseguiu apropriar-se desses novos conhecimentos ao escrever a produção final.

Quanto à **capacidade de ação**, nas duas versões, fica claro que o aluno só consegue apresentar opiniões em seu texto; não argumentos. Destaca-se a segunda versão em que o agente-produtor consegue, de forma mais clara, expressar um ponto de vista: a importância de combater o uso das drogas. Na segunda versão, é possível perceber que o aluno avança no nível de formalidade exigida na interação, fazendo uma melhor representação contextual do destinatário e apagando marcas de interação presencial.

Quanto à **capacidade discursiva**, os textos tratam de uma questão polêmica: uso das drogas. No 1º parágrafo, é apresentada a contextualização, com destaque para a segunda versão em que o agente-produtor preocupa-se em situar o leitor: “[...] estou falando da sua fama tanto no Brasil quanto no exterior”. Nos dois textos, o questionamento inicial traduz-se como tentativa de aproximação do destinatário. Não foi estabelecida uma premissa e as opiniões apresentadas dificultam a progressão temática. Na comparação, notamos uma pequena melhora argumentativa no segundo parágrafo da versão final em que o aluno exemplifica formas populares de participação no combate às drogas.

Não são considerados argumentos contrários e a conclusão do texto aparece implícita no último parágrafo: “[...] O correto mesmo é sempre combatermos com todas as forças o mal que estas substâncias podem causar. E aí sim poderemos ter a certeza de que tudo que fazemos é de total importância para toda a humanidade”.

Percebemos que há teses e não argumentos. Assim, ambas as produções se aproximam do gênero dissertação escolar. Pelos indícios de argumentação apresentados, a produção assemelha-se mais a uma entrevista em que o agente-produtor apenas expõe o seu ponto de vista. Cabe destacar o título “Drogas” que revela obviedade. Ao intitular as produções, o agente-produtor abre mão de uma estratégia argumentativa de se aproximar do destinatário.

Em relação à **capacidade linguístico-discursiva**, observamos a presença de uma voz que expressa juízo de valor numa perspectiva moralizante, evocando um julgamento a respeito do uso de drogas, e ainda a presença de uma voz implícita que associa as drogas à morte e/ou à prisão e, por tais motivos, o uso é prejudicial. Temos ainda a marcação da voz do agente-produtor na primeira pessoa do plural (“estamos”, “podemos”, “veremos”), de modo mais recorrente. Entretanto, há também a marca linguística de primeira pessoa do singular (“estou falando” e “eu não entendo”).

São utilizados mais organizadores textuais na última versão do texto (“pois”, “porque”, “mas”), contudo não são empregados para encadear os parágrafos ou para melhorar a estratégia argumentativa. Em relação aos desvios transversais, há uma melhora significativa na acentuação e ortografia das palavras. Quanto à estética do texto, na primeira versão, notamos alguns problemas de paragrafação (uso de seis parágrafos); na segunda versão percebe-se a tentativa de adequação aos padrões textuais formais: três parágrafos (talvez, o aluno tenha se remetido, à tradição escolar que aponta necessidade de, pelo menos, três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão no formato do texto).

Há uso de modalizadores nas duas versões, o texto está relativamente modalizado na última versão. Há modalizações lógicas (“claro que”, “o correto mesmo é”), deônticas (“pode fazer”, “pode mudar” e “podem causar”) e apreciativas (“é fácil”). No que se refere à coesão nominal⁴⁸, observamos ajustes, pois os termos “porcaria”, “cadeia” e “mau que isto pode fazer” foram substituídos na produção final por, respectivamente: “substâncias prejudiciais”, “prisão”, “mal que estas substâncias podem causar”. Esse avanço ilustra a internalização dos termos

⁴⁸ Apesar de a coesão nominal não ter sido objeto explícito de ensino, como é possível notar na sinopse, podemos afirmar que nas atividades de interpretação textual foi trabalhado o domínio de operações que colaboram para a coesão nominal de um texto quando, por exemplo, foram didatizados os usos de anáforas e referenciação – atividade 14, 14.1 e 14.2.

utilizados na SD, pois em vários textos a palavra drogas e/ou similares são substituídas pelo sinônimo “substâncias”, como faz o autor dos textos em análise.

QUADRO 26 - Produções do Aluno n. 05

Produção inicial: Drogas: o que de fato é a melhor saída?	Produção final: Drogas: qual, de fato, é a melhor saída?
<p>Ao pararmos para analisar as questões sobre drogas, nos deparamos com uma muito importante: continuar proibindo ou liberar o uso e a venda da maconha? O fato é que, tanto um quanto o outro, deu certo em um país e no outro não, como é o caso da Suécia, que proibir a venda e uso de entorpecentes deu certo; diferente já dos Estados Unidos, em que proibir só fez aumentar ainda mais o número de tráfico e de pessoas viciadas.</p> <p>A diferença está na questão social de cada país. A Suécia é um país em que não há desigualdade social e os Estados Unidos, apesar de ser um país de primeiro mundo, ainda tem um nível de desigualdade muito grande.</p> <p>Se olharmos por esse lado, tornar legal a venda da maconha talvez desse certo, o governo não teria tantos gastos tentando combater o tráfico e passaria a lucrar também com a venda das drogas, porque passaria, então, a ser cobrado impostos em cima delas também.</p> <p>O meu medo é de que o governo só esteja se preocupando com o dinheiro que essa liberação vai render pra ele, em vez de estar se preocupando com a saúde dos brasileiros.</p> <p>Acredito que uma droga leva a pessoa à outra ainda mais forte e que liberar só iria aumentar mais ainda o número de viciados. E teríamos que conviver com fumantes de maconha em todos os lugares.</p> <p>E no final, nossas crianças iriam crescer acreditando que fumar maconha é tão normal quanto fumar cigarro de tabaco.</p>	<p>Ao pararmos para analisar as questões sobre drogas, nos deparamos com uma muito importante: continuar proibindo ou liberar o uso e a venda da maconha? O fato é que, tanto um quanto o outro, deu certo em um país e no outro não, como é o caso da Suécia, onde proibir a venda e uso de entorpecentes deu certo; diferente já dos Estados Unidos, em que proibir só fez aumentar ainda mais os números do tráfico e de pessoas viciadas.</p> <p>A diferença está na questão social de cada país. A Suécia é um país em que não há desigualdade social e os Estados Unidos, apesar de ser um país de primeiro mundo, ainda têm um nível de desigualdade muito grande.</p> <p>Se olharmos por outro lado, tornar legal a venda da maconha talvez desse certo. O governo não teria tantos gastos tentando combater o tráfico e passaria a lucrar também com a venda das drogas, porque passariam, então, a ser cobrados impostos em cima delas também.</p> <p>O meu medo é de que o governo só esteja se preocupando com o dinheiro que essa liberação vai render para ele, em vez de estar se preocupando com a saúde dos brasileiros.</p> <p>Acredito que uma droga leva a pessoa à outra ainda mais forte e que liberar só iria aumentar mais ainda o número de viciados. Além disso, teríamos que conviver com fumantes de maconha em, todos os lugares.</p> <p>E, no final, nossas crianças iriam crescer acreditando que fumar maconha é tão normal quanto fumar cigarro de tabaco.</p> <p>A realidade é que há os que são contra e os que são a favor da liberação, mas é preciso pesar na balança os benefícios de cada uma das opções. Fica a critério de cada um a sua posição.</p> <p style="text-align: right;">Aluno n. 05, 3º ano Ensino Médio, Dourados/MS – 30/11/2011</p>

Notamos pouca mudança entre as duas versões deste aluno. Na última produção, foi feita a higienização do texto, acrescentados alguns modalizadores, organizadores textuais, além do último parágrafo. Pelas produções apresentadas, constatamos que o estudante, apesar do baixo índice de falta (apenas sete faltas durante todo o ano letivo) tem dificuldade de levar

para o texto o que foi discutido em sala de aula, já que as informações não se renovam na versão final.

Tendo em vista as poucas mudanças textuais, consideraremos as versões em conjunto. Quanto à **capacidade de ação**, o agente-produtor implica o destinatário tanto no primeiro parágrafo, ao perguntar retoricamente “[...] continuar proibindo ou liberar o uso e a venda da maconha? [...]”, quanto pela interrogação feita no título do artigo de opinião. O estudante, no papel de agente-produtor, não conseguiu passar a ideia de alguém que leu e compreendeu a coletânea de textos apresentadas na SD, tendo em vista a visível confusão de termos entre “legalização” e “liberação” das drogas. Afinal, legalizar não é liberar o uso indiscriminado de drogas, mas regulamentar sua produção, comercialização e/ou distribuição, como visto na SD. No entanto, esses dois termos (legalização e liberação) foram utilizados como sinônimos no decorrer de ambas as produções. Esperava-se que o aluno conseguisse distingui-los, depois de terem sido realizados trabalhos de interpretação textual e terem sido levantadas questões para diferenciar descriminalização da maconha, legalização e liberação das drogas durante a didatização da SD, sobretudo na Atividade 7 – palestra.

Superada a confusão terminológica, é possível afirmar que o agente-produtor conseguiu transmitir, consideravelmente, ao destinatário o objetivo principal da produção do artigo de opinião: posicionar-se contrário à legalização das drogas, principalmente no seguinte trecho do 5º parágrafo: “[...] liberar só iria aumentar mais ainda o número de viciados. [...]”.

