



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FACALE
MESTRADO EM LETRAS



BIANCA ESTEFANI MENEGUINI

**O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DO OBJETO DE SABER AO OBJETO ENSINADO**

DOURADOS/MS

2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FACALE
MESTRADO EM LETRAS



BIANCA ESTEFANI MENEGUINI

**O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DO OBJETO DE SABER AO OBJETO ENSINADO**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD, Área de Concentração: Linguística e Transculturalidade, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin e coorientação da Prof.^a Dr.^a Glaís Sales Cordeiro.

DOURADOS/MS

2018



BIANCA ESTEFANI MENEGUINI

O gênero artigo de opinião na Olimpíada de Língua Portuguesa: do objeto de saber ao objeto ensinado

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, 27 de setembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Dr.ª Edilaine Buin Barbosa
Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Letras
Presidente

Dr.ª Luzia Bueno
Universidade São Francisco
Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e
Processos Interativos
Membro Titular Externo

Dr. Adair Vieira Gonçalves
Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Letras
Membro Titular

DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação
à minha vó Emília e
ao meu avô Mário.*

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, agradeço a Deus, que todos os dias renova minhas forças e me capacita para trilhar os caminhos que hei de percorrer.

Aos meus familiares, especialmente ao meu companheiro Vanderlei, por seu amor e por tudo que representa em minha vida. Principalmente, agradeço a todos os cuidados dos avós Emília e Mário. Aliás, faço mais do que um agradecimento, dedico meu amor em forma de gratidão. Agradeço também aos meus pais Cristiane e Gilberto, pelo carinho, incentivo e amor expressos nos mais singelos detalhes e, acima de tudo, por compreender que as minhas ausências se devem a um comprometimento social. Agradeço à professora Edilaine Buin, amiga e orientadora, responsável pela minha iniciação na pesquisa acadêmica, assim como pelos anos de pesquisa e convivência possibilitados pelas orientações durante a graduação, a iniciação científica, o PIBID, o GEDFOR e o mestrado. Agradeço imensamente pela oportunidade de aprender com sua humildade, paciência, companheirismo, curiosidade e constante abertura para a aprendizagem em cada um de nossos encontros, aulas, exame de qualificação e, sobretudo, por ser e por ensinar sempre a ser uma mão que alcança e nunca um pé que esmaga, apesar dos riscos previsíveis.

À coorientadora, Profa. Dra. Gláís Sales Cordeiro, agradeço por ter podido, por meio de nossos encontros de orientações e de suas publicações, oferecer valiosas contribuições para a construção desta dissertação e, ao mesmo tempo, para o meu ser e fazer docente. Sem os seus apontamentos, reflexões e orientações teórico-metodológicas e sistemáticas, esta dissertação não seria possível.

Agradeço também ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, quem admiro pelo excelente docente que é, por ter contribuído muito para a minha formação acadêmica, por meio de suas disciplinas, orientações e no grupo de pesquisa GEDFOR. Ainda, sou grata a ele por ter apoiado a presente pesquisa, acreditar em minhas intuições e ter oferecido um suporte ilimitado por meio de empréstimo de livros, dissertações, teses, artigos e vídeos, emprestando-me, inclusive, a câmera para a coleta dos dados, sem a qual esta pesquisa não seria possível.

À Profa. Dra. Luzia Bueno, agradeço pela leitura pertinente e pelas ricas observações no trabalho durante o processo de qualificação de área e por ter aceitado o convite para a participação da banca examinadora da dissertação.

Ao Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis e à Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo, agradeço por terem aceitado o convite para participar da banca examinadora desta dissertação.

Agradeço à Profa. Cristiane Rodrigues de Queiroz Braga que cedeu tempo e espaço para a colaboração dessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Bruno Maroneze e à Profa. Ma. Cristina Mascarenhas, meus vizinhos e amigos, agradeço pelo apoio, incentivo, leitura e contribuições técnicas na dissertação.

Ao amigo Alexandre Martins Pinho, por estar na mesma trajetória e partilhar as vivências da etapa do Mestrado, agradeço pelas conversas, pelo incentivo, pelos momentos de dúvidas e pela angústia compartilhados.

Ao amigo Johnny Lima, que sempre me encorajou com sua alegria contagiante.

Às amigas de “estudismos” Tailane Flores e Blanca Flor Mejia, agradeço pelos ricos momentos de estudos na biblioteca da UFGD/UEMS, pelo companheirismo de sempre, pela escuta e pelos olhares atentos, pelas dúvidas e anseios divididos e pela vivência de alegrias e descontração. Ainda, agradeço à amiga Patrícia Almeida, que desde a graduação me incentivou e torceu por mim. E por, acima de tudo, ter evitado me fazer a temida pergunta: “como vai à dissertação?!”.

À amiga Domitila Arce, que admiro muito, agradeço por suas ajudas constantes diante das minhas recorrências.

Aos demais colegas, amigos da graduação e da pós-graduação e a todos que não pude listar aqui, mas que me deram apoio e estímulo recebido, agradeço.

Ao meu coordenador, o Prof. Evandro Cegatti, e aos meus alunos dos 6º e 7º anos Ensino Fundamental II da escola SESI que compreenderam as minhas ausências e respeitaram os meus limites.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos da CAPES, cedida durante os dois anos em que fui bolsista (2016 e 2018), durante os quais apresentei trabalhos em eventos e me dediquei exclusivamente à escrita desta dissertação.

Confesso que esta foi, de longe – até o presente momento –, a maior de minhas conquistas. Valorizo cada dúvida, dificuldade e tempo investido.

Meu muito obrigada!

[...] assim como não há passado, só presente – não há uma vida idealizada, só vida. É com essa vida, no presente, que temos de fazer o melhor que pudermos, mesmo que sempre nos pareça insuficiente. Para, quando chegar ao final que sempre chega, termos a chance de concluir: “Que pena que acabou. Mas vivi, não tudo o que quis, mas o melhor que pude”. E só dá para ter certeza de que fizemos o melhor possível com nossa vida imperfeita quando temos a coragem de fazer escolhas. Que, inclusive, podem dar errado – e muitas vezes dão. Mas também podem dar certo, ou dar errado dando certo de um jeito que não sabíamos que existia (BRUM, 2011).

[...] Caminhante são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar (MACHADO, 1983).

RESUMO

MENEGUINI, Bianca Estefani. **O gênero artigo de opinião na Olimpíada de Língua Portuguesa**: do objeto de saber ao objeto ensinado. Dissertação de Mestrado em Letras. UFGD, Dourados, 2018. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin /Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Glaís Sales Cordeiro.

O presente trabalho tem como objetivo investigar as capacidades de linguagem que foram prescritas a serem ensinadas sobre o gênero artigo de opinião no caderno do professor *Pontos de vista* da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) e efetivamente ensinadas na prática de ensino docente em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Dourados/MS. Partindo dessa premissa e apoiando-nos na epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008), na engenharia de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e nos fundamentos para o processo de ensino aprendizagem dos gêneros de textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 2009; ROJO; CORDEIRO, 2004; SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2004, CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007; CORDEIRO, 2015; CORDEIRO; BARROS; GONÇALVES, 2017), foi elaborado o projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação. Seus objetivos específicos foram: 1) analisar as capacidades de linguagem do gênero artigo de opinião propostas para o ensino-aprendizagem na sequência didática do caderno do professor *Pontos de Vista da Olimpíada de Língua Portuguesa* 2) analisar as capacidades de linguagem acionadas na ação didática docente para ensino do gênero artigo de opinião, a partir do uso do referido material. Tal percurso esteve pautado na tradição epistemológica qualitativa-interpretativista (MOITA LOPES, 1994), sendo desenvolvida no campo de Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 1994; CANÇADO, 1994) que se caracterizou pela filmagem do agir didático sobre o ensino do gênero na escola e a gravação de uma entrevista com a docente. As análises nos permitiram compreender o processo de desdobramento do artigo de opinião em tornar-se objeto ensinado na escola, em função do desenvolvimento das capacidades de linguagem suscitadas para ensino-aprendizagem do gênero. Nossos resultados apontam que dentre as capacidades de linguagem propostas para serem ensinadas sobre o gênero, no caderno da OLP é utilizado, em maior predomínio, a capacidade de ação em detrimento de outras capacidades de linguagem, a ser interpretado e (re)configurado na ação didática docente. No entanto, essas, por sua vez, não são as mesmas quando se observa a prática didática docente de ensino do objeto em sala de aula. Em situações de análise das sequências de aulas ministradas, por exemplo, a professora colaboradora da pesquisa replica a proposição do ensino das capacidades de linguagem sobre o gênero propostas pelo caderno da OLP, mas, em vários momentos, transforma e subverte o ensino das capacidades de ação para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos aprendizes, a fim de adaptar-se às competências e às dificuldades de aprendizagem dos alunos nela engajados, construindo, assim, seu próprio projeto autoral de ensino sobre o gênero na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo de opinião, Olimpíada de Língua Portuguesa, capacidades de linguagem.

ABSTRACT

MENEGUINI, Bianca Estefani. **The genre ‘opinion article’ in the Portuguese Language Olympics: from ‘object of knowledge’ to ‘taught object’**. UFGD, Dourados, 2018. Advisor: Edilaine Buin. Co-advisor: Glaís Sales Cordeiro.

The objective of this study is to analyze the language skills required in the appropriation of the teaching object ‘opinion article’, applied on teaching of this subject to a 12th grade class from a public school (state) in Dourados – MS – Brazil. This will be made stemming from the teacher’s notebook of the didactic material *Pontos de vista*, provided by the Olimpíadas da Língua Portuguesa (OLP – Portuguese Language Olympics). With this in mind, and based on the epistemology of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008), on the Engineering of Language Didactics from the University of Geneva and on the foundations of the process of teaching-learning of this genre of text (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 2009; ROJO; CORDEIRO, 2004; SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2004; CORDEIRO; SCHNEUWLY 2007; CORDEIRO, 2015; BARROS; CORDEIRO, BARROS; GONÇALVES, 2017), we elaborated our research project that resulted in this dissertation. Our specific objectives were: 1) to analyze the language abilities mobilized in the activities of the didactic sequence of the OLP teacher’s notebook, towards the teaching-learning process of the genre ‘opinion article’; 2) to analyze the activated language skills prescribed in the OLP material, that were implemented in the pedagogical practice of the teacher while giving lessons about the aforementioned genre. Such path was based on the qualitative-interpretivist epistemological tradition (MOITA LOPES, 1994) that was developed in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1994; CANÇADO, 1994; ERICKSON 1981). Our research was characterized by filming the classes on the genre during the OLP event at the elected school, and recording an interview with the teacher, post mediation. This allowed us to understand how the genres are (re)configured and produce responsive actions on the language abilities required for the teaching-learning process of this genre at school. Our results show that the genre ‘opinion article’ in the OLP Teacher’s Notebook is used – in this specific context – as an object of teaching-learning to be interpreted and (re)configured in the didactic action by the teacher. In some of the analyzed episodes the participant teacher replicates the prescription about the genre contained in the material, but, at various moments, she transforms and subverts the proposed didactic actions, constructing her own project of teaching.

KEYWORDS: Opinion article, Portuguese Language Olympics, language abilities.