Na **capacidade discursiva**, quanto ao plano textual global, a versão final pode ser considerada um exemplar de artigo de opinião planejado do seguinte modo: no 1º e 2º parágrafos, o aluno contextualiza o leitor, busca atrair sua atenção ao mencionar que a questão da liberação da maconha é importante, utiliza argumentos de exemplificação ao citar os Estados Unidos e Suécia, países em que, como no Brasil, as drogas não são legalizadas. No 3º e 4º parágrafos, o agente-produtor consegue elaborar contra-argumentos ao discutir a desigualdade social e possíveis lucros do governo com a legalização das drogas. No 5º e 6º parágrafos, temos uma marcação de posicionamento do agente-produtor na introdução de argumentos por raciocínio lógico.

No último parágrafo, acrescentado apenas na última versão, ocorre o apagamento de posição, que vinha se desenvolvendo nos parágrafos anteriores, quando o agente-produtor aponta que “fica a critério de cada um a sua posição”. A adição desse último parágrafo prejudica a capacidade discursiva. Trata-se apenas de um encerramento do texto, uma tentativa de conclusão para atender a tradição de letramento escolar de que os textos devem ter um parágrafo conclusivo.

Os argumentos são razoavelmente convincentes, uma vez que o aluno poderia ter utilizado formas de sustentação dos argumentos (exemplificação, definições, voz de autoridade, etc.) para dar mais força argumentativa à versão final. Os dois argumentos utilizados no texto: a não preocupação com a saúde dos brasileiros em detrimento aos possíveis lucros com a legalização das drogas e o aumento do número de viciados são introduzidos por expressões subjetivas: “o meu medo é” e “acredito que”, respectivamente. É notável que, mesmo tendo contato com vários textos durante a SD, não são acrescentados novos argumentos.

Já em relação à **capacidade linguístico-discursiva**, embora a linha argumentativa continue a mesma nas duas produções, aparecem dois organizadores textuais na nova versão: “por outro lado” e “além disso” que melhoram a conexão textual, objeto de ensino da SD (atividade 14.2). Quanto às vozes no texto, há uma oscilação entre a primeira pessoa do plural (“pararmos”, “depararmos”, “olharmos”, etc.) e a primeira pessoa do singular (“o meu medo” e “acredito”). Em relação à modalização, aparecem nas duas versões modalizações lógicas (verbos no futuro do pretérito, “a realidade é que”, “talvez”, “o fato é que”), modalização deôntica (como por exemplo, “é preciso”) e modalização pragmática (“continuar proibindo”). Na primeira versão, há desvios ortográficos que são eliminados na última produção, além da efetiva melhora de pontuação e concordância no segundo texto.

QUADRO 27 - Produções do Aluno n. 06

Produção inicial: Mais educação, menos drogas, igual a futuro.	Produção final: Mais educação, menos drogas, igual a futuro
<p>Um dos temas que causam mais polêmicas nos dias de hoje são as drogas, pois sempre estão estampando as capas de jornais e nos noticiários de rádio e televisão e não podemos esquecer que ela é a dor de cabeça de várias famílias ao redor do país.</p> <p>As drogas hoje não são exclusividade da classe de baixa renda. Ela afeta todos, não escolhe cor ou raça, rico ou pobre, passam por cima de tudo. O “crack” por exemplo vicia desde a primeira tragada e com o país cheio de viciados o que o governo faz para reabilitados? Nada, claro que eles tem algumas poucas clinicas para contar história, mas não é suficiente.</p> <p>E uma certa parte da população ainda quer que as drogas sejam liberadas, atestando que deu certo na Holanda, mais eu digo não dará certo no Brasil. Por que? Primeiro nosso país é vizinho de vários produtores de drogas (Bolívia, Paraguai, Colombia, etc). Segundo nós somos um país pobre, e por isso várias pessoas querem ficar rica facilmente e ou tráfico proporciona isso.</p> <p>Então qual é solução? A única maneira que eu vejo é a educação só ela pode salvar nosso País do caos que a violência causa. Por que se nossa crianças</p>	<p>Um dos temas que causam mais polêmicas nos dias de hoje são as drogas, pois sempre estão estampando as capas de jornais, revistas e noticiários de rádio e televisão. A Revista Veja de 07/11/2011 informou: “90% dos municípios brasileiros enfrentam problemas com o consumo do crack.” Isso não nos permite esquecer que as drogas são a dor de cabeça de várias famílias ao redor do país.</p> <p>A droga, hoje, não é uma questão exclusivamente da classe de baixa renda. Ela afeta a todos; não escolhe cor ou raça, rico ou pobre. Passa por cima de tudo. O crack, por exemplo, vicia desde a primeira tragada e em um país cheio de viciados o que o governo faz para a reabilitação? "Infelizmente, no Brasil, não temos um tratamento público para a maior parte dos dependentes químicos", diz Ana Cecília Marques, coordenadora do departamento de dependência química da Associação Brasileira de Psiquiatria.</p> <p>Lúcia Stumpf, presidente da União Nacional dos estudantes, alerta: “O fato é que as drogas estão aí. É preciso abrir o debate como se fez em outros países,</p>

QUADRO 27 - Produções do Aluno n. 06

Produção inicial: Mais educação, menos drogas, igual a futuro.	Produção final: Mais educação, menos drogas, igual a futuro
<p>aprenderem desde pequenas que a droga é ruim, elas não usaram, e com uma boa educação você cria profissionais qualificados em todas as áreas e o melhor pessoas de bem.</p>	<p>temos que quebrar esse tabu. Descriminalizar diminui o convívio de quem usa com o traficante.”</p> <p>Ainda que a descriminalização das drogas tenha dado certo na Holanda, eu digo que não dará certo no Brasil. Por quê? Primeiro nosso país é vizinho de vários produtores de drogas (Bolívia, Paraguai e Colômbia). Segundo somos uma nação pobre e, por este motivo, várias pessoas querem ficar ricos facilmente e o tráfico proporciona essa forma de conquistar dinheiro fácil.</p> <p>Então qual é a solução? A única maneira viável é a educação, só ela pode salvar nosso país do caos que as drogas imprimem. Porque se as crianças aprenderem desde pequenas que a drogas não fazem bem, elas não usarão. Além disso, uma boa educação formará profissionais qualificados em todas as áreas e, melhor, cidadãos de bem.</p> <p style="text-align: right;">Aluno n.06, 17 Anos, Aluno da Escola X. Dourados-MS</p>

Quanto à **capacidade de ação**, o agente-produtor implica o destinatário nas duas versões, por meio de perguntas retóricas. Na primeira produção, há posicionamento explícito contrário à liberação das drogas. Na segunda versão, o tema é alterado e o agente-produtor se posiciona contra a descriminalização das drogas. Em nenhuma das produções, o comando da atividade de escrita/reescrita é atendido. Supomos que, inclusive, a alteração de tema na segunda versão tenha sido uma tentativa de adequação ao que foi solicitado. A primeira versão é um texto mais escolarizado e não consegue convencer o leitor. No último texto, o aluno melhora parcialmente, e temos, portanto, um exemplar de artigo de opinião.

Na **capacidade discursiva**, na primeira versão, o agente-produtor planifica o texto do seguinte modo: contextualiza a temática, expõe duas opiniões, não relacionadas entre si (“a droga afeta a todos” e “o governo não faz nada para reabilitação dos usuários de drogas”). Apresenta um contra-argumento de que a liberação das drogas deu certo na Holanda, mas não dará certo no Brasil e, no último parágrafo, tenta relacionar o que o título antecipa: “mais educação, menos drogas”, além de tentar concluir o texto apontando uma solução (só a educação pode salvar o país) como pede a cultura escolar. Ainda no último parágrafo, é apresentado um novo argumento que não foi desenvolvido no decorrer da produção: a violência (“A única maneira que eu vejo é a educação, só ela pode salvar nosso País do caos que a violência causa”).

Quanto à planificação textual, a segunda produção é semelhante à primeira. Há apenas o acréscimo de um parágrafo em que o aluno, possivelmente por orientação das professoras, apresenta uma afirmação da presidente da União Nacional dos Estudantes para demonstrar, na segunda versão, o que afirmou na primeira: “uma certa parte da população ainda quer que as drogas sejam liberadas”. Discursivamente os argumentos são mais convincentes e o texto se torna menos subjetivo, no segundo texto. Fica nítida a tentativa do aluno de adequar a produção, por exemplo, na segunda versão, é retirado o argumento a respeito da violência, apresentado no último parágrafo. O agente-produtor substitui a oração “[...] a educação só ela pode salvar nosso País do caos que a violência causa [...]” por “[...] a educação, só ela pode salvar nosso país do caos que as drogas imprimem [...]”.

No que se refere à **capacidade linguístico-discursiva**, no primeiro texto, notamos três vozes: a do próprio agente-produtor, da Holanda e vozes sociais (por exemplo, as drogas não escolhem cor ou raça, rico ou pobre). Na última produção, para além dessas vozes, são mobilizadas as da revista *Veja*, da coordenadora do Departamento de Dependência Química da Associação Brasileira de Psiquiatria e da presidente da União Nacional dos Estudantes. No caso deste aluno, cabe ressaltar que a citação da Revista *Veja* e do argumento da coordenadora do Departamento de Dependência Química da Associação Brasileira de Psiquiatria não foram retirados da SD. Este fato demonstra que o aluno realizou pesquisas e leituras do tema, além dos propostos no dispositivo didático. No entanto, o caso da Holanda, apesar de ter sido trabalhado em três textos da SD, é citado incoerentemente em ambas as produções, pois nesse país não há liberação ou descriminalização de drogas, como é apontado pelo agente-produtor.

Nas duas versões, há ocorrência de organizadores textuais (“pois”; “por exemplo”; “mas”; “primeiro”; “segundo”, “e”, “por isso”, “além disso”, etc.) estabelecendo relação de sentido. Há apenas uma ressalva quanto ao desvio gráfico do organizador textual “porque”, pois no sentido de conjunção explicativa aparece grafado “por que” na primeira versão e é ajustado no segundo texto.

Quanto aos modalizadores, nas duas versões localizamos modalizadores lógicos (“claro que”, “sempre”) e modalizador deontico (“não podemos esquecer”, “ela pode”). No último texto, notamos também o uso de modalização apreciativa (“exclusivamente”, “infelizmente”, “facilmente”). Nas questões transversais, o agente-produtor melhora na segunda versão, sobretudo, na adequação verbal e na coesão nominal (anáforas e referenciação). É possível notar que o aluno faz escolhas lexicais mais apropriadas para o gênero, como por exemplo, a troca de “como uma boa educação você cria profissionais” por “uma boa educação formará profissionais”.

QUADRO 28 - Produções do Aluno n. 07

Produção inicial: Drogas uma questão para se refletir	Produção final: Drogas uma questão para se refletir
<p>O que as pessoas acham sobre a legalização das drogas? Será que as pessoas iriam concordar ou não? mas pensando um pouco mais, o que poderia acontecer se elas fossem legalizadas?</p> <p>Em primeiro lugar a lei exigiria que em espaços sociais como bares, restaurantes, clubes, etc... haveria de se construir espaços apropriados para usuários, assim como se tem hoje lugares específicos onde fumantes ficam e não atrapalham aqueles que estão a sua volta. Assim teria que se fazer uma grande reorganização no comércio.</p> <p>Mas por as drogas se tornarem uma coisa fácil como se comprar uma bala, várias pessoas a usariam sem moderação, pois a droga seria de fácil acesso.</p> <p>As drogas são ruins para as pessoas, elas acabam com a saúde e podem muitas vezes romper laços familiares.</p> <p>Mesmo que houvessem leis proibindo menores de idade de serem usuários existiriam lugares em que se venderiam porque como vemos hoje até bebida alcoólica é vendida para menores crianças.</p> <p>Acima de tudo a violência, morte e outras ações seriam aumentadas e assim conseqüentemente o número de pacientes em hospitais seria maior pois ao invés de pessoas doentes que realmente precisam de ajuda seus lugares seriam tomados por pessoas viciadas em drogas.</p>	<p>O que as pessoas acham sobre a legalização das drogas? Será que as pessoas iriam concordar ou não? Pensando um pouco mais, o que poderia acontecer se as drogas fossem legalizadas?</p> <p>Em primeiro lugar, a lei exigiria que em espaços sociais como bares, restaurantes, clubes, etc, houvesse espaços apropriados para os usuários, assim como se tem hoje lugares específicos onde fumantes ficam e não atrapalham aqueles que estão a sua volta. Assim teria que se fazer uma grande reorganização no comércio.</p> <p>Por outro lado, devido à aquisição das drogas se tornar uma coisa fácil, como comprar uma bala, várias pessoas a usariam sem moderação, pois a droga seria de fácil acesso.</p> <p>As drogas são ruins para as pessoas, elas acabam com a saúde e podem muitas vezes romper laços familiares. Segundo Jair Jaloreto Júnior, advogado especialista em direito penal de São Paulo, "Maconha causa dependência e facilitar o seu acesso pode significar um aumento de consumo que só beneficia o traficante. Também a questão da violência ligada ao tráfico não seria alterada. Quem trafica vai se aproveitar da dicotomia de o uso ser liberado, mas a venda não", disse ele.</p> <p>Mesmo que houvesse leis proibindo menores de idade de serem usuários, existiriam lugares em que se venderiam drogas porque como vemos hoje até bebida alcoólica é vendida para menores, para crianças.</p> <p>Acima de tudo a violência, a morte e outras ações ruins seriam aumentadas e, conseqüentemente, o número de pacientes em hospitais seria maior, pois, ao invés de pessoas doentes, que realmente precisam de ajuda, seus lugares seriam tomados por pessoas viciadas em drogas.</p> <p style="text-align: right;">Aluno n.07 Aluno do 3º ano do Ensino Médio da Escola X Dourados/MS</p>

Considerando as poucas mudanças textuais, consideraremos as versões em conjunto para as análises. Quanto à **capacidade de ação**, o agente-produtor expressa posição explícita acerca da legalização das drogas, mas nas duas versões não consegue convencer o leitor. Os textos são muito escolares e notamos que o agente-produtor não consegue se distanciar do papel de emissor e se aproximar do papel sociossubjetivo. O agente-produtor não busca inserir a questão no contexto sócio-histórico do debate, fato que dificulta o propósito comunicativo.

No primeiro parágrafo, o destinatário é implicado por meio de três perguntas retóricas: duas delas não conseguem ser respondidas no decorrer da produção ("O que as

peessoas acham sobre a legalização das drogas? Será que as pessoas iriam concordar ou não?”). Neste caso, consideramos apenas o último questionamento como estratégia argumentativa que define a questão central a ser respondida pela análise apresentada no texto (“Pensando um pouco mais, o que poderia acontecer se as drogas fossem legalizadas?”).

No tocante à **capacidade discursiva**, em ambas as produções no primeiro parágrafo o assunto é contextualizado. No segundo parágrafo, o agente-produtor ensaia uma hierarquização de argumentos notada na expressão “em primeiro lugar”, que não é desenvolvida nos parágrafos seguintes. No decorrer do texto, notamos a tomada de posição: a não legalização das drogas, mantida na produção inicial e final. Como justificativa do ponto de vista, são mobilizadas, nas duas versões, cinco opiniões: reorganização do comércio, facilidade de aquisição das drogas, os malefícios provocados pelo uso, a possível falta de controle da comercialização para menores e o aumento de violência, morte e doenças.

As opiniões são organizadas por causa e consequência, com exceção do segundo parágrafo em que o recurso argumentativo é a exemplificação. Não são utilizados contra-argumentos, apesar de o 3º parágrafo ser introduzido pela expressão “por outro lado”, a opinião apresentada segue a mesma linha argumentativa. As duas versões são finalizadas na apresentação da última opinião, portanto, não há conclusão.

O acréscimo mais visível, comparadas ambas as produções, está no 4º parágrafo em que o agente-produtor utiliza a voz de um advogado especialista em direito penal de São Paulo, retirada literalmente de uma atividade denominada “Reconhecendo argumentos favoráveis e contrários – III”, módulo II. O agente-produtor tenta utilizar o tipo de argumento de autoridade (que afirma que facilitar o acesso à maconha aumentará o consumo e isso só beneficiará o traficante) para reforçar a sua posição de que “as drogas são ruins para as pessoas, acabam com a saúde e podem muitas vezes romper laços familiares”. No entanto, não é consolidada a construção de argumento de causa e consequência, pois há um problema de relação de sentido, além da redução do debate de dependência das drogas para dependência da maconha.

Quanto à **capacidade linguístico-discursiva**, são utilizados organizadores textuais nas duas produções, entretanto, na segunda versão é acrescentado “segundo” e “por outro lado”. O último não foi utilizado para estabelecer uma articulação lógica entre as ideias apresentadas. Já o “mas”, que aparece no 1º parágrafo da produção inicial, pela adequação ao sentido estabelecida na oração, é retirado na versão final. Destaca-se nesta capacidade a utilização de modalizadores lógicos (“poderia acontecer”, “existiriam lugares”, etc.) que marcam a presença do agente-produtor.

Quanto às vozes, detectamos vozes do senso-comum, como por exemplo, “as drogas são ruins para as pessoas”; a voz do próprio agente-produtor e, como já foi apontado, a voz de autoridade. No que se refere às questões transversais de língua, merece destaque a melhora do aluno nos aspectos de concordância verbal e pontuação.

QUADRO 29 - Produções do Aluno n. 08

Produção inicial: Legalizando as drogas	Produção final: Legalizando as drogas
<p>No Brasil as drogas é assunto muito polêmico e difícil de ser resolvido.</p> <p>Há grandes questionamentos sobre legalizar ou não legalizar. Ambos tem lados positivos e negativos, mas acredito eu que com a legalização o lado positivo é muito maior.</p> <p>Com a legalização o governo gastaria muito menos dinheiro com a perseguição ao tráfico, a procura deveria diminuir pelo fato de não ser proibido, seria de fácil acesso a todos que com isso diminuiria o valor e sendo assim a violência também iria diminuir, pois seria acessível assim como o cigarro, traficantes perderiam o interesse em vender pois jamais ficariam ricos e quanto a fazer mal a saúde deveriam somente ser advertidos assim como advertem no rótulo do cigarro, talvez com o tempo muitas pessoas iriam ver tanta gente morre e botaria a mão na consciência e jamais pensará em experimentar.</p>	<p>No Brasil, as drogas são assunto muito polêmico, pois, devido seus prós e contras, há diversas opiniões.</p> <p>Acredito que o lado positivo da legalização das drogas é maior que o negativo, pois o crime organizado será forçado a sair do comércio de drogas, a renda dos traficantes irá acabar e isso irá permitir controlar o mercado.</p> <p>“Ainda vão ter foras da lei”, lembra Natasha Romanzoti, estudante de jornalismo. Com certeza, mesmo que aconteça a legalização das drogas, haverá algumas pessoas fora da lei sim, mas o dinheiro gasto com policiais será menor e a eficácia no trabalho deles, com certeza, será muito maior, visto que a violência diminuiria, pois como as drogas seriam de fácil acesso, assim como hoje é o cigarro, ninguém precisaria matar ou roubar pra obter dinheiro para consumir.</p> <p>É importante pensar também que a maconha faz menos mal a saúde do que o cigarro e o álcool. É claro que ela tem o lado negativo. Ela não faz mal a saúde mas vicia, porém isso não justifica que não se deve descriminalizar, porque, com a legalização ou não, sempre haverá viciados.</p> <p>O que se pode fazer é tentar conscientizar os usuários, já que a proibição só faz expandir os crimes e a repressão não tem conseguido resultados satisfatórios. A melhor saída seria tentar novos meios para lidar com essa situação, e, no caso, seria a descriminalização.</p> <p style="text-align: right;">Aluno n.08, 3º ano Ensino Médio Dourados/MS – 30/11/2011</p>

Na **capacidade de ação**, na primeira versão, o agente-produtor deixa claro que pretende defender a legalização das drogas. Na última produção, o tema aparece indefinido tendo em vista não ser possível depreender se o agente-produtor está defendendo a legalização das drogas (1º, 2º e 3º parágrafos) ou a descriminalização da maconha (4º e 5º parágrafos). Em ambas as produções, o destinatário não está implicado e o agente-produtor não convence o leitor. Os textos têm caráter escolarizado (produtos para a escola), sobretudo a primeira versão.