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GEDFOR – Gêneros discursivos e formação de professores

GRAFE – *Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné*

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGLETRAS – Programa de Pós-graduação/Mestrado em Letras

SD – Sequência(s) didática(s)

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UNIGE – Université de Genève (Universidade de Genebra)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tabela de gêneros a ser ensinados na OLP (elaboração nossa).....	50
Tabela 2: Exemplo de modelo didático do gênero artigo de opinião (adaptado de FERRAZ, 2012, p. 88).....	69
Tabela 3: Sequência didática para a produção do artigo de opinião presente no caderno <i>Pontos de vista</i> (elaboração nossa).	83
Tabela 4: Tabela de atividade (CENPEC, 2014, p.114).....	95
Tabela 5: Tabela para a atividade da OLP (CENPEC, 2014, p. 115).....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Transposição didática (SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2004, p. 4, tradução nossa).	33
Figura 2: Caderno <i>Pontos de Vista</i> da OLP (CENPEC, 2014).....	82
Figura 3: Análise das capacidades de linguagem mobilizadas na SD <i>Pontos de vista</i> (elaboração nossa).....	84
Figura 4: Quantitativo geral das capacidades de linguagem observadas na SD <i>Pontos de vista</i> (elaboração nossa).	85
Figura 5: Grade de avaliação da OLP (CENPEC, 2010, p. 151).....	104
Figura 6: Categorização das capacidades de linguagem visadas no agir didático (elaboração nossa).....	115
Figura 7: Categorização geral das capacidades de linguagem no agir didático docente (elaboração nossa).	116
Figura 8: Categorização geral das capacidades de linguagem no caderno da OLP e no agir didático docente (elaboração nossa).....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: O ARTIGO DE OPINIÃO: DA ESFERA JORNALÍSTICA AO OBJETO A SER ENSINADO	19
Elaboração textual na escola no cenário brasileiro: de uma visão retórico-gramatical a uma visão comunicativa orientada por gêneros textuais	21
Transposição didática	31
Planejando o ensino do gênero: modelização didática	39
O procedimento da sequência didática	42
A Olimpíada de Língua Portuguesa.....	47
Artigo de opinião nas esferas jornalística e didática.....	54
Na esfera jornalística.....	55
Na escola	67
CAPÍTULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	72
O objeto da pesquisa e os procedimentos de análise de dados	73
Contexto da pesquisa	77
CAPÍTULO III: O ARTIGO DE OPINIÃO: NO CADERNO DO PROFESSOR DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	80
Objeto a ser ensinado.....	81
CAPÍTULO IV: O OBJETO ENSINADO.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, desde a graduação em Letras, na UFGD, o interesse por uma investigação científica sobre os gêneros de textos em contexto de ensino-aprendizagem de língua materna surgia em pesquisas como bolsista de iniciação científica e aluna de graduação. Nesse período, tive, primeiramente, a oportunidade de participação do grupo de pesquisa GEDFOR, sob a coordenação do Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD), que me levou a procurar traçar discussões que colaborassem para a investigação de práticas de letramento escolar em espaços e contextos de formação e seus agentes educativos locais.

Depois, houve a participação como aluna do Programa PIBID, coordenado pelas Profas. Dras. Edilaine Buin (UFGD) e Alexandra Santos Pinheiro (UFGD), em que realizei estudos e discussões com os professores, assim como escrevi artigos sobre os fenômenos discursivos e de letramentos em contextos de formação inicial e continuada em serviço de professores de educação básica. Ambos os projetos foram de valor ímpar para o aprimoramento de saberes.

Entre as diversas ações oportunizadas pela participação como aluna do PIBID e do GEDFOR (com estudos e discussões em congressos, seminários, oficinas, palestras, encontros de orientação, entre outros), tive a oportunidade de ter um contato inicial com a corrente teórica do ISD, no âmbito dos trabalhos desenvolvidos pela equipe de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ROJO; CORDEIRO, 2004; SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2004; CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007; CORDEIRO, 2015, entre outros), a partir do curso “Gêneros textuais como objeto de ensino, Gestos didáticos do trabalho educacional e os elementos teóricos e Metodológicos para uma pesquisa Empírica no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio”, oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD e ministrado pela Profa. Dra. Glaís Cordeiro Sales (PUC-SP e GRAFE). Ao mesmo tempo, surgiam as primeiras inquietações como professora de língua materna de EF e EM.

Naquele momento, em que era orientada por Buin, interessava-nos traçar um percurso interdisciplinar no campo da LA para compreender propostas referentes à leitura e à escrita do gênero tirinha na condução do uso do material didático e na prática pedagógica docente para o ensino de língua portuguesa. Tal análise possibilitou que compreendêssemos melhor o processo de transposição didática de um objeto de saber científico em objeto ensinado na escola. Percebemos, por exemplo, que a escolha de um objeto de ensino e as formas de

apresentá-lo não se restringem apenas a uma questão de transposição didática de conceitos teóricos, mas também envolvem a consideração, como afirma Schneuwly e Dolz (2009), do contexto comunicativo em relação às capacidades de linguagem dos alunos, aos objetivos e às finalidades de ensino pretendidos, compreendendo também a forma escolar, que envolve a relação com o espaço, com o tempo e com a didática, em um processo complexo de negociações, intercalações de dúvidas e riscos.

Assim, a investigação do ensino dos gêneros de textos em contextos escolares, de certo modo, permaneceu como enfoque da presente pesquisa de mestrado, realizada na mesma universidade (UFGD), e que agora se volta para a análise e a compreensão das capacidades de linguagem propostas a serem ensinadas na SD do caderno do professor *Pontos de vista* (CENPEC, 2010) referente ao ensino do gênero artigo de opinião para o evento da OLP, assim como sua implementação na condução do ensino escolar, guiando nossa investigação pela perspectiva teórico-metodológica do ISD (BRONCKART, 2006, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 2009; SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2004, 2007; CORDEIRO 2015, entre outros).

A inserção desta pesquisa ancora-se no âmbito epistemológico do ISD (BRONCKART, 2006, 2008), na engenharia do grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e nos fundamentos para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros de textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; ROJO; CORDEIRO, 2004; SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2004, 2007; CORDEIRO, 2015) que, por sua vez, defende “[...] o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem das formas sociais de comunicação somente serão possíveis se o indivíduo for confrontado a diferentes práticas de linguagem e os respectivos gêneros textuais que as concretizam” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p. 67).

Para Cordeiro e Schneuwly (2007), no processo de ensino-aprendizagem de um gênero de texto no contexto escolar, o objeto de trabalho funda o procedimento de uso e/ou de ensino do gênero. Assim, o agir didático docente em sala de aula está intimamente ligado às escolhas que se fazem do objeto de ensino a ser ensinado e que, por sua vez, incidem nos objetivos e nas finalidades de ensino, nas práticas de linguagem que devem ser abordadas e nos saberes e nas habilidades implicados para sua apropriação. Desse modo, não é possível dizer que todos os objetos de ensino implicam o mesmo tipo de procedimento didático-pedagógico entre professor e aluno pois, em função do objeto de ensino (conhecimento) que se pretende desenvolver, é que vão se estabelecer determinados procedimentos de ensino. Para a pesquisadora, as pesquisas realizadas em didáticas de disciplinas, sobretudo de matemática e

de línguas, têm tematizado a importância das condições específicas da situação de ensino-aprendizagem de um dado conteúdo em sala de aula. Nessas pesquisas, tem-se partido do pressuposto de que um objeto de conhecimento sofre um percurso de transformações progressivas para ser ensinado em sala de aula.

No entanto, afirma a autora, apesar de várias pesquisas sobre o trabalho do professor terem sido realizadas, poucas têm se centrado nas relações entre a matéria ensinada (a partir dos textos prescritivos) e as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor, “[...] tudo se passa como se os conteúdos fossem secundários e o currículo se limitasse apenas à relação entre o professor e o aluno” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p. 73). Por essa razão, parece-nos ainda necessário, como salienta Bunzen (2009), ampliar as perspectivas analíticas do ensino dos gêneros de textos em contextos de ensino escolares, para que as pesquisas não se concentrem apenas nas críticas de abordagem metodológica e conceitual e na vigilância epistemológica sem levar em conta os diversos fatores envolvidos no desdobramento de um objeto científico em objeto ensinado. Desse modo, em concordância com o autor, compreendemos que estudar as formas de escolha desse processo na escola tornou-se uma questão essencial para compreender a natureza discursiva dos gêneros de textos no material didático escolar e o projeto didático-pedagógico autoral dos docentes que o utilizam.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreender as capacidades de linguagem prescritas a serem ensinadas na SD do gênero artigo de opinião no caderno do professor *Pontos de Vista* da OLP e de forma efetiva na prática de ensino escolar de uma docente em uma turma de 3º ano do EM de uma escola pública estadual de Dourados/MS. Esta dissertação configura-se, basicamente, em torno de duas etapas: i) a análise das capacidades de linguagem a serem ensinadas para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião no caderno do professor *Pontos de vista* da OLP; e ii) a análise das capacidades de linguagem ensinadas sobre o gênero artigo de opinião na prática didática docente em uma turma de 3º ano do EM de uma escola pública estadual de Dourados/MS. Do ponto de vista dos dados gerados, investigamos: (i) o caderno do professor *Pontos de vista* da OLP; (ii) a filmagem das sequências de ensino na escola sobre o gênero artigo de opinião para o evento da OLP; e iii) a gravação de uma entrevista com a docente-colaboradora da pesquisa.

Consoante aos objetivos, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as capacidades de linguagem (aptidões requeridas) nas atividades da SD da OLP subjacentes ao ensino-aprendizagem do artigo de opinião?
2. Quais capacidades de linguagem foram acionadas para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião a partir do uso do caderno da OLP?

Na primeira etapa do trabalho, realizamos um exame das capacidades de linguagem propostas nos conteúdos de ensino do gênero artigo de opinião na SD do caderno da OLP, com o objetivo de compreender o modo como o gênero prescrito transforma-se em objeto a ser ensinado na escola. Na segunda etapa, nossa atenção pautou-se na investigação do processo de condução didática docente do ensino-aprendizagem das capacidades de linguagem sobre o gênero artigo de opinião. Tais etapas objetivaram compreender, a partir de um contexto específico de ensino-aprendizagem do gênero, como o artigo de opinião prescrito a ser ensinado no caderno do professor para o evento da OLP desdobra-se em objeto efetivamente ensinado a partir do trabalho didático docente em desenvolver as capacidades de linguagem.

Para atender os objetivos propostos, tornou-se necessário construir um quadro epistemológico que nos permitisse: i) compreender a natureza dialógica e constitutiva das práticas discursivas escolares; ii) estudar e descrever as características do gênero na esfera comunicacional de referência; iii) observar a construção e a negociação das representações que ocorrem na modelização do gênero artigo de opinião no caderno da OLP e na prática pedagógica docente; e iv) compreender algumas facetas da dinamicidade das interações em sala de aula. Por essa razão, o aporte teórico-metodológico do ISD e da engenharia do grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, assim como os estudos sobre transposição didática, isto é, a transformação do conhecimento em vários níveis (discutido no capítulo um) da construção de um objeto de ensino como objeto efetivamente ensinado em sala de aula (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2004; CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; CORDEIRO, 2015; ROJO E CORDEIRO, 2017).

Além da necessidade da natureza interdisciplinar, nosso trabalho encontra-se baseado na tradição epistemológica interpretativista e no paradigma qualitativo, visto que se situa no campo da pesquisa social, que visa à investigação do processo de ensino-aprendizagem por meio dos gêneros de textos, a fim de averiguar os efeitos desse processo da condução do ensino-aprendizagem das capacidades de linguagem a ser requeridos no material da OLP e para/na construção do fazer-docente. A constituição das reflexões teóricas e metodológicas e o trabalho de análise de dados conferiram ao texto que oferecemos à leitura uma organização que se estrutura em quatro capítulos, apresentados a seguir.