Notamos que o aluno não consegue se distanciar do papel de emissor e se aproximar do papel sociossujeito.

Quanto à **capacidade discursiva**, de modo geral, na última versão, é evidente a melhora do texto do aluno. Dada a confusão temática no segundo texto, o título (“Legalizando as drogas”) perde um pouco de sua eficácia. Assim, é mais coerente na primeira produção. No que se refere à planificação, no primeiro texto, nos dois primeiros parágrafos, o assunto do texto é contextualizado. No último parágrafo, são lançadas aleatoriamente oito opiniões, além de uma tentativa de conclusão clichê “botaria a mão na consciência e jamais pensará [*sic*] em experimentar”.

Na segunda versão, o texto apresenta-se mais bem organizado. No 1º parágrafo, o assunto é contextualizado; no segundo, é apresentado um argumento de causa (“o crime organizado será forçado a sair do comércio de drogas) e consequência (“a renda dos traficantes irá acabar” e o mercado será controlado). No início do 3º, o agente-produtor refuta o argumento que “ainda vão ter foras da lei” e nesse mesmo parágrafo apresenta o segundo argumento de causa (“a violência diminuiria”) e consequência (“o dinheiro gasto com policiais será menor e a eficácia no trabalho deles, com certeza, será muito maior”). No 4º parágrafo, o agente-produtor utiliza argumento de comparação entre os malefícios provocados pela maconha, cigarro e álcool, retirado do texto trabalhado na SD: “Prós e contras da legalização das drogas. Uma discussão. UMA DISCUSSÃO”. No parágrafo final, o agente-produtor retoma o posicionamento de que proibir as drogas/maconha não resolve. Há novamente a conclusão simplista que aponta para a conscientização dos usuários. O texto é encerrado com uma proposta de solução que seria a descriminalização, sem esclarecer se é a descriminalização da maconha ou das drogas.

Quanto à **capacidade linguístico-discursiva**, na última versão, notamos o avanço do aluno. No primeiro texto, observamos a voz do agente-produtor explícita e vozes sociais implícitas (como, por exemplo, “ambos *tem* [*sic*] lados positivos e negativos [...]). No segundo texto, para além dessas vozes, há a voz da estudante de jornalismo e acréscimo de outras vozes sociais (por exemplo: a voz social de que a maconha vicia). A citação da estudante de jornalismo é retirada de um texto trabalhado na SD, titulado “5 argumentos pró-maconha que não estão ajudando”. Quanto aos organizadores textuais, na primeira versão, observamos a presença de alguns como: “mas”, “pois”, “sendo assim”. Contudo, no 3º parágrafo a utilização de “sendo assim” não possui relação de sentido com o que é apresentado posteriormente. Na última versão, os organizadores textuais continuam aparecendo, sem ressalvas de coerência.

Observamos o uso de modalizadores nas duas versões. Na primeira, temos a modalização lógica (verbos no futuro do pretérito do indicativo e “talvez”). Na segunda, continuam aparecendo os modalizadores lógicos e há acréscimo de modalização apreciativa (“com certeza”). No tocante às questões transversais, o primeiro texto apresenta muitos problemas, sobretudo quanto à ortografia e pontuação. Ainda que em menor proporção, na segunda produção o aluno evolui bastante, mas ainda apresenta desvios quanto à norma culta.

QUADRO 30 - Produções do Aluno n. 09

Produção inicial: O que você acha da liberação das drogas?	Produção final: O que você acha da Legalização Drogas?
<p>Essa é uma pergunta que vem sendo muito discutida nos dias de hoje.</p> <p>Para mim não é uma boa idéia, acho uma falta de ética, pois assim vam ter muitos usuarios pelas ruas, mais do que já está. E as crianças dez de pequenas já vam querer usar, pois vam ver os adultos usando, e com isso vai querer experimentar vazendo com que almente o movimento dos hospitais por causa das drogas.</p> <p>Ela prejudica muito a saúde, como o (cigarro) ele é um exemplo de droga que pode até matar uma pessoa, conforme for usando diariamente. Uma vez que usa não para mais (vicia), fazendo com que você gaste seu “rico dinheirinho” com porcarias.</p> <p>A droga vem acompanhada da violência pois usando ela você perde a noção (juízo) e faz coisas que nunca pensamos em vazer, e no outro dia não lembram de mais nada.</p> <p>Por isso que não seria uma boa idéia liberar a droga, pensa, reflita, e ve se da futuro isso, porque se droga fosse boa ela já estaria no mercado a muito tempo.</p> <p>Isto é um assunto muito delicado que devemos pensar mil vezes antes de liberar, porque pode ocorrer de pessoas irem drogas para escola, trabalho, e nosso Brasil ficaria em uma perdição total.</p>	<p>Este é um assunto que vem sendo muito comentado pela população nos dias de hoje. Um exemplo é uma reportagem que foi feita com a estudante Cássia Paula Colla. Ela diz: “Nossos Heróis morreram de Overdose! A frase é clássica, mas traduz claramente a realidade do vício de diversos ícones da música. Símbolos de uma caracterização cultural, estilos e comportamentos que impulsionam o modo de vida de milhares de jovens que encontram nos entorpecentes refúgio para os problemas e incertezas e inspiração para criar comportamentos próprios. Constatação aplicada para a maioria dos jovens, mas que atinge uma expressiva parcela da população.”</p> <p>Há pessoas que são a favor e outras que são contra a Legalização das Drogas.</p> <p>O Diretor de Cursos do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, Cristiano Maronna, é a favor dessa legalização. Ele diz: ”O uso de drogas é uma questão de saúde pública. Podemos impor a lei mais radical do mundo e investir milhões na repressão e não vai adiantar. O consumo só aumenta. Ampliar o apoio ao usuário é uma forma de evitar o mal maior dos efeitos da dependência severa”.</p> <p>Ao contrario dele, penso que a legalização aumentaria o número de dependentes químicos. E as crianças desde pequenas já vão conviver em um mundo de drogas, e vão querer experimentar, achando que isso é correto. Nesse caso, a saúde pública só tenderá a piorar, pois o aumento do consumo fará com que os hospitais tenham um grande aumento de pessoas doentes por causa do excesso de drogas consumidas.</p> <p>A droga vem acompanhada de violência, pois durante o consumo a pessoa perde o controle (juízo), faz coisas que nunca pensou em fazer e, no outro dia, não se lembra de mais nada. O Jornal Missão Jovem diz: “O dependente, quase sempre, perde a família, o emprego, os amigos, mas não a droga. Mas, para consegui-la, é preciso conseguir o dinheiro, muito dinheiro, sempre mais dinheiro. E quando o status social do dependente não lhe permite isso, quase de imediato parte para a violência do roubo.</p>

QUADRO 30 - Produções do Aluno n. 09

Produção inicial: O que você acha da liberação das drogas?	Produção final: O que você acha da Legalização Drogas?
	<p>Progressivamente começa a ser violento contra aqueles que não aceitam sua situação: sua família, seus amigos, colegas de trabalho e, finalmente, contra si mesmo”.</p> <p>Por isso que legalizar as drogas não seria uma boa ideia. É necessário PENSAR, REFLITIR e VER se isso dá futuro, porque, se droga fosse boa, ela já estaria no mercado legal há muito tempo. Este é um assunto muito delicado que devemos pensar com cautela antes de legalizar.</p> <p style="text-align: right;">Aluna n. 09, 3º Ano Ensino Médio Dourados/MS – 30/11/2011</p>

Quanto à **capacidade de ação**, no primeiro texto, o agente-produtor não se preocupa com o destinatário e não convence o leitor. O tema definido é sobre o uso de drogas, a respeito do qual o agente-produtor se posiciona explicitamente contrário. Dado o tema, podemos afirmar que o comando da produção não é atendido. Do ponto de vista do gênero, a produção é escolarizada e assemelha-se a um bate-papo ou entrevista.

A segunda versão está reconhecidamente melhor. O agente-produtor implica o destinatário quando, por exemplo, traz determinadas vozes para dialogar com suas afirmações. Possivelmente, o destinatário projetado seja um jovem e, por isso, faz sentido utilizar vozes de autoridade de uma estudante e de um jornal com o título “Missão Jovem” para implicar o leitor. O tema é alterado de uso de drogas para legalização das drogas, portanto passa a atender ao comando de produção dado. A versão ainda permanece escolarizada, e não convence o leitor, temos muito pouco texto advindo do próprio agente-produtor, o que ocorre é o acréscimo de citações que serão discutidas na capacidade linguístico-discursiva.

No que se refere à **capacidade discursiva**, a pergunta do título parece ser norteadora da planificação textual da primeira versão, portanto, notamos no texto uma lista de opiniões de senso comum. Os 1º, 2º, 3º, 4º e 6º parágrafos demonstram a preocupação do agente-produtor em responder ao questionamento do título. Vejamos:

- Pergunta: “O que você acha da liberação das drogas”? – título
- O agente-produtor responde:
- 1º parágrafo: “Essa é uma pergunta que vem sendo muito discutida nos dias de hoje”
- 2º parágrafo: “Para mim não é uma boa idéia [sic]”

- 3º parágrafo: “Ela prejudica muito a saúde”
- 4º parágrafo: “A droga vem acompanhada da violência”
- 6º parágrafo: “Isto é um assunto muito delicado”

Na segunda versão, discursivamente o texto permanece sem alteração relevante, com a mesma essência de sentido e construção. No entanto, fazer-nos projetar uma ideia de melhora pelo fato do agente-produtor ter lançado mão de vozes que com ele dialogassem e comprovassem suas afirmações. O texto apresenta cinco parágrafos: no primeiro, a legalização das drogas é brevemente contextualizada e é apresentada uma longa citação; no segundo, há uma afirmação clichê na tentativa de relativizar o tema; no terceiro, temos apenas uma longa citação para exemplificar que há pessoas favoráveis à legalização das drogas; no quarto, finalmente, aparecem várias opiniões do próprio agente-produtor que marcam o seu posicionamento contrário à legalização de drogas: aumento do número de dependentes, crianças terão contato com as drogas desde a infância e piora da saúde pública. No quinto, novamente, o parágrafo refere-se a uma citação; no último, o agente-produtor encerra o texto marcando seu posicionamento de que “legalizar não seria uma boa ideia”.

Na **capacidade linguístico-discursiva**, no primeiro texto são utilizados organizadores textuais, apesar de não estabelecerem conexão textual tendo em vista que as ideias apresentadas são muito independentes entre si. Podemos citar o trecho que inicia o segundo parágrafo: “Para mim não é uma boa idéia [*sic*], acho uma falta de ética, pois assim vam [*sic*] ter muitos usuários pelas ruas”. Nesse fragmento, percebemos que não há relação de justificativa entre falta de ética e o aumento do número de usuários de drogas; há, nesse caso, duas ideias que não se inter-relacionam. Na segunda versão, o aluno evolui na utilização dos organizadores textuais (“e”, “nesse caso”, “pois”, “por isso”, etc). Ainda assim, notamos que a melhora não é tão significativa.

Quanto às vozes, no primeiro texto, observamos apenas as sociais (por exemplo, influência que os usuários adultos exercerão sob as crianças). O segundo texto é permeado de vozes: da Cássia Colla (que, por sua vez, cita uma frase da composição de Cazuza e Roberto Frejat), do Cristiano Maronna, de “O Jornal Missão Jovem”, da igreja e sociais (o segundo parágrafo em que o agente-produtor relativiza a legalização das drogas). Referente às modalizações, há pouca utilização desse recurso no primeiro texto; no segundo, notamos o uso de mais modalizadores: lógico (“estaria”, “aumentaria”, etc) e deôntico (“devemos pensar”). As questões transversais são evidentemente melhoradas, sobretudo a ortografia. Podemos supor

que nos aspectos ortográficos, o fato de a segunda produção ser digitada pode ter interferido dado os recursos de correções dos programas de edição de texto.

4.4.1 Principais modificações nas produções dos alunos: análise comparativa

Ao compararmos as 18 produções dos nove alunos, notamos que apenas seis alunos modificaram o texto significativamente, conforme está demonstrado na FIGURA 10 a seguir:

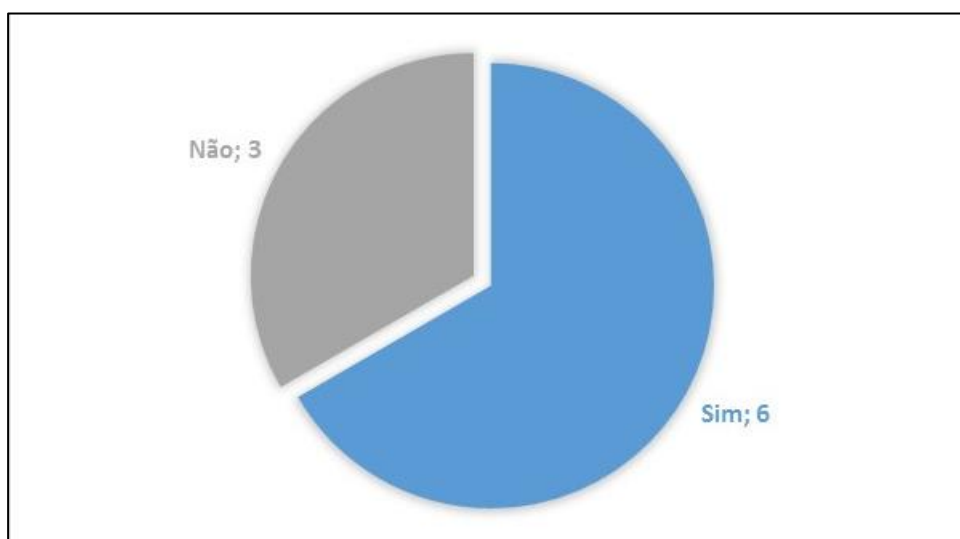


FIGURA 10 - Modificação do texto

Podemos, por hipótese, atribuir as poucas alterações ao comando de reescrita “Atenção: Você não vai escrever um novo texto. Você vai reescrever o texto anterior, não importando o quanto terá de alterá-lo”. Esse comando difere de outras pesquisas (BARROS, 2012; NASCIMENTO, PEREIRA, 2014) em que os alunos podiam escrever um novo texto na produção final. Nessas outras pesquisas, notamos mais evidências de alterações na comparação das primeiras e últimas versões. Independente da justificativa para poucas alterações, o fato é que constatamos que os textos analisados nesta pesquisa, tiveram dificuldade de passar para o texto o que foi discutido em sala de aula, pois as informações não se renovaram na versão final, na maioria dos casos.

Quanto à capacidade de ação, o destinatário estava implicado na maioria das produções iniciais (em cinco textos):

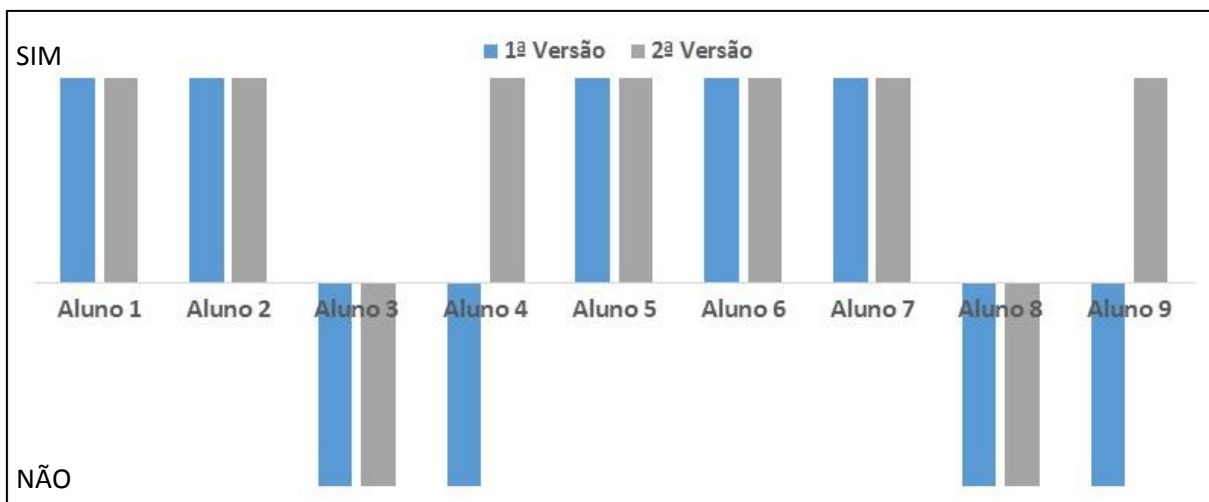


FIGURA 11 - Comparação das produções: destinatário implicado

Na comparação, podemos verificar por meio da FIGURA 11 que os alunos 3 e 8 não conseguiram implicar o destinatário em nenhuma das versões do artigo de opinião. Constatamos também que somente dois alunos (alunos 4 e 9) avançaram no quesito de implicação do destinatário. Contudo, não significa afirmar que as produções em que o destinatário já estava implicado permaneceram no mesmo patamar. Ao contrário, a representação do destinatário foi melhorada e, por isso, é possível afirmar que a SD, nesse caso, contribuiu para sete alunos.

Convém ressaltar que a estratégia mais recorrente para este fim foram as perguntas retóricas, dentre os sete alunos, seis utilizaram esse recurso para iniciar o desenvolvimento da análise do texto. Cumpre acrescentar que a pergunta, além de marco de referência, garante a progressão textual, tendo em vista a forma arregimentadora como atua na demanda de respostas (SOUZA, 2006).

No que se refere ao convencimento do leitor, nas produções iniciais apenas uma atendia a este item. Nas últimas, notamos avanços em quatro produções que conseguiram convencer o leitor. No entanto, o resultado geral não é satisfatório porque, após a didatização da SD, cinco alunos não conseguiram atender a esse propósito inerente dos textos argumentativos (FIGURA 12).