No primeiro capítulo apresentamos os aspectos históricos de constituição dos gêneros de textos nas práticas escolares do ensino oral do português e da leitura e escrita, ancorando essa reflexão no âmbito da progressiva construção da língua portuguesa como disciplina escolar. Destacam-se também neste capítulo os aspectos teóricos relativos à

transposição didática, ao procedimento da SD, à constituição do programa da OLP e às características constitutivas do artigo de opinião na esfera jornalística e na esfera didática.

Por sua vez, o segundo capítulo focaliza especificamente os aspectos metodológicos da pesquisa. Objetiva-se, aqui, discutir detalhadamente a escolha do método investigativo, o contexto da pesquisa, os sujeitos e os procedimentos de análise de dados. Já no terceiro capítulo, com base nos estudos sobre a constituição e o funcionamento do gênero artigo de opinião, procuramos fazer uma análise das capacidades de linguagem propostas pelo material da OLP. Nessa direção, procuramos privilegiar as formas e os usos das proposições de atividades que prescrevem o agir didático docente sobre o gênero.

No quarto capítulo, ocupamo-nos especificamente da análise da mediação do ensino-aprendizagem do gênero na prática didática docente sobre as capacidades de linguagem, com o objetivo de perceber indícios que colaboram para o processo de aproximação ou afastamento que constroem o objeto na escola. Por último, nas considerações finais são retomados, de forma abreviada, os resultados dos capítulos de análise, objetivando uma discussão crítica em torno das unidades de análises adotadas e sugerindo encaminhamentos para novas pesquisas.

CAPÍTULO I:

O ARTIGO DE OPINIÃO:

DA ESFERA JORNALÍSTICA AO OBJETO A SER ENSINADO

Sabemos, como afirma Bunzen (2009), que definir o que é uma aula de português (ou de língua materna) e o que se ensina nessa disciplina escolar não é uma tarefa fácil. Justamente porque há múltiplas facetas nas práticas escolares dos objetos de ensino¹, percebe-se que, com o passar do tempo, são “(re)construídas representações, nas aulas, nos livros didáticos, nos documentos escolares oficiais e nos textos acadêmicos sobre práticas escolares e objetos de ensino na inter-relação com a disciplina de ‘Português’” (BUNZEN, 2009, p. 26). Assim, partimos do pressuposto de que os saberes (docentes ou não) são frutos de processos de produções, seleções, apropriações, singularidades e (re)criações de um sistema escolar (advindo de determinações históricas) e de práticas identitárias do próprio professor de língua materna (BUNZEN, 2009). Nesse sentido, realizar uma breve contextualização histórica sobre o ensino dos gêneros de textos, como o artigo de opinião, nas práticas escolares do ensino da leitura e da escrita, ajudará a compreender o que o professor ensina, por que ensina e como ensina. Assim, a consideração da própria gênese do ensino de língua materna no cenário nacional é importante para não criar generalizações ou estereótipos de uma má compreensão do currículo e das práticas de ensino cotidianas.

Com base na perspectiva integrada à epistemologia do ISD, desenvolvido pela equipe de Genebra (refiro-me, particularmente, a autores como Schneuwly e Dolz [2004, 2009], Schneuwly e Cordeiro [2004, 2007, 2015], Rojo e Cordeiro [2004], entre outros), que propõe o ensino-aprendizagem dos gêneros de textos na escola, compreendemos que a disciplina de língua portuguesa nos oferece subsídios para a observação das representações dos objetos de ensino e das práticas escolares que são (re)construídas no sistema escolar. Assim, pretendemos, neste capítulo, delinear, os aspectos históricos de constituição dos gêneros de textos nas práticas escolares do ensino oral do português e da leitura e escrita, ancorando essa reflexão no âmbito da progressiva construção da língua portuguesa como disciplina escolar. Posteriormente, discorreremos sobre o processo de desdobramento que sofre o objeto de saber científico ao tornar-se objeto a ser ensinado na esfera escolar, isto é, a transposição didática que, por sua vez, envolve as etapas do planejamento do objeto de ensino pela modelização didática e pela SD. Adiante, apresentamos o evento da OLP, sua contribuição para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião e refletimos sobre as características desse gênero em atuação em sua esfera constitutiva, a esfera jornalística.

1 O autor traz exemplos que mostram as complexas facetas (professor, pesquisador, linguista, entre outros) que envolvem as funções, os papéis identitários e as práticas de ensino requeridos de um professor de língua materna.

ELABORAÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA NO CENÁRIO BRASILEIRO: DE UMA VISÃO RETÓRICO-GRAMATICAL A UMA VISÃO COMUNICATIVA ORIENTADA POR GÊNEROS TEXTUAIS

O ensino da escrita tem sofrido inúmeras oscilações teórico-metodológicas significativas e com características próprias, conforme se pode depreender do estudo desenvolvido por Bunzen (2009) a respeito do texto didático na construção da disciplina escolar, do século XVI ao XX. Nos séculos XVI e XVII, a educação estava calcada no ensino da tradição oral: aprendia-se por meio da observação e do trabalho coletivo. Assim, após o “descobrimto” do Brasil houve a formalização educacional brasileira que se deu com a escola jesuítica (1554-1759). Devido ao contexto religioso da época, que objetivava formar um maior número de adeptos ao catolicismo, o ensino oral do português passou a ser necessário, sendo implantado no currículo (graças às ideias pedagógicas do padre Manuel da Nóbrega) com aulas compostas pelos seguintes conteúdos: doutrina religiosa, disciplinamento do corpo e os três ensinamentos básicos – ler, escrever e contar.

Entretanto, com a morte de Nóbrega em 1570, diminui-se consideravelmente o ensino das primeiras letras e do catecismo, sendo o aprendizado oral do português excluído do currículo. O público-alvo nesse segundo momento era os jovens brancos filhos da elite burguesa que procuravam a escolarização formal para se tornarem padres, médicos e advogados. Percebe-se, como aponta Bunzen (2009), a mudança da prática que antes era voltada para a ideologia religiosa (da igreja católica) em direção às ideologias mercantilistas. Em seu lugar, surge um currículo inspirado em uma visão retórico-gramatical (clássica) da cultura humanística (*Ratio Ataque Institutio Studiorum Societatis Jesu*).

Assim, nesse contexto em que a língua portuguesa não era dominante, não havia razão para instituí-la no currículo escolar, pois ele se voltava para o ensino das gramáticas latina, grega, francesa e inglesa, além de filosofia, retórica, poética, entre outras disciplinas. Após aprender a ler, escrever e contar em ambientes domésticos e/ou durante o processo de escolarização formal, os filhos da elite seguiam para os colégios que ofereciam gratuitamente o ensino secundário. Esses alunos *liam e escreviam* textos clássicos, cartas de Cícero, poemas de Virgílio, Catulo e Ovídio e diálogos em grego (BUNZEN, 2009, p. 38). Cordeiro (2015), por sua vez, reforça que “[...] estreitando os laços com literatura grega e latina e francesa, a arte da oratória e a arte de escrever vão se apoiar nos “grandes textos”, que são vistos como objeto de estudo e modelos a serem imitados” (CORDEIRO, 2015, p. 115).

No que concerne à condução didática do ensino da leitura e escrita dos textos na disciplina de gramática latina, Bunzen (2009) apoiando-se em Cambi (1999) diz que o ponto de vista didático adotado consistia em dar grande espaço ao método da *praelectio* e da *concertatio*. A *praelectio*, que se aplica a todos os estudos (literários, filosóficos, científicos ou teológicos), consiste na leitura de uma “passagem sem interrupção”, na explicação das partes menos visíveis dos textos, na conexão de “uma com a outra” e nas observações “adequadas a cada classe”. A *concertatio*, por sua vez, se refere a uma disputa suscitada “pela pergunta do docente e pelas correções dos concorrentes ou pela interrogação recíproca dos próprios concorrentes” e “tida em alta consideração, e usada às vezes, em grande incentivo aos estudos” (CAMBI, 1999, p. 262).

Já em meados do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil pelo Marquês de Pombal (responsável pelo ensino obrigatório de português em Portugal e no Brasil), a língua portuguesa começa a ser usada nas disciplinas (Gramática geral, Retórica e Poética) do ensino secundário para o ensino de gramática (níveis morfológicos e sintáticos), de análise lógica, de leituras de autores clássicos, de recitação e de exercícios de redação e composição (BUNZEN, 2009), disputando espaço com o latim. Nesse cenário, que perdurou durante todo o século XIX, viveu-se um período de mudanças com a proposição de novos programas e métodos de ensino, com a substituição de orientações pedagógicas do *Ratio Studiorum* para a consolidação de aulas avulsas, ministradas por professores escolhidos em concursos públicos, com a inserção do método de aprendizagem individual e com a incorporação de uso de compêndios, seletas, gramáticas (mais simplificadas), manuais de Retórica e Poética e livros didáticos (usados como parâmetro das formas de escrever). Conforme Soares (2002, p. 161), nesse contexto, “o sistema escolar inicia um processo em que ler e escrever em português, assim como estudar a gramática portuguesa, passam a ser componentes curriculares”.

Bunzen (2009), apoiando-se em Razzini (2000), salienta que a reforma marca uma ascensão do estudo de língua portuguesa e de sua literatura, passando a servir de exemplo de bem falar e de bem escrever/compor um vernáculo, predicados indispensáveis para os interessados em carreiras públicas e para as profissões liberais (RAZZINI, 2000, p. 47). Além disso, Bunzen (2009) afirma que a mudança incrementou “a escrita com cópias, reproduções, ditados, redações e composições, tanto no quadro negro como no caderno dos alunos [...] consolidando três eixos de ensino que predominam até hoje nas aulas de português: leitura, escritura e gramática” (BUNZEN, 2009, p. 49). Destarte, para Cordeiro (2015), no final do século XIX, a retórica transforma-se em exercícios escolares de descrição e crítica de textos

literários por meio da produção da dissertação, refletindo um modelo de lógica pura do pensamento (predominante até meados do século XX), dissociado do contexto de comunicação.

Ainda, de acordo com Koch (2011), a concepção de sujeito, de língua, de texto e de (construção do) sentido da linguagem que se tinha era a de um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, não cabendo nada mais ao leitor-interlocutor do que “captar” essa representação enunciada, exercendo um papel passivo. Para a autora, trata-se “de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que ela seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH, 2011, p. 14). No que concerne ao direcionamento para a produção escrita, Marcuschi (2011) diz que “o aluno era convidado a escrever um texto que atendesse às regularidades gramaticais, a ‘usar a imaginação’ e a desenvolver seu texto de ‘modo original’, sem que o professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava” (MARCUSCHI, 2011, p. 68). Assim, esse tipo de condução para o ensino do tripé “leitura, redação e gramática” na inter-relação com textos literários é considerado, por Rojo e Cordeiro (2004), como uma perspectiva que toma o texto como “objeto de uso, mas não de ensino” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8), isto é, o texto é como um pretexto para o uso de outras características sem ser ele mesmo o objeto a ser ensinado.