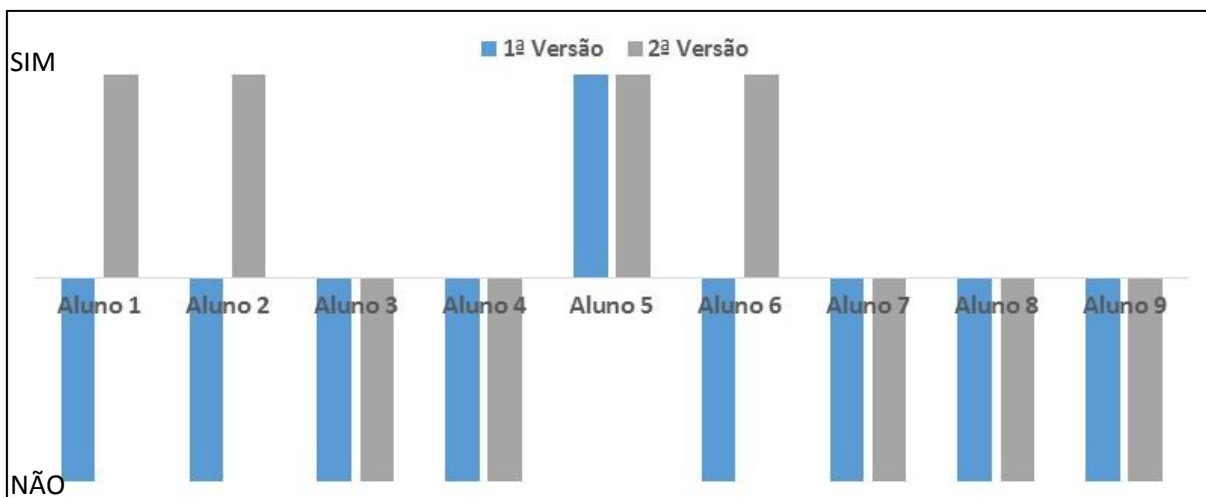


FIGURA 12 - Convencimento do leitor

O comando da atividade de escrita teve como questão motivadora a descriminalização da maconha ou legalização das drogas, no entanto foi recorrente a confusão temática entre legalização, liberação e descriminalização das drogas e legalização e descriminalização da maconha.


QUADRO 31 - Comparação das produções: tema das produções

Tema das produções		
Aluno	1ª versão	2ª versão
1	Liberação das drogas	Liberação das drogas e descriminalização da maconha
2	Descriminalização da maconha e legalização das drogas	Descriminalização da maconha e legalização das drogas
3	Uso das drogas	Tráfico, consumo e legalização das drogas
4	Uso das drogas	Uso das drogas
5	Legalização e liberação das drogas	Legalização e liberação das drogas
6	Liberação das drogas	Descriminalização das drogas
7	Legalização das drogas	Legalização das drogas
8	Legalização das drogas	Descriminalização da maconha e legalização das drogas
9	Uso das drogas	Legalização das drogas

Conforme o QUADRO 31, nas versões finais, podemos notar que apenas dois alunos atenderam ao comando de produção (alunos 7 e 9). Quatro alunos não atenderam ao

comando e em três casos houve confusão temática entre legalização das drogas e descriminalização. É inegável que a diferença é muito tênue entre os termos; no entanto, nesta análise, consideramos este fato porque durante a SD as diferenças terminológicas foram trabalhadas, como, por exemplo, nas atividades: 7-palestra; 9.3 – com o texto “Descriminalização da maconha: sim ou não? ”; inclusive uma pergunta de interpretação escrita desse texto consistia em diferenciar descriminalização de legalização das drogas. Para ilustrar, vejamos um trecho da atividade didatizada, cujo texto foi objeto de ensino:

9.3. RECONHECENDO ARGUMENTOS FAVORÁVEIS E CONTRÁRIOS - III

 Será possível escrever um artigo de opinião sem, efetivamente, emitir uma opinião, ou seja, sem dizer “sou contra” ou “sou a favor”? Leia o texto abaixo, e descubra a resposta.

Descriminalização da maconha: sim ou não?
CLAUDIA *online*

<http://claudia.abril.com.br/materias/2686/>

Esse palavrão tem influência direta sobre a relação do seu filho com as drogas, tema sobre o qual o Brasil já adotava novas leis e políticas.

Fábio Sanchez

O lançamento, no começo do ano, do filme *MEU NOME NÃO É JOHNNY*, que conta como um jovem de classe média pulou do vício para o tráfico de drogas, e o retumbante sucesso de 2007, *TROPA DE ELITE*, tiraram do armário uma discussão que andava adormecida: a da descriminalização da maconha. Entre as muitas polêmicas, a principal, protagonizada pelo Capitão Nascimento (Wagner Moura), o chefe da tropa, é a tese da co-responsabilidade do consumidor pela cadeia do tráfico. Ironicamente, e por motivos bem diferentes, também os defensores da descriminalização fazem do usuário o foco dos seus esforços, partindo do princípio de que ele é a principal vítima dessa engrenagem e que é melhor haver um monitoramento e um controle oficial do problema do que mantê-lo na clandestinidade. Descriminalização é diferente de legalização. A primeira propõe que o usuário de maconha não esteja sujeito a nenhum tipo de sanção ou processo judicial se for flagrado cultivando, portando ou consumindo a droga. A legalização, por sua vez, abrangeria toda a cadeia – produção, distribuição e comercialização em larga escala –, transformando a maconha em um produto como outro qualquer, sujeito a regulamentações, impostos e fiscalização.

FIGURA 13 - Proposta de diferenciação terminológica

No trecho apresentado na FIGURA 13, fica clara a diferença entre descriminalização e legalização da maconha. Por outro lado, podemos deduzir que o fato de na SD muitos textos abordarem esses temas tão próximos pode ter colaborado para a confusão temática. Nesse contexto, o propósito comunicativo ficou prejudicado em sete versões finais.

No que se refere à capacidade discursiva, comparando as versões, poucos alunos utilizaram contra-argumentos (somente os alunos 1, 3, 4, 5 e 6) e refutação (alunos 2 e 8).

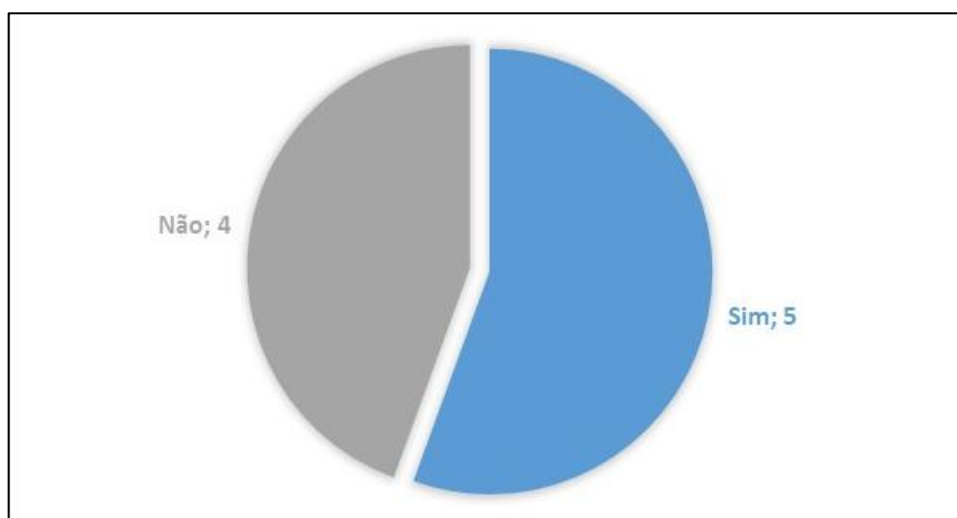


FIGURA 14 - Uso de contra-argumentos

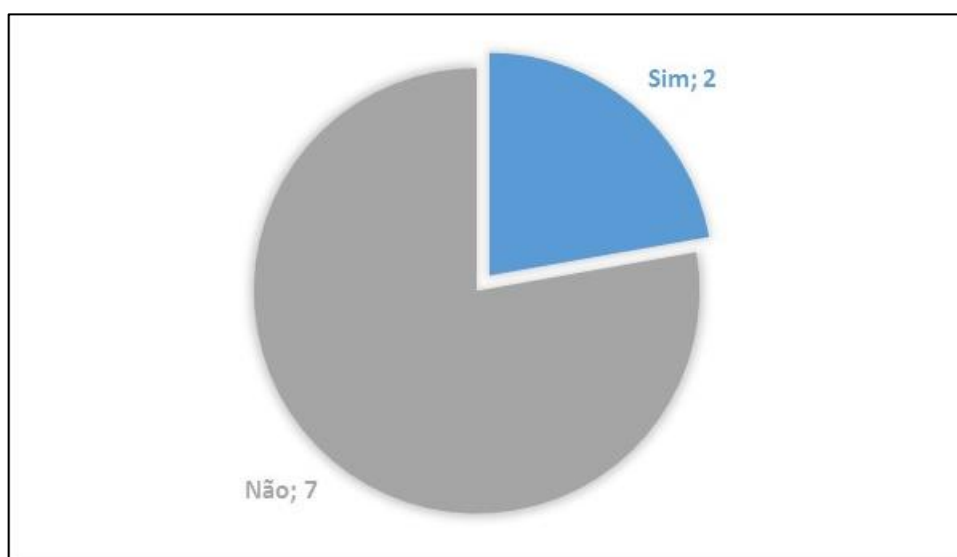


FIGURA 15 - Uso de refutação

O tipo de argumento mais utilizado foi de causa e consequência. Houve registros de argumentos por exemplificação (alunos 1, 3 e 5); dados estatísticos (dois alunos: 1 e 3), comparação (aluno 8). A maioria dos argumentos foi embasada no senso-comum.