Então, de acordo com Bunzen (2009), em 23 de agosto de 1871, no fim do período imperial, assiste-se à criação do cargo “professor de português” e as aulas de língua portuguesa se espalham pelo ensino secundário, mostrando uma considerável ascensão. O autor, apoiando-se nas obras de Haidar (1972) e Razzini (2000), salienta que, nesse período, o ensino de português possibilitou a entrada de atividades de escrita (composição), antes presentes apenas nos anos finais do ensino secundário, havendo enfoque na gramática histórica e no processo de formação da língua. Para a realização dessas atividades, as gramáticas e seletas continuavam sendo utilizadas. Muitas delas reuniam uma coletânea de textos diversos, como parábolas, lendas, biografias, diálogos familiares, cartas, papéis oficiais, entre outros, com prosa e verso, organizados de diversas formas e em várias edições. As aulas de gramática, leitura e composição usavam esses materiais que traziam exemplos de obras literárias portuguesas e brasileiras. Os textos literários eram utilizados como exemplos de modelo a ser imitado (pró-exemplo) ou rejeitado (antiexemplo). Assim, a abordagem literária e gramatical conviveu com a construção da disciplina de língua portuguesa no período dos séculos XIX e XX.

No entanto, Bunzen (2009) afirma que foi somente no ano de 1950 que “o texto e sua temática acabam sendo centrais nas aulas de língua materna, inclusive para o estudo gramatical” (p. 54), pois havia um programa oficial do Colégio Pedro II, adotado em todo o

país, que prescrevia que o eixo do ensino de língua portuguesa deveria contemplar textos com temas específicos para o ginásio – a família, a escola e a terra natal, assim como exemplos de feitos heroicos e virtudes cívicas – e fazer o uso de “interpretação de texto de leitura, exercícios de linguagem oral, questões gramaticais, vocabulário e redação” (BUNZEN, 2009, p. 59). Além disso, houve, nesse período, a hibridação da antologia escolar e da gramática escolar que começaram a conviver em um gênero escolar, o livro didático de português, no formato que conhecemos até hoje.

Segundo Bezerra (2002), os anos de 1960-1970 foram marcados pela diversificação do *corpus* textual para além do texto literário no ensino de língua portuguesa, a partir do aparecimento em livros didáticos de textos de outras esferas, especialmente os jornalísticos e os artísticos (com destaque para artes gráficas e visuais), fosse com notícias, prosa, verso, quadrinhos e, ainda, crônicas, disputando espaço com o texto literário contemporâneo e a literatura infanto-juvenil. Para Bunzen (2009), a diversificação do uso de textos no ensino foi desencadeada, por um lado, pelas próprias prescrições metodológicas do programa oficial de 1951, que fez com que os Livros didáticos de Língua Portuguesa realizassem uma *intertextualidade temática* no sentido de compartilhar diferentes textos com temáticas semelhantes e, por outro, pela própria dinâmica da aula, que permitia que o professor desenvolvesse seu próprio conteúdo programático para cada série.

Bunzen (2009), apoiando-se em Chartier e Hébrard (1995), explica que, nesse período, a língua(gem) passou a ser compreendida como uma forma de comunicação e expressão e não apenas expressão estética, tendo, inclusive, ênfase no ensino para usos da comunicação oral cotidiana, leitura e interpretação de textos verbais e não verbais, diversificando os textos da esfera escolar. A expressão escrita priorizava a liberdade de expressão individual e visava alcançar, por meio de atividades como frases e redações, “uma expressão clara do pensamento”. O ensino da gramática fluía, tanto quanto possível, dos textos. Da oração partia-se para o estudo das classes de palavras, mantendo-se o ensino nas recomendações do tripé “leitura, redação e gramática”.

Mais tardiamente, em 1980, conforme apontam Rojo e Cordeiro (2004), começa-se a tomar o texto como “suporte para desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação”, no qual as estruturas dos textos escolares “narração, descrição e a dissertação” passam a ser enfocadas por meio da noção de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. A leitura do texto passou a ser a ocasião que propiciava aprendizado de estratégias de planejamento, revisão e editoração. Nesse período, as autoras afirmam que “o texto ainda não

se constitui um objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8).

As orientações oferecidas para os alunos produzirem a “redação”, por sua vez, eram voltadas para a consideração das propriedades globais do texto, como “início, meio e fim”, e a proposta de escrita se esgotava na leitura de extração de informações (explícitas ou implícitas) mais do que uma leitura reflexiva e crítica, com uma produção guiada mais pelas formas e pelo conteúdo do que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. De acordo com Rojo e Cordeiro (2004), ensina-se, por exemplo:

uma tese – e/ou antítese – desenvolvida por meio de argumentos sustentados e hierarquizados, na dissertação; ou um cenário que dá fundo a uma situação inicial que, ao complicar-se – e resolver-se –, vai dar ensejo a intriga da narrativa. [...] e, na leitura, por serem necessárias e participantes de certas estratégias importantes, tais como a antecipação e a checagem, a inferência, o resumo etc. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8).

Além disso, conforme apontam as autoras, aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto em sala de aula “[...] deu origem a uma gramaticalização dos eixos de usos, passando o texto a ser “pretexto” para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder [...]” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Assim, segundo Bunzen (2009), o momento de transição entre os anos 1970 e 1980 foi marcado por um conjunto de denúncias contra o ensino de português nas escolas públicas brasileiras que destacam a incapacidade da instituição escolar de formar leitores e escritores competentes, uma vez que sua atenção se volta em práticas de decodificação de textos literários e para aulas de gramática. Para o autor, os modelos teóricos-metodológicos de ensino-aprendizagem, as práticas de leituras literárias, a seleção textual, as redações escolares, a concepção de língua/texto e de avaliação em detrimento de outras escolhas pedagógicas que circunscrevem a cultura escolar são justamente os elementos que foram “denunciados” pelos linguistas com uma preocupação mais teórica do que didática ou pedagógica. Então, “se a escola pública não conseguia ensinar a ler e a escrever e os alunos do ensino médio não se expressavam corretamente, o ensino de língua materna encontrava-se em crise” (BUNZEN, 2009, p. 69). Destarte, ao lado da “crise da leitura e da escrita”, emerge fortemente no Brasil o discurso da mudança. Nesse sentido, houve um movimento de reflexão e reformulação dos modelos teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa e, conforme o autor, os aspectos como a correção linguística, a prática de leitura escolar, as práticas de produção e a gramática escolar acabam sendo os grandes alvos de interesses do chamado “discurso da mudança”.

Bunzen (2009) afirma que o insucesso nas aprendizagens dos alunos mobilizou não só a busca de possíveis soluções, mas também dos “culpados” pela crise na educação. O autor comenta que dentre os vários “culpados” pelo “caos” do ensino estava a Linguística, ciência nova implantada em 1963-64, pois ela investia em pesquisas sobre a escolarização, procurando, inclusive os “verdadeiros” culpados pelas falhas no sistema escolar (BUNZEN, 2009, p. 69). Por sua vez, Faraco (1984) aponta que as *sete pragas* que contribuíram para a busca de reformulação do ensino para o ensino de língua portuguesa, a chamada “virada discursiva”, encontravam-se justamente relacionadas, sendo elas: a escolarização de textos, a leitura como decifração de um código escrito, a prática escrita de redações sem gênero definido, o estudo da teoria gramatical, a organização/planejamento que estudam “coisas inúteis”, as estratégias didáticas inadequadas e as práticas de literatura biográfico-histórica.

Outros vilões causadores da crise do ensino de língua portuguesa parecem ter sido os livros didáticos de português, uma vez que apresentavam conteúdos de ensino compreendidos como tradicionais/conservadores pela ciência moderna, mas que quase não abriam espaço para a divulgação de novas ideias do campo da Linguística. Desse modo, todas essas questões serviram para fomentar profícuas discussões para a reformulação de uma nova proposta curricular ao ensino de língua materna, que se consolidou após a normatização/legitimação do ensino que acompanha o surgimento de programas curriculares oficiais brasileiros que procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino, como a publicação dos PCN, a partir de 1996/1997.

Conforme Bunzen (2009), os PCN podem ser compreendidos como uma resposta crítica ao dito “ensino tradicional”, priorizando uma concepção sociointeracionista (ISD) de língua(gem), atrelada a uma noção de gênero (discursivos ou textuais) como ponto de partida para o trabalho na escola, especialmente nas práticas de leitura, na produção de texto orais e nos escritos e na análise linguística. A partir dessa perspectiva, duas novidades são importantes: o ensino dos gêneros e não mais de tipos de textos escolares (narração, descrição e dissertação) e a valorização dos contextos de uso e de circulação.

Para Gonçalves (2011), a adoção da noção de gêneros na escola, por sua vez, deriva justamente do construto teórico dos gêneros discursivos de Bakhtin e Volochinov ([1978] 2006), tomado e ampliado pela perspectiva ISD e por pesquisadores do grupo de estudo Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE/UNIGE) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2004, 2007, 2015, 2017, entre outros) e explicitado por Bronckart *et al* (1985). Tal modelo foi apropriado no Brasil, primeiramente, pelo Programa de

Pós-graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP e depois por outros programas de pós-graduação (UEL, Unicamp, UFGD), têm, por sua vez, inspirado e/ou influenciado não só os PCN, mas pesquisadores de diversos países, tendo inclusive uma crescente disseminação no território brasileiro.

O ISD, com seus fundamentos alicerçados na Psicologia da linguagem (de princípios sociointeracionistas), na Filosofia da linguagem e na Sociologia postula que a linguagem não é somente um meio de expressão de aspectos psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas também é um instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões humanas. Nessa direção, o ISD orienta o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por meio dos usos dos gêneros de textos favorecedores do aperfeiçoamento e do desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Assim, fundamentando-se nas orientações das instruções oficiais que se baseiam, entre outras perspectivas, na teórico-metodológica do ISD e não mais se apoiando em concepções de língua(gem) que desconsideram as funções sociais e de produção dos textos no processo de ensino-aprendizagem, adota-se a concepção interacional (dialógica) da língua, segundo a qual “os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais e o texto passa ser considerado o próprio *lugar* da interação, e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos (KOCH, 2011, p. 17, grifo da autora).

Para Koch (2011), adotando-se essa última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como decodificadora de mensagem, mas como o sentido de um texto construído, portanto, na interação texto-sujeito (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Assim, conforme postula a autora, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos que só são detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Além disso, os elementos linguísticos presentes na superficialidade do texto deixam de ser vistos como mera propriedade ou qualidade do texto, mas como componentes que “aliados ao contexto sociocognitivo, vem a constituir em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentido” (KOCH, 2011, p. 17). Tal perspectiva propõe considerar que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto.

De forma geral, Rojo (2000, p. 35) sintetiza a característica da proposta curricular dos PCN:

[a]s práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidades de ensino para a construção

do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística e de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de usos da linguagem (ROJO, 2000, p. 35)

Assim, procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos, assim como de assumir a palavra, produzindo texto em situações de participação social, os conteúdos de Língua Portuguesa dos PCN (BRASIL, 1998) são organizados em torno do eixo “uso, reflexão e uso” da linguagem, apostando nos gêneros como objeto de ensino em sala de aula. Assim, o documento oficial sugere um agrupamento de gêneros organizados por esfera de atuação, a saber: literários (conto, novela, romance, entre outros), imprensa (entrevista, debate, artigo, notícia, entre outros), divulgação científica (exposição, seminário, palestra, verbete, relatórios, entre outros) e publicidade (propaganda). O uso desses gêneros de textos precisará ser organizado, levando em conta o planejamento sobre as operações de linguagem a ser adquirida para ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, conforme Rojo e Cordeiro (2004), de um ensino normativo que priorizava a análise da língua e gramática, passamos a ter um ensino procedimental “em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8). Assim, a ideia de que os textos sejam materiais concretos sobre o quais se exerce um conjunto de domínio de aprendizagens, tendo como base o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas escolas – princípio afirmado nas diversas propostas curriculares e programas no Brasil –, favoreceu uma reflexão crítica das características e usos que esses textos podem fornecer, desenvolvendo, por meio do ensino da leitura, da análise linguística e de produção de textos escritos e orais, as capacidades de linguagem dos alunos.

Dessa forma, para encaminhar um ensino compatível às novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN (BRASIL, 1998), no âmbito da disciplina de língua portuguesa, são publicadas as orientações educacionais complementares, como o PCN do EM (BRASIL, 2010), que tem como objetivo explicitar a articulação das competências gerais curriculares de ensino que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares (ou não) para o desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, propõem-se como eixo de ensino-aprendizagem a articulação dos saberes disciplinares (conteúdos) a conceitos estruturantes e indicações de temas transversais (com diferentes ênfases e abrangências), cujo tratamento (estético, ético, cultural, ambiental, sociológico, biológico, físico, químico, entre outros) transita por múltiplas disciplinas. Ao lado do aprendizado das possibilidades de integração

interdisciplinar, há a mobilização do trabalho com os diversos gêneros de texto, de acordo com o projeto de comunicação que será realizado e com os objetivos de ensino requeridos.

Para Rojo (2000, p. 34), “na base de um bom material didático, tanto quanto na de um bom projeto de ensino-aprendizagem, estão a seleção e a organização de objetivos e conteúdo (objetos) de ensino”. Assim, ao selecionar e organizar determinados objetos de ensino, os PCN passam a ser o documento prescritivo para ações nos três níveis da educação escolar,

o do sistema educacional, onde se formulam diretrizes gerais adotadas pela sociedade; o do sistema de ensino, onde as escolas organizam a transmissão dos pré-construídos às novas gerações e no nível dos sistemas didáticos, onde se encontram o professor, os alunos e os objetos de conhecimento (NASCIMENTO, 2011, p. 12).

No entanto, para que haja a apropriação dos objetos de ensino prescritos pelos PCN, segundo Schneuwly e Dolz (2004) é preciso primeiro ter conhecimento das dimensões sociais, linguísticas e produtivas do gênero a ser trabalhado, ou seja, é necessário planejar o ensino do gênero. Para o autor, na perspectiva do ISD, o gênero é concebido como um instrumento semiótico que funda a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem) no desenvolvimento das capacidades individuais dos aprendizes, isto é, “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 24).

Consoante à perspectiva bakhtiniana, o autor considera que todo gênero define três dimensões essenciais:

1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequência textual e de tipos discursivos que formam sua estrutura (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), os modelos de práticas de linguagem, os gêneros, estão disponíveis no ambiente social em uso por uma determinada sociedade (arquitexto) – numa dada cultura, as representações ligadas ao texto são genéricas: contar uma *fábula*, assistir a uma *exposição*, fazer uma *conferência* pública, apresentar as *regras de um jogo*, pedir *informações*, escutar *conversas*, entre outros – e os membros dessa sociedade que os dominam têm a oportunidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam apropriar-se deles. Assim, expostos a um sem números de gêneros, o agente-produtor faz opções contextuais para o processo de ensino-aprendizagem de um determinado gênero; porém, tal escolha nunca será a reprodução fiel do modelo de referência, porque um gênero se reatualiza

permanentemente na esfera em que é colocado, podendo ser adaptado a um destinatário, a um conteúdo programático e ao objetivo visado.

Para o autor, o agente efetua um cálculo de adequação do gênero à sua situação de interação e, ao mesmo tempo, o conhecimento que se tem sobre o gênero escolhido define as possíveis formas de ação sobre a linguagem, que atuam na intersecção de três capacidades dos sujeitos para o encaminhamento do ensino do gênero a ser desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a saber: “as representações do contexto social ou contextualização (capacidades de ação); a estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas); a escolha de unidades linguísticas ou textualização (capacidades linguístico-discursivas)” (SCHNEUWLY, 2004, p. 54).

Quanto às capacidades de ação, Bronckart (2006) explica, ao fazer a adaptação da produção de linguagem às características do contexto e do referente, que elas efetuam a mobilização de representações de três tipos:

- a) representações referentes ao quadro material ou físico: o lugar de produção físico em que o texto será produzido, o momento de produção (extensão cronológica do texto), os agentes-produtores e os interlocutores presumidos;
- b) representações referentes ao quadro da interação social: o papel e a função social dos participantes: os agentes-produtores e interlocutores;
- c) representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis no agente em relação à escolha da temática estimável no texto: as características do planejamento geral do conteúdo temático (de ação), os tipos discursivos (capacidades discursivas), advindos da esfera social autêntica do gênero que vai ser mobilizada na produção oral ou escrita.

Segundo Gonçalves (2011), após o agente-produtor tomar, conscientemente, decisões sobre a escolha de sua produção de linguagem de acordo com as representações do ambiente físico e social onde se passa a interação, posteriormente, o produtor deve fazer opções contextuais de articulação do plano geral do texto, que, por sua vez, se apoiará nos modelos de discursos (capacidades discursivas) e de unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) a serem mobilizados para o processo de apropriação do gênero.

Já as capacidades discursivas possibilitam aos agentes-produtores de um gênero a escolha da infraestrutura do texto, ou seja, dos tipos de discursos e de sequências textuais, bem como de conteúdo temático que será produzido. As capacidades linguístico-discursivas permitem realizar operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: as operações de textualização, de conexão, de coesão nominal e verbal; os mecanismos

enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, a oração e período, e, finalmente, a escolha de itens lexicais.

No entanto, para o autor, ensinar os gêneros não significa usá-los apenas como objeto de ensino-aprendizagem, mas, sim, compreendê-los como “quadros de atividade social em que as ações de linguagem se realizam [...]”. Assim, “o real objeto de ensino são as operações de linguagem necessárias para a apropriação das capacidades de linguagem” (GONÇALVES, 2011, p. 46).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), na missão de ensinar os alunos a escrever, ler e falar, a escola forçosamente sempre trabalhou com gêneros, pois, como afirma o autor, “toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). Na dinâmica de introdução, seleção e delimitação dos objetos a serem ensinados nas situações didáticas, com o objetivo de tornarem efetivamente ensinados, esses objetos sofrem diferentes desdobramentos, denominados de transposições didáticas. Devido a essa particularidade da situação escolar, os gêneros que atuam na sociedade, ao se deslocarem de seus lugares constitutivos sociais para a situação escolar, desdobram-se na atribuição de outra função: são não somente objetos de comunicação, mas tornam-se objetos de ensino-aprendizagem. Ademais, o objeto de ensino se encontra em um contexto da instituição escolar, sendo condicionado pela forma escolar, que apreende dos sujeitos, assim como pelos papéis e propósitos em um sentido que difere inevitavelmente daquele que o saber tem, na instância de seu uso prático, para além do âmbito do ensino.

Destarte, na tentativa de compreender os mecanismos de transformação que esses objetos de saber sofrem ao tornar-se objetos a serem ensinados na esfera escolar, discorreremos, a seguir, sobre a constituição do conhecimento científico e os seus processos de introdução no ambiente escolar.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

No livro *Gêneros textuais na Escola: da compreensão à produção*, Gonçalves (2011), ao falar sobre a transposição didática, esclarece que

[o] termo Transposição surgiu, segundo Bronckart e Plazaola Giger (1998) e Schneuwly (2005), a partir da tese de Verret em 1974 e em 1980, com Chevallard, na transposição de conteúdos científicos ao ensino de matemática. Chevallard (1991) afirma, em seu primeiro capítulo, que os conteúdos preexistem antes de sua transposição, posição com a qual concorda Schneuwly. Segundo Chevallard, o trabalho desenvolvido com o objeto do

saber científico, que passa a ser objeto de ensino em sala de aula, faz este último ser chamado de transposição didática (GONÇALVES, 2011, p. 81).

Segundo o autor, a expressão “transposição didática” designa um conjunto de procedimentos destinado a transformar um objeto de saber (um conceito, uma teoria, um procedimento, entre outros) originário de qualquer área de conhecimento em um objeto de ensino, considerando o projeto didático e as capacidades dos aprendizes.

Para Schneuwly e Dolz (2009), o estudo científico do processo de transposição didática (que é uma dimensão fundamental da didática da matemática) supõe considerar os saberes que passam por três categorias, distintas e interligadas: *objet de savoir* (objeto de saber), *objet d'enseignement* (objeto de ensino) e *objet à enseigner* (objeto a ser ensinado). O *objet de savoir* (objeto de saber) advém do conhecimento científico (teórico) externo à esfera escolar promovida pela noosfera (instituições governamentais, professores universitários, pais, entre outros) que gerenciam a seleção dos saberes a serem escolarizados. O *objet d'enseignement* (objeto de ensino) refere-se à entrada do objeto de saber no sistema escolar. O *objet à enseigner* (objeto a ser ensinado) diz respeito, especificamente, à transposição do conhecimento teórico para a esfera escolar, materializado em currículos, livros didáticos, prescrições didáticas e assim por diante.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2009), o processo de transformação de um objeto social (conhecimentos, práticas) em uma versão didática desse objeto requer dois níveis de transposição didática que podem ser distinguidos: primeiro nível – conhecimentos e práticas tornam-se objetos a serem ensinados (currículos, livros didáticos); segundo nível – os objetos a serem ensinados são reconstruídos e reconfigurados através da interação didática e se tornam objetos como são realmente ensinados nas práticas de sala de aula. Nesse segundo nível, situa-se o “sistema didático”, composto pela tríade: objeto de conhecimento, professor e alunos, em que o lugar, os sujeitos e os objetos são transformados em função dos objetivos de ensino pretendidos, a partir da mediação de instrumentos (materiais e simbólicos), bem como os comandos reguladores do professor.

Schneuwly e Cordeiro (2004), baseando-se na teoria de transposição didática (VERRET, 1974; CHEVALLARD, 1991), descrevem esses processos de transformação do objeto de saber em objeto ensinado da seguinte maneira:

Transposição Didática

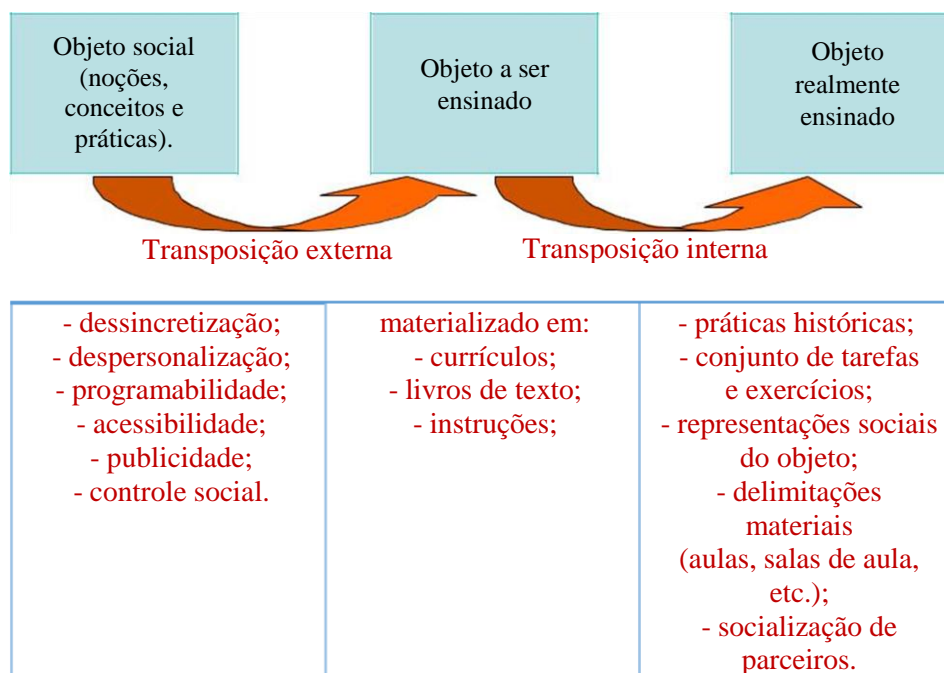


Figura 1: Transposição didática (SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2004, p. 4, tradução nossa).