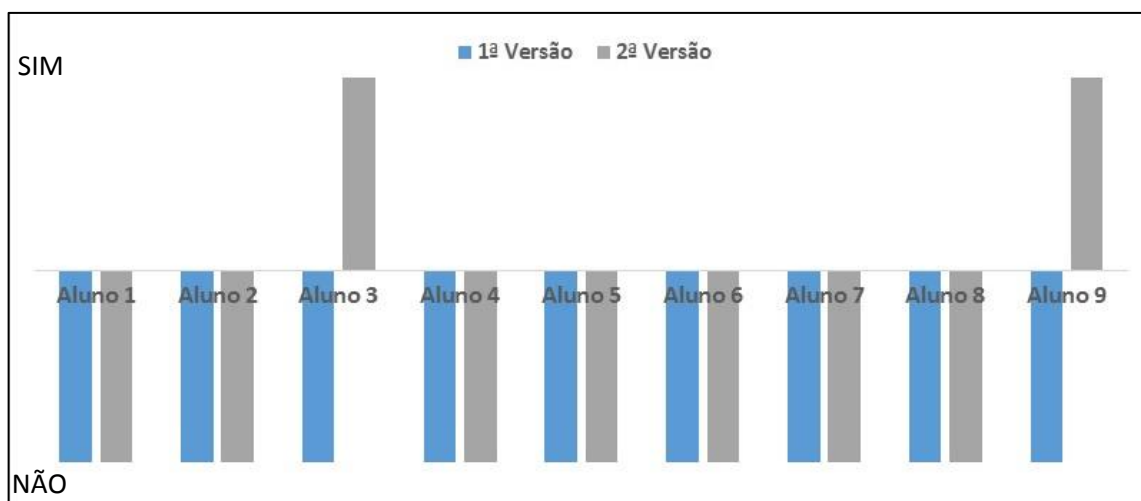


FIGURA 16 - Alteração do título

Somente dois alunos alteraram os títulos de suas produções, inclusive em alguns casos, dada a alteração do tema, o título perdeu a relação de sentido e não antecipou para o destinatário a questão que seria apresentada no texto.

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, ao compararmos as versões é evidente o avanço dos alunos. Nas primeiras produções, de modo geral, havia muitos problemas no uso de organizadores textuais, sobretudo pela ausência de relação de sentido. Nas últimas versões, os alunos avançaram nesse sentido. Também é notório o uso de vozes, certamente um reflexo da didatização da SD em que a PC reiterada vezes alerta os alunos para que utilizassem vozes na sustentação dos argumentos. No entanto, notamos também que muitos alunos utilizaram as vozes mais para cumprir um objetivo escolar do que para dialogar com elas durante o texto e/ou sustentar os argumentos.

Os alunos também evoluíram significativamente nas questões transversais da escrita, sobretudo na ortografia e pontuação. Entretanto, é preciso mencionar que a segunda versão foi digitada e essa melhora pode ter sido motivada pelas ferramentas de correções automáticas de programas de edição de texto.

Como análise final, notamos que cinco alunos evoluíram na capacidade de ação na comparação entre as versões do texto. Por outro lado, para quatro alunos (44,4%) a SD não colaborou para a melhora nessa capacidade.

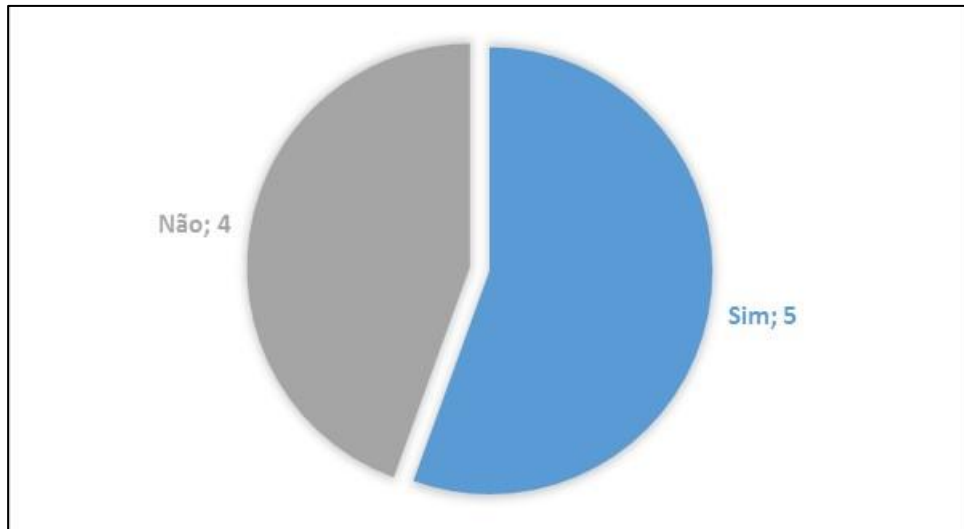


FIGURA 17 - Evolução na capacidade de ação

Na capacidade discursiva, seis alunos melhoraram relativamente, sem muitos avanços (66,6%). Já três alunos continuaram no mesmo nível discursivo da produção inicial.

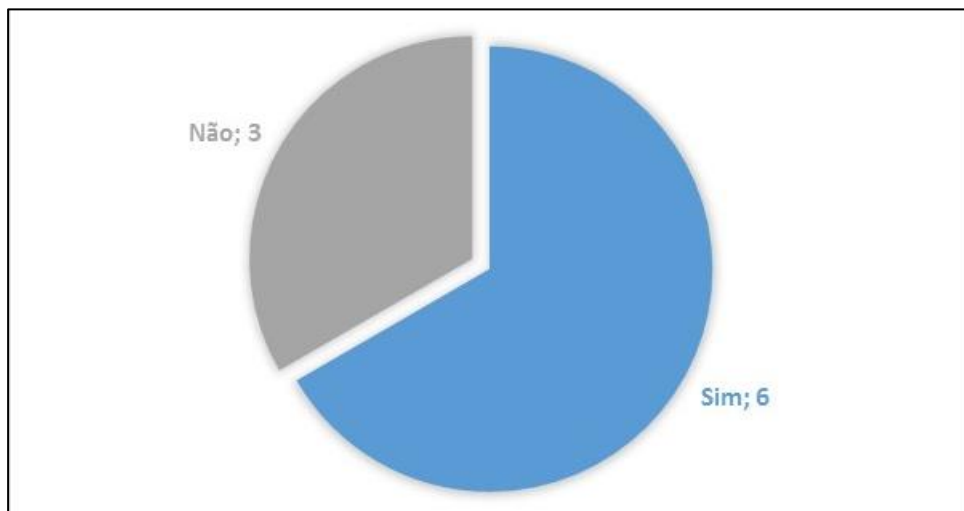


FIGURA 18 - Evolução na capacidade discursiva

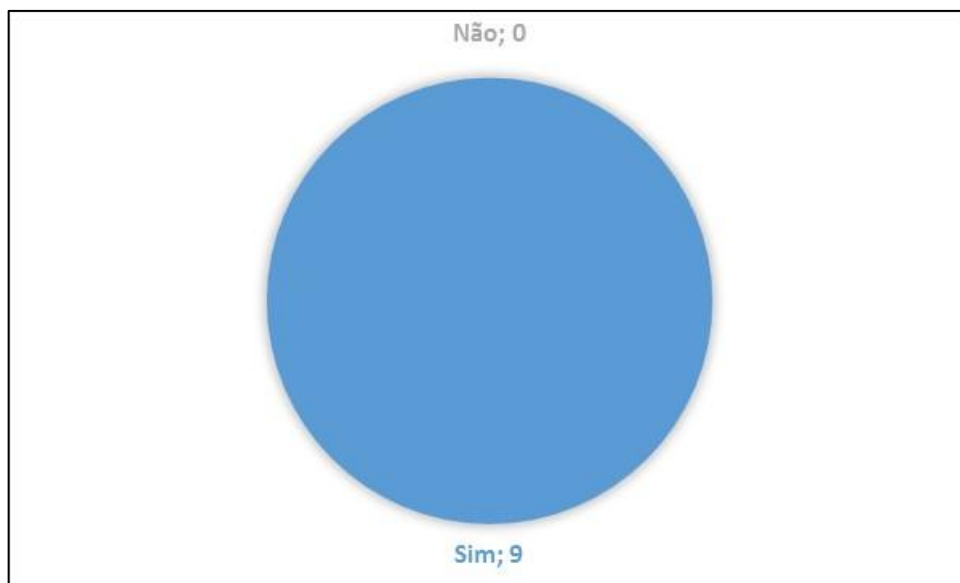


FIGURA 19 - Evolução na capacidade linguístico- discursiva

Diante dos resultados da capacidade linguístico-discursiva, assim como os resultados da pesquisa de Costa-Hübbes e Siminioni (2014), os alunos melhoraram significativamente. Introduziram mais vozes considerando o projeto do texto, utilizaram de modo mais apropriado as modalizações e organizadores textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta dissertação, buscamos investigar o desenvolvimento das capacidades languageiras de alunos do Ensino Médio por meio da produção de artigo de opinião, antes e após a didatização da SD. Desse modo, a pergunta norteadora deste trabalho foi: A SD constitui uma boa alternativa para propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem em alunos de um terceiro ano do Ensino Médio Noturno de uma escola pública estadual localizada em Dourados-MS?