Assim, pode-se distinguir, conforme os autores, o que caracteriza os dois níveis de transposição didática: a *transposição didática externa* e a *transposição didática interna*. A *transposição didática externa* refere-se à etapa de “escrituralização” dos saberes legítimos sob o ponto de vista científico por meio da seleção e da delimitação nos modelos², programas e manuais didáticos que construirão os objetos a serem escolarizados e que situam o professor nos saberes específicos de uma disciplina escolar. Segundo os autores, esse processo que, muitas vezes, é historicamente muito antigo e pode ter muitas versões, tem efeitos sobre o objeto como descrito na literatura: a *dessincretização do saber*, a *despersonalização do saber*, a *programabilidade* da aquisição do saber, a *acessibilidade* do saber, a *publicidade* do saber e o *controle social* da aprendizagem, condições essas necessárias para a construção do “texto do saber”.

Ao transpor conteúdos científicos para o contexto de ensino escolar, Oliveira (2012), com base em Chevallard (1991), explica que o processo de *dessincretização do saber* compreende a seleção de conteúdos (noções, conceitos) de ensino em campos delimitados (um grupo social) que garantem a aprendizagem especializada; a *descontextualização* do saber implica a não referência do saber sábio ou acadêmico (*savoir savant*) ao contexto originário

² Detalharemos esse conceito adiante.

de onde o saber surgiu, seguido de uma *recontextualização* em conhecimento escolar (*savoir enseigné*); a *autonomização dos saberes* está relacionada à independência dos saberes nos diferentes níveis de ensino. Ela é importante para a organização do sistema didático, porquanto deve apresentar os conhecimentos não por globalidade, mas por distribuição dos saberes por fragmentos, sucessões de capítulos e de lições, em níveis de ensino independentes; a *despersonalização* refere-se à “dissociação entre o pensamento integrado por uma subjetividade, e suas produções discursivas: o sujeito é separado de suas produções” (OLIVEIRA, 2012, p.70); a *programabilidade da aquisição do saber* refere-se à distribuição dos conteúdos ao longo dos anos escolares segundo uma ordem de dificuldade crescente, e ao tempo didático; a *acessibilidade* refere-se ao projeto de cultura geral para visar o ensino-aprendizagem escolar; e a *publicidade* diz respeito à explicitação dos saberes propostos com intenção de possibilitar *o controle social* da aprendizagem. Por fim, a autora se refere à etapa da *elaboração didática* como “a construção de textos didáticos expositivos, dos exercícios e dos enunciados de instrução orientados por uma concepção teórico-metodológica de ensino e aprendizagem. Essa fase pode envolver a modelização didática se o objeto de ensino for os gêneros” (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Marandino (2004), apoiando-se nos ditos de Chevallard (1991), explica que o processo de deslocamento que sofrem os conteúdos acadêmicos para a esfera escolar – descontextualização e recontextualização –, não se configura como algo negativo, mas advém da própria necessidade do funcionamento didático. Nas palavras da autora,

[o] saber ensinado envelhece biologicamente e moralmente, aproximando-se do senso comum e se afastando do saber sábio (banalização e deslegitimação). Entretanto, a introdução de determinados conceitos de saber sábio no saber ensinado se dá por necessidade de manutenção do próprio sistema dando-lhe novamente legitimidade (MARANDINO, 2004, p. 97).

Além disso, conforme a autora, a entrada do saber científico no contexto de ensino só é possível quando a sua inserção no sistema de objetos a se ensinar se configura útil para o sistema didático. Em sua visão, o saber sábio não se autoproclama como um saber a ser ensinado, mas são resultados da legitimidade que a sociedade lhe concede e/ou nega.

Com relação ainda às práticas e saberes, Oliveira (2013) apoiando-se em Schneuwly (1995, p. 52-53), esclarece que não são as práticas de linguagem a serem ensinadas, mas os saberes com vistas às práticas na sua dimensão global que são relevantes nesse processo.

Jamais é a prática como tal – da escrita, do desenho, do canto, do cálculo – que se torna objeto de ensino, mas o saber sobre a escrita, o desenho, o canto, o cálculo. Para ser ensinado, um objeto deve ser conhecido, senão necessariamente no sentido de saber cantar, pelo menos no sentido de saber o que é cantar; senão no sentido de escrever, pelo menos no sentido de saber o

que é escrever (SCHNEUWLY, 1995, p. 52-53, tradução de OLIVEIRA, 2013, p. 81)³.

Entretanto, surgem no processo de transformação do saber, operada pela transposição externa tensões que, como pontua Schneuwly (2009), funcionam como motores potentes para seu processo:

- tensões entre o sistema de ensino e as demandas sociais;
- tensões entre as disciplinas escolares e os saberes de referência científicos ou experienciais/técnicos/profissionais;
- tensões no próprio interior do sistema de ensino pela interação de seus diferentes componentes, principalmente tensões entre as disciplinas escolares e, em seu interior, entre diferentes subdomínios;
- e, finalmente, tensões no próprio processo de ensino face aos alunos, face a suas capacidades e face às expectativas em contínua transformação, por efeito do próprio sistema escolar sobre o nível e as capacidades dos alunos (SCHNEUWLY, 2009, p. 23, tradução nossa)⁴.

Assim, de acordo com Machado e Cristovão (2006), em relação ao ensino de línguas, já nesse primeiro nível, um dos problemas enfrentados para a consolidação do ensino dos gêneros nas escolas brasileiras, diz respeito à própria seleção dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que essa seleção leva em conta, ao mesmo tempo, tanto o conhecimento científico quanto das práticas sociais de linguagem. Para a autora, o problema é que as práticas sociais, como qualquer outro fenômeno, devem ter sido objeto de leitura, de compreensão e explicação anterior para que a construção de conhecimento sobre elas seja desenvolvida no campo científico e não fique submetida ao senso comum e/ou à ideologia. Porém, não era – nem é – consensual o conhecimento sobre esse objeto em nossa comunidade científica brasileira.

Outro problema apontado pela autora, que surge nesse primeiro nível de transposição didática, é o processo de autonomização de determinados objetos do conhecimento científico que, inevitavelmente, são separados da teoria global ou problemática científica em que surgiram. Em razão disso, quando transpostos a serem conhecimentos ensinados na sala de

³ « Ce n'est jamais la pratique en tant que telle – de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul – qui devient objet d'enseignement, mais le savoir de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul. Pour être enseigné, un objet doit être su, sinon nécessairement dans le sens de savoir chanter au moins dans le sens de savoir ce qu'est chanter ; sinon dans le sens de savoir écrire au moins dans le sens de savoir ce qu'est écrire » (SCHNEUWLY, 1995, p. 52-53).

⁴ « – des tensions entre le système d'enseignement et les demandes sociales;
– des tensions entre les disciplines scolaires et les savoirs de référence scientifique ou d'expertise;
– des tensions à l'intérieur même du système d'enseignement par l'interaction entre ses différentes composantes, notamment des tensions entre les disciplines scolaires et à leur intérieur, entre différents sous-domaines;
– et finalement des tensions dans le processus d'enseignement lui-même face aux élèves, face à leurs capacités et face aux attentes en continuel changement, par l'effet même du système scolaire sur le niveau et les capacités des élèves » (SCHNEUWLY, 2009, p. 23).

aula, é comum que haja outras significações que são atribuídas à noção de gênero de texto ou de discurso.

Além disso, certas noções, que no quadro da ciência de base aparecem com o estatuto de hipóteses ou de proposta de estudo, podem ser apresentadas nos documentos oficiais, como verdades absolutas já estabelecidas e consensualmente aceitas no campo científico em questão, fenômeno, que a autora chama de reificação ou dogmatização de noções que são selecionadas para o ensino. Como exemplo dessa reificação, a autora cita o conceito de esquema narrativo que, oriundo dos estudos estruturalistas para a análise de contos russos, são muitas vezes utilizados para qualquer tipo de gênero de texto que apresente relato de ações, o que nem sempre, é adequado ou pertinente.

Outro problema apontado em relação à transposição didática em seu primeiro nível é o da compartimentalização dos conteúdos ou das noções selecionadas e do risco de se chegar a uma incoerência científica global na proposta oficial. Por exemplo, segundo Machado e Cristovão (2006), atualmente não temos uma teoria de linguagem única, capaz de dar conta de todas as questões de língua(gem) no conjunto de seus aspectos, mas sim, numerosas subdisciplinas que tratam de objetos limitados *a priori* (aspectos sociais, fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, textuais, discursivos, entre outros). Além disso, as comissões de especialistas que compõem as diretrizes para o trabalho dos professores são constituídas por pesquisadores com diferentes posicionamentos teóricos-metodológicos e didáticos, o que leva, inevitavelmente, a diferentes comprometimentos entre as partes.

Para a autora, foi justamente a observação desses problemas e, principalmente, a compartimentação dos conhecimentos no campo do ensino das línguas que levou os pesquisadores francófonos a uma tentativa de superação com a construção do conceito de SD. No Brasil, após a promulgação dos PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1998), que já preveem esse tipo de estudo, a obediência a esse documento oficial passou a ser exigência para aprovação dos livros didáticos submetidos à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático. No entanto, conforme Bunzen (2009), tal afirmação não implica assumir que não há conflito ou divergência entre as concepções de ensino de língua(gem) propostos pelos PCN (BRASIL, 1998), que foram se alterando ao longo dos anos. Assim, nos dois casos estamos diante de um subnível de transposição didática dos conhecimentos científicos a serem ensinados na esfera escolar, importantes no contexto brasileiro, já que as prescrições dos materiais didáticos e o trabalho do professor são mediados por esse documento oficial (MACHADO; CRISTOVÃO; 2006, p. 556).

No que se refere à *transposição didática interna*, essa, por sua vez, é constituída pelo processo de transformação da função dos saberes a serem transformados em objeto ensinados. Durante essa etapa, produzem-se adaptações de ensino que vão permitir visualizar de que maneira os professores mobilizam os conteúdos de aprendizagem prescritos para os tornar efetivamente ensinados em sala de aula. Dito de outro modo, trata-se de compreender como os professores (re)criam situações de aprendizagem que tentam reproduzir as práticas de linguagem de referência dos objetos de ensino, buscando instrumentar o aluno para as exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.

Segundo Schneuwly (2009), o saber (objeto de ensino) deve aparecer como um objeto de duas faces, novo para ser desafio de aprendizagem e, ao mesmo tempo, antigo para ser religado ao já conhecido. Para o autor, essa contradição entre novo e antigo funciona, por um lado, como a *topogênese* – na medida em que o novo garante a hegemonia do professor na relação com o objeto de ensino – e que define, por outro lado, a *cronogênese* – na medida em que o professor sabe por antecipação o que ainda será feito e introduz o novo em função do antigo, supostamente aprendido. Além disso, o autor, apoiando-se em Vygotsky (1934 – 1985), explica que o tempo de ensino não é o mesmo tempo da aprendizagem, pois considera que há, por um lado, o tempo ficcional do ensino, aquele que supõe que o aluno siga as instruções de ensino (oral ou escrita), e, de outro, em que imergindo nas situações propostas, o aluno construirá por si próprio as capacidades ligadas aos saberes que são distintas daquelas ensinadas. Nesse sentido, o objeto ensinado é, em consequência, o resultado constante da ação do professor, que segue uma lógica própria, articulada à aprendizagem escolar que, por sua vez, acompanha a lógica dos alunos.

De acordo com Aparício (2014), apoiando-se em Amigues (2002), a atividade de ensino pode ser considerada um encontro (da instituição, do ofício do indivíduo, do estabelecimento e assim por diante), um ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições diretas que lhe são feitas por meio dos documentos oficiais e dos manuais didáticos, por diferentes referências teórico-metodológicas sobre a língua e o ensino de língua vindas da Linguística, com diversas ferramentas/instrumentos pedagógicos, políticas educacionais e regras formais, tendo uma tarefa a ser desempenhada com outros (seus colegas, administração, alunos etc.) e com seus próprios valores (APARÍCIO, 2014, p. 84).

Assim, para Amigues (2002), os professores em seu trabalho de ensino *tecem* fios que se ligam a vários coletivos: o da profissão, o da disciplina, o do estabelecimento de ensino, o da série, o da classe, entre outros. Esses coletivos, de acordo com o autor, organizam-se de formas diversas e produzem regras de funcionamento que constituem respostas comuns às

prescrições que os professores dão ao ensino. Além disso, ressaltam-se práticas transversais características do professorado em seu conjunto fora dos contatos cotidianos escolares, tais como: os traços históricos comuns referentes às informações pessoais e de formação de atuação profissional.

Segundo Kleiman e Santos (2014), o processo de ensino-aprendizado de um objeto de ensino, dentre os fatores mencionados, segue, por sua vez, a lógica própria de ensino teórico-metodológico do professor, que se apropria de conceitos e práticas discursivas acadêmicas, de práticas letradas individuais, experiências de um coletivo de trabalho, de modo que esses conhecimentos passam a construir sua identidade profissional – elemento identitário de sua formação. No entanto, afirma a autora, o saber do professor é reatualizado constantemente nas situações de ensino, à medida que, se sabendo em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar outras formas de ensino, aprendendo com seus alunos.

Assim, visando desenvolver a aprendizagem de determinado objeto de ensino, o professor seleciona as dimensões ensináveis do conteúdo a ser ensinado, materializado em modelos didáticos e utiliza ou cria a ferramenta da SD (como veremos adiante) para hierarquizar as características ensináveis que estima ser importantes durante o processo de ensino. Tal processo, de acordo com Schneuwly e Dolz (2009), implica uma dupla semiotização do objeto de ensino, sendo que, de um lado, ele é presentificado, isto é, torna-se presente por técnicas de ensino e manobras, caracterizadas a partir de textos, cartazes, slides, exercícios, entre outros, em que novas significações podem e devem ser elaboradas pelos alunos e, de outro, lado, são focalizados o objeto sobre o qual aquele que tem a intenção de ensinar orienta a atenção do aprendiz, através de vários processos semióticos, que o professor mostra/aponta as dimensões a serem aprendidas do objeto, como os movimentos interacionais didáticos verbais (comandos reguladores) e corporais (gestos didáticos), tarefa que, segundo Machado e Cristovão (2006), demandam o ser integral (físico, cognitivo, linguageiro, afetivo) do professor.

De acordo com Cordeiro (2015), o ponto de partida para a construção da sequência de ensino é o encadeamento de diferentes atividades escolares que revelam as tramas de organização dos conteúdos ensinados, assim como as seleções das dimensões passíveis de ensino efetuadas pelo professor. No entanto, segundo Nascimento (2011), no contexto da educação básica brasileira, o processo de transposição didática desde o seu primeiro nível tem apresentado problemas relacionados

à fragmentação dos conteúdos; às interpretações confusas dos objetos teóricos; organização temporal da aprendizagem com seus “programas” organizados pela sequência dos livros didáticos; a ausência de práticas discursivas (gêneros) como referência ao professor; às representações do

próprio professor acerca de qual seja o eixo de seu trabalho didático nas atividades de leitura, escrita e análise linguística (NASCIMENTO, 2011, p. 11).

Segundo a autora, na tensão entre esse nível, emerge *a multifinalidade da atividade do professor* que, ao se movimentar entre os determinantes da transposição didática, responsabiliza-se em fazer com que um objeto de saber (prescrito nos discursos oficiais da transposição de primeiro nível) possa se constituir em saber escolar sobre uma prática social de referência, objeto de ensino que será presentificado e ressignificado na aula.

Para Schneuwly e Dolz (2009), o mecanismo de transposição didática é condicionado pela forma escolar, realizando-se a partir de situações particulares criadas para aprender, marcadas pela *relação espacial, temporal e didática*. A *relação espacial* (lugar físico do espaço escolar) delimita e define a função de ensinar e de aprender. A *relação temporal* implica uma programação de conteúdos recortada em horas, dias, semanas, anos da progressão da aprendizagem. Por sua vez, a *relação didática* estabelece os sujeitos e os papéis sociais: de um lado temos o professor profissional assalariado, cujo trabalho consiste na utilização de instrumentos para a transformação de um modo de agir (pensar, falar) dos alunos; de outro lado, temos os alunos, que se configuram na posição de aprendizes de um saber legitimado socialmente, por diferentes meios de exercitação.

Nesse sentido, em razão das problemáticas levantadas, para compreender a relação entre os objetos trabalhados na escola, partindo do fato de que são resultado de uma variação dos modelos de referência, a via empregada na didática adotada por autores genebrinos pode ser descrita como modelos didáticos de gêneros de textos e sequências didáticas (no nível da transposição externa).

PLANEJANDO O ENSINO DO GÊNERO: MODELIZAÇÃO DIDÁTICA

Dentro de uma abordagem ampla concernente à transposição didática (CHEVALLARD, 1991), a equipe da universidade de Genebra atribui um lugar de destaque para a construção de um modelo didático para o ensino-aprendizagem de um gênero de texto (ROJO, 2001).

Segundo Gonçalves (2011), a denominação “modelo didático” surgiu em Genebra (Suíça) com o propósito de subsidiar o trabalho docente e favorecer o ensino-aprendizagem na compreensão/produção de textos em língua materna. De acordo com o grupo de Genebra, para

o ensino-aprendizagem de qualquer gênero de texto, faz-se necessário, antes, que as atividades em sala de aula sejam norteadas por um modelo didático do gênero.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros de textos, ao serem transpostos para o contexto escolar, sofrem forçosamente um desdobramento, passando a ser ao mesmo tempo um objeto de ensino-aprendizagem. A mudança de papel e função social exige adaptações, transformações e simplificações de certas dimensões (ou ênfase) dos conhecimentos teórico-científicos para práticas escolares, visando à aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a construção de um modelo didático de um determinado gênero constitui um momento central para a elaboração de um plano ou programa de ensino, pois ele é o responsável pela seleção das características do objeto a ser ensinado de acordo com as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos. Para os autores, toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa o objetivo preciso de aprendizagem, que é sempre, primeiramente, o de melhor conhecer ou apreciar o gênero, aprendendo a dominá-lo, para produzi-lo na escola e fora dela. Em segundo lugar, vem o objetivo de desenvolver as capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros (próximos ou distantes).

De acordo com Bronckart (2006), durante mais ou menos um século, houve uma aplicação direta dos saberes científicos ao campo educacional, gerando resultados ineficazes de aprendizagens, pois, segundo o autor,

[...]só podemos agir na Escola se levarmos em conta, mais cuidadosamente, a realidade de seu “estado atual”: como são organizados os sistemas de ensino?, qual é a história dos objetivos, dos programas e dos métodos de ensino?, qual são as características dos alunos aos quais esses programas e métodos se destinam?, qual é o nível de formação dos professores? Etc. A segunda razão pela qual os procedimentos aplicacionistas não foram eficazes é que não podemos nunca aplicar diretamente na escola os novos conhecimentos científicos, qualquer que seja seu grau de pertinência e de seu interesse, os conhecimentos precisam ser selecionados, transformados e simplificados para serem compreendidos pelos alunos... e professores; segundo porque esses conhecimentos, por princípio, são incompletos e hipotéticos, o que faz, inevitavelmente, com que a Escola tenha de suprir essas lacunas e que, pelo menos em parte, tenha de construir um saber cujo estatuto é de natureza propriamente escolar (BRONCKART, 2006, p. 205).

Entendendo que o gênero de texto trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, para compreender bem a relação entre objeto de saber, objeto de ensino e objeto ensinado, seus desdobramentos, seus papéis, suas funções e dimensões ensináveis, Schneuwly e Dolz (2004) propõem a elaboração de modelos didáticos de gêneros. Para os autores, um modelo didático tem por função “explicitar o conhecimento implícito do gênero,

referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70). Diante da multiplicidade dos saberes de referência na elaboração dos modelos, descrevem ainda três princípios de construção de um modelo didático:

- Princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- Princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- Princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70)

Segundo Machado e Cristovão (2006, p. 11), “a construção desse modelo de gênero permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e a seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino”. Nesse sentido, a modelização didática deve garantir que o objeto de saber possa ser decomposto em elementos menores, passíveis de tornarem objeto de estudo. Ademais, de acordo com Ferraz (2012), observam-se, na construção de um modelo didático:

- a) As condições de produção do gênero, isto é, os contextos sócio-histórico-ideológicos de produção e o suporte do gênero;
- b) As finalidades das situações comunicativas, que, por sua vez, determinam a finalidade do gênero;
- c) Os sujeitos da enunciação (enunciadores e enunciatários), seus papéis sociais e as imagens estabelecidas entre eles;
- d) Os recursos linguísticos formais (elementos coesivos, de coerência, o vocabulário) e extralinguísticos característicos do gênero;
- e) As articulações discursivas do gênero, ou seja, a organização dos conteúdos do texto (FERRAZ, 2012, p. 68).

Assim, o objetivo de construir um *modelo didático* está em assegurar uma descrição “contemplativa” (mas nem por isso, “pura”, perfeita) de todas as potencialidades ensináveis do gênero, com “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada a uma situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82). Além disso, no que concerne um material guia do professor no direcionamento do ensino, a construção do modelo didático do gênero teria a função de servir como aporte para as intervenções dos professores, servindo para a construção de diferentes sequências didáticas.

O PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Conforme Machado e Cristovão (2006), com base em Bronckart (2006), o conceito de SD foi assumido oficialmente em 1985 e 1988 nas instruções oficiais para o ensino de língua em Genebra-Suíça pela *Commission "Pédagogie du texte"*. Tinha por propósito a resolução dos problemas de ensino da língua no que se refere à transposição dos objetos de saberes científicos a serem ensinados na escola, tais como: a problematização da seleção dos conteúdos a serem ensinados; a autonomização de determinados objetos do conhecimento científico; e a compartimentalização dos conteúdos/noções (diferentes paradigmas conceituais para o ensino).

De acordo com as autoras, a SD era definida nas instruções para o ensino de língua materna, nesse caso, o francês, como sendo uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, que deveriam englobar as práticas de escrita, leitura e orais. No entanto, observa-se que, nessas instruções para o ensino de francês, não se tratavam ainda de "sequências didáticas de gêneros", mas sim, de sequências abertas a diferentes objetos de conhecimentos.

Nesse contexto, a SD ainda é considerada como um conjunto de atividades progressivas, planejadas e guiadas por um tema ou objetivo geral. O interesse por esse procedimento normalmente era justificado pelas seguintes razões:

- a SD permitiria um trabalho global e integrado;
- na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagens específicos.
- ela contemplaria a necessidade de trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados;
- ela permitiria integrar de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;
- ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros;
- ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que os guia (MACHADO; CRISTOVÃO; 2006, p. 555).

Em Genebra, apenas na década de 1990 a SD começa a se centrar no ensino de gêneros, sobretudo gêneros escritos, e, só posteriormente, no de gêneros orais (marcados pelos trabalhos de Dolz e Schneuwly (1998). Essas sequências teriam as seguintes características:

- o objeto do trabalho escolar seria a atividade de linguagem relacionada a um gênero utilizada em uma determinada situação de comunicação;
- o trabalho se faria no interior de um projeto de classe que circunscrevesse os elementos que caracterizam a situação de comunicação em foco;
- o ponto de partida da sequência seria constituído, na medida do possível, da observação das capacidades e dificuldades dos alunos;
- os diferentes componentes que entrariam na atividade de linguagem relacionada ao gênero em estudo seriam trabalhadas isoladamente, por meio

de atividades diversas, desenvolvendo-se uma metalinguagem sobre esses componentes e abordando-se o gênero em seus diferentes aspectos (estrutura, unidades linguísticas particulares, elementos do conteúdo, etc.);
- as diferentes capacidades trabalhadas nas atividades seriam reinvestidas em uma atividade mais complexa, isto é, na produção de um texto final, pertencente ao gênero, efetuando-se novas observações, análises, e a avaliação dos progressos conseguidos e das dificuldades ainda não superadas (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 556).

Segundo Machado e Cristovão (2006), para se cumprir com essa proposta de ensino de gêneros, logo se tornou evidente para os pesquisadores de Genebra a necessidade prévia da “construção de um modelo didático do gênero”, com o objetivo de guiar as SD. No Brasil, após a promulgação dos PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1998), que prevê esse tipo de estudo e atividades, a obediência a esse documento oficial passou a ser uma exigência para aprovação de materiais didáticos na escola.

Assim, conforme afirmam Schneuwly e Dolz (2004), a chamada SD é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de *um* gênero de texto (oral ou escrito), que tem por finalidade permitir a apropriação do aluno de determinada prática de linguagem, por intermédio de uma sistematização das dimensões ensináveis de *um* gênero. Segundo os autores, as SD instauram uma primeira relação com o projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, buscam “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43). Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto da aprendizagem (o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, os gêneros), as capacidades dos alunos (que evocam as aptidões requeridas de um aprendiz) e as estratégias de ensino propostas pelas SD.

Assim, a estrutura base de uma SD se configuraria representada pelas seguintes características:

- a) Apresentação da situação: trata-se da descrição de maneira detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos terão de executar;
- b) Produção inicial: visando identificar os domínios daquilo que “o aluno já sabe” e o que ainda “lhe falta a aprender” sobre a prática de linguagem é solicitada a produção inicial de um texto que corresponde ao gênero estudado. Assim, o professor, ao fazer a análise da produção de texto, verificando os pontos de domínio e não domínio do aluno, traça caminhos de aprendizagens

com modos (sequenciação de atividades, exercícios, esquemas e assim por diante) e meios (slides, cartazes, desenhos, entre outros) que possibilitem aos alunos avançarem em seus conhecimentos, permitindo-lhes um melhor desempenho numa dada situação de comunicação;

- c) Módulos: implica a “escriturização” das estratégias de aprendizagens a serem desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem de um gênero – distribuição, de forma sistemática, das atividades e exercícios (produção inicial, observação e análise de textos, as tarefas, produção final, entre outros) –, pautando-se pelos domínios e não domínios identificados;
- d) Produção final: caracteriza-se pelo término de uma sequência a partir do comando de uma elaboração de uma produção final de um gênero para o aluno, visando visualizar os avanços de aprendizagens alcançados ao longo do percurso de ensino do processo de ensino-aprendizagem.

Para o autor, a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será estudado (produção de um gênero oral ou escrito), fazendo com que a turma compreenda, o melhor possível, a situação de comunicação que devem resolver, produzindo um texto. Nessa etapa, devem ser feitas indicações: a) “Qual é o gênero que será abordado?”; b) “A quem se dirige a produção?”; c) “Que forma assumirá a produção?”; d) “Quem participará da produção?” (SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Além disso, na apresentação da situação, é preciso preparar os conteúdos que serão produzidos para que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam como vão trabalhar.

Na primeira produção, os alunos elaboram uma primeira versão de um texto oral ou escrito que corresponda corretamente à situação dada sobre o projeto comunicativo a ser estudado. Conforme aponta Schneuwly (2004), a produção inicial é igualmente *o primeiro lugar de aprendizagem da sequência* que tem um papel central regulador tanto para os alunos como para o professor. Para os alunos, porque lhes permite descobrir o que já sabem e se conscientizarem dos problemas que eles mesmos, e outros, encontram. Para o professor, essas primeiras produções (que não receberão notas) constituem momentos privilegiados de observação da definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem, a fim de refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la da maneira mais precisa às necessidades dos alunos de uma dada turma.

Quanto aos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* (e/ou inabilidades) que apareceram na primeira produção escrita (ou oral) e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não

estão aptos a realizar de maneira autônoma (antes de ensinar, mas também durante o ensino), serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar cada um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nessa fase, três questões se colocam quanto ao encaminhamento do trabalho sobre os problemas: 1) “Que dificuldades de expressão oral ou escrita abordar?”; 2) “Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?”; 3) “Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (SCHNEUWLY, 2004, p. 88). Na tentativa de adaptar uma SD às capacidades e às dificuldades dos alunos nelas engajados, o autor, sugere as seguintes estratégias:

1. Adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicações às capacidades de linguagem apresentada pelos alunos;
2. Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. Simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais da criança;
4. Esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. Dar tempo suficiente para permitir aprendizagens;
6. Escolher os momentos de colaboração com outros alunos para facilitar as transformações;
7. Avaliar as transformações produzidas.

Para o autor, o aluno, ao produzir um texto, pode se deparar com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los. Certo número de problemas de progressão pode ser resolvido em sala de aula, isto é, na interação entre o professor – que intervém para tornar possíveis as aprendizagens – um grupo de alunos – que trabalha – e os gêneros – que constituem o objeto de ensino. No entanto, as próprias possibilidades de realizar SD, que visam a uma progressão para o ensino-aprendizagem, dependem das restrições postas pelo sistema de ensino e pelo sistema educativo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Assim, o princípio essencial de elaboração de um módulo que trata de um problema e/ou obstáculo de aprendizagem dos alunos (antes e durante o ensino) é o de propor numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de conhecimentos de unidades de ação, discursivas e linguísticas sobre um determinado gênero, que relacionem leitura e escrita, oral e escrita, em sala de aula.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) apontam três categorias de atividades que podem ser distinguidas: *as atividades de observação e análise de textos* (orais ou escritos); *as tarefas simplificadas de produção de textos* (reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, revisar um texto etc.); *a elaboração de uma linguagem comum*. Ao realizar os módulos, os alunos constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero estudado – que podem ser simples –, fazendo a revisão do próprio texto, assim como antecipando o que devem fazer para realizar uma produção oral ou escrita, refletindo, criticando e comentando as produções feitas por eles mesmos e por outros.

Já a produção final representa o fim da SD, a partir da escrita final do gênero estudado (oral ou escrito). Durante essa fase, o aluno terá a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção também permite ao professor realizar uma avaliação de tipo *somativo*, que é composto por uma lista de constatações de aprendizagens durante a execução da sequência por meio do uso de grades de critérios de avaliação, possibilitando a compreensão de todos os elementos trabalhados em sala de aula. Ao mesmo tempo, a grade permite centrar a intervenção em pontos de não assimilação do aluno e o planejamento para a continuação do trabalho, que pode implicar em revisão e/ou releitura, reescrita dos textos produzidos, combinados com correção de estruturação da língua.

De acordo com Silva (2014), no contexto escolar, no domínio da produção escrita e oral de um texto por meio dos gêneros de textos, o docente é considerado um mediador entre o aluno e o conhecimento; as estratégias de ensino (por meio dos modelos e das SD) e o material de trabalho (instrumentos semióticos e físicos) são as ferramentas que ele utiliza para executar a mediação.

Nesse sentido, pode-se dizer que a SD constitui uma ferramenta que auxilia o professor na descrição, seleção e delimitação, não só das dimensões a serem ensinadas sobre um determinado gênero de texto, mas também na inscrição das estratégias dos modos de pensar e das formas de ensino particular de um determinado agente-produtor (docente), que dispõe seu ser integral (físico, cognitivo, linguageiro, afetivo) na tarefa de ensino-aprendizagem de um gênero.

Além disso, o procedimento de ensino da expressão escrita e oral em forma de SD funda a finalidade de ensino, que requer preparar melhor os alunos para dominar sua língua nas situações diversas, a partir de instrumentos que permitem melhorar suas capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

No contexto da educação básica, os textos orientadores da transposição didática são elaborados visando a didatização das práticas discursivas configuradas em gêneros de textos.

Dentre as propostas governamentais que visam a didatização de um gênero para o seu processo de ensino-aprendizagem, o projeto OLP *Escrevendo o Futuro* (ligado ao MEC), por meio de módulos de ensino (a SD), mostra-se como instrumento formador docente, contribuindo na orientação/prescrição para a transposição didática do objeto de ensino em objeto a ser ensinado (transposição externa) no trabalho de ensino de diferentes gêneros de textos nas aulas de língua portuguesa em escolas públicas.

Assim, tendo em vista que a professora participante da pesquisa se baseia nos instrumentos fornecidos por esse projeto para conduzir o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, investigaremos, a seguir, como se constitui e desenvolve o programa da OLP, na transformação de um objeto de ensino em contexto de formação de docentes e alunos.

A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com o portal da OLP⁵, o programa *Escrevendo o Futuro* é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). O programa tem por objetivo contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras, atuando na implementação de intervenções formativas na educação básica. Para a execução das ações, tem como parceiros o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Canal Futura e o Ministério da Educação (MEC).

O programa, que surgiu em 2002, seguiu sua realização em duas vertentes: concurso bienal (em anos pares) de produções de textos, no qual alunos, professores e escolas são premiados, e ações de formação presenciais à distância para educadores em anos ímpares. No ano de 2002, o projeto foi voltado para alunos da 4ª e 5ª séries do EF, que produziam textos escritos com o tema “O lugar onde vivo”, a partir dos gêneros Reportagem, Texto de Opinião e Poesia.

Com base nos documentos da CENPEC, no ano de 2004 houve a substituição do gênero Reportagem por Memórias Literárias. Em 2005, as formações presenciais e a distância se expandiram para a criação da comunidade virtual do programa e os docentes, no ano de 2006, passaram a receber prêmios na produção das categorias Relato e Prática. Em 2008, o projeto do Itaú, já em execução há oito anos, firmou parceria com o MEC, ampliando a abrangência das

⁵ Disponível em: www.escrevendoofuturo.cenpec.org.br. Acesso em: abr. 2018

ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além do 5º e do 6º anos, foram incluídos os 8º e o 9º anos do EF e os 2º e 3º anos do EM. O programa foi incluído pelo MEC como uma ação do plano de desenvolvimento da Educação e o concurso passou a ser denominado *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*.

De acordo