Pelas análises realizadas, constatamos que sim. No entanto, a SD não resolveu o principal problema que havia sido detectado nas produções iniciais: a capacidade discursiva. Sendo assim, para o questionamento, desdobramento do principal: Dado o contexto específico, a SD se constituiu como um procedimento didático para o avanço dos alunos na capacidade discursiva? Podemos responder que neste caso específico a resposta é negativa. Apesar de os alunos evoluírem, não notamos avanço significativo nessa capacidade. Por exemplo, os alunos não melhoraram discursivamente o suficiente para que pudéssemos afirmar que todos os alunos produziram exemplares de artigo de opinião. Por outro lado, constatamos que a didatização da SD, no que se refere à capacidade linguístico-discursiva, poderia ser validada positivamente, tendo em vista que todos os alunos avançaram.

Ademais, ainda é preciso considerar a não entrega das produções finais pela maioria dos alunos, ou seja, o envolvimento dos alunos e professores no processo de transposição didática não foi satisfatório. Dadas as poucas alterações realizadas nas produções finais, podemos inferir que os diálogos em sala de aula, sobretudo nos momentos de interpretação de texto, não se constituíram em momentos de reflexão no processo de reescrita.

Ficou claro que um dos principais obstáculos foi a questão do tempo escolar. Na verdade, é evidente a preocupação da PP em obedecer ao cronograma e planejamento da instituição; apesar da autonomia dada pela direção da escola para o desenvolvimento do trabalho. Trabalhar com SD representa uma das possibilidades de confrontar o próprio aluno com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos. À luz das concepções dos pesquisadores de Genebra, é preciso garantir que o trabalho com os gêneros didatizados seja feito embasado nas condições de produção aproximadas ao máximo das situações reais de comunicação.

Uma consequência interessante da SD foram os eventos de inclusão digital, a começar pela circulação do gênero no *blog* da escola. A ferramenta *blog* da escola já existia; no entanto, os alunos não tinham por hábito visitá-lo, muito menos para postar textos. Tanto a proposta de postagem das produções finais quanto as atividades virtuais fizeram com que os alunos utilizassem mais o laboratório de informática. Inclusive, as idas ao laboratório proporcionavam uma quebra da rotina escolar.

Na digitação das produções finais, muitos alunos aprenderam a trabalhar com editores de textos bem como a postar textos em *blogs*. Ressalta-se a presença em todas as aulas de um profissional específico da área de tecnologia educacional que colaborou nas questões técnicas de todas as atividades. Sabemos que nem todas as escolas dão acesso à internet para acesso a *blogs*, como aconteceu em Barros (2012). Nesse sentido, a estrutura da escola, seja nas questões estruturais ou de recursos humanos favoreceu as atividades de letramento digital.

Ainda sobre o *blog*, merece destaque a preocupação das professoras PC e PP a respeito da circulação do gênero. Tal como foi feito por Costa-Hübber (2009), a base da SD, proposta pelos autores suíços, foi alterada à medida que foi inserida na proposta metodológica a etapa de circulação de gênero. Esse fato é visto como positivo, pois demonstra que as professoras foram capazes de readequar o conhecimento teórico para o contexto específico de ensino-aprendizagem.

No decorrer desta pesquisa, também ficou evidenciada a problemática de abordagem do conceito de SD. Em 2012, embora Ferraz tenha titulado o material produzido como SD, ao analisá-lo definimos que, na verdade, se tratava de uma sequência de atividades escritas para os alunos. Esse fato revela que, muitas vezes, temos materiais didáticos nominados como SD, mas que não representam exemplares do conceito genebrino.

Em última análise, é preciso considerar que a realidade brasileira é multifacetada. Por isso, sugerimos mais pesquisas de utilização da SD em turmas do período noturno tendo em vista a particularidade de alunos e professores. O Ensino Médio Noturno, dentre as características peculiares apresentadas no capítulo 1, tem carga horária total reduzida, considerando os dias letivos e comparando ao Ensino Médio diurno.

Cabe ainda salientar que, diante dos resultados alcançados, em menor grau do que esperávamos, sobretudo na capacidade discursiva, defendemos o conhecimento da prática de Língua Portuguesa arraigado nas práticas sociais de linguagem. Ressaltamos que não é possível generalizar a validade dos resultados obtidos, afinal é preciso considerar a heterogeneidade do contexto escolar.

Reiteramos a necessidade de continuidade de pesquisas que avaliem os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento das capacidades linguageiras, sobretudo, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, utilizados na formação de alunos do Ensino Médio. É preciso investir nas pesquisas do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas a fim de verificar as experiências, os avanços, os desafios, os retrocessos e traçar perspectivas de formação continuada para esses profissionais que atuam no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros. In.: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014, p. 41-68.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. Estilo. In **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-102.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à *web*. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais**. Resolução CNE/CEB n. 04/2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Ensino Médio Noturno em Mato Grosso do Sul: Democratização e Diversidade**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2008.

BRASIL. **Ensino Médio Noturno: Democratização e Diversidade**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. **Ideb 2013** –Resultados e Metas - Brasília, Setembro de 2014. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 de dezembro 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio. Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em 20/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN+, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **PISA 2000** –Relatório Nacional - Brasília, Dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> Acesso em: 05 de janeiro 2015.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e exercícios. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

BUNZEN, Clecio. Análise de livros didáticos de português no campo da Linguística Aplicada: possibilidades e desafios. In: GONÇALVES, Adair; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes, 2014.

BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos autorais**. Campinas, 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas

BUNZEN, Clecio. **O ensino de “gêneros” em três tradições**: implicações para o ensino/aprendizagem de língua materna. São Carlos: Quimera. 1º Colóquio do Grupo de Estudos dos Gêneros Discursivos- GEGE. 2004 Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf. Acesso em 10/10/2014.

CARON, M. F. et al. **A produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita**. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 29, p. 492-497, 2000.

CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO, I. C. M. e MATTOS, V.L. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. **Calidoscópico**, 2(1), 2004, p.29-37.

COSTA-HÜBBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In.: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014, p. 15-39.

COUTO, Karolinne Finamor. **Propostas de escrita de gêneros digitais no livro didático de Língua Inglesa**. 2013, 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2013.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes et al. **Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais**. Revista Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215, jan/jun. 2010.

DE PIETRO, J.F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. **MOARA**: Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: CLA/UFPA, 25, 15-52, 2006.

DOLZ, J., RONVEAUX, C.; SCHNEUWLY, B. Le synopsis - Un outil pour analyser l'objet enseigné. In: PERRIN, M. J., REUTER, Y. (Org.). **Les méthodes de recherche en didactique**. In: Actes du Premier Séminaire International de Juin 2005. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2006. p. 175-190.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ,

Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. **Formação continuada de professores e a transposição didática externa dos gêneros artigo de opinião e notícia**. 2012. 384f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados: UFGD, 2011.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, 49(1), p. 241-257, janeiro-junho, 2010.

GONÇALVES, Adair Vieira; NAPOLITANO, Alice Ane. A (re) escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 105-114, abril-junho, 2013.

HILA, Cláudia Valéria Doná. O procedimento sequência didática como instrumento de ensino no estágio da docência. Anais. II CONALI – Congresso Internacional de Linguagem e Interação. Maringá: Departamento de Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, M. S. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar. 2004. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1. Acesso em: 19 jan. 2015.

LOPES, L.P. M. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática**. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 15/3(esp), p. 223-245, dez. 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In.: MEURER, J.L.; BONINI, A. (Org.). **Gêneros: teoria, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, Anna Rachel. Para repensar o ensino de gêneros: esclarecendo os conceitos do Interacionismo Sóciodiscursivo. In.: MEURER, J.L.; BONINI, A. (Org.). **Gêneros sob diversas perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **Revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 16, n.1, p. 1-26, 2000.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de Modelos Didáticos de Gênero: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, Palhoça/SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio- Área do conhecimento Linguagens**. Mato Grosso do Sul: SED, 2011, p. 59-91.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In.: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Linguística Aplicada e a Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NASCIMENTO, Elvira. A dupla semiotização dos objetos de ensino -aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum. Estudos da Linguagem**, v.14, no.1.Revista do Programa de Pós-graduação em estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. 2011, p.421-445.

NASCIMENTO, Elvira. Ferramentas didáticas e ensino da teoria: a prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, p, 225-248, 2009.

NASCIMENTO, Elvira. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, Luiz Carlos (Org.). **Interação: práticas de linguagem**. Londrina: EDUEL, 2009

NASCIMENTO, Elvira Lopes; PEREIRA, Liliane. Mediação: Instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. In.: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014, p. 97-124.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. 2013. 407f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **Cultura y Educación**. Madrid, Infancia y Aprendizaje, 1996, nº 2, p. 31-41.

QUEVEDO-CAMARGO, Glays; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In: GONÇALVES, Adair; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014.

RAMOS, Marise. **Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. TV Escola/Salto para o Futuro. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Ano XXIII, Setembro-2013.

RODRIGUES, E. M. Ensino noturno de 2.º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso. **Educação e Realidade**, Vol. 20, n. 1, jan/jun. 1995

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e Aplicadas In J. L.Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin**: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4. 2007. Tubarão. Anais. Tubarão: UNISUL, 2007, p.1761-1775.
Disponível em:
<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/117.pdf>

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In.: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Linguística Aplicada e a Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 128-147.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SILVA, J. Q. G. **Gênero discursivo e tipo textual**. Scripta, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, jan./jul. 1999.

SOUZA, Juliana Alles de Camargo. O papel da modalidade interrogativa nas unidades informativas do artigo de opinião autoral. **Calidoscópico**. Vol.4, n. 2, maio/agosto 2006, p. 90-96

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação, formação de professores de língua materna**. 2008. 241f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TOGNI, Ana Cecília; SOARES, Marie Jane Carvalho. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Educación**. Mayo-agosto, n. 44, 2007. p.61-75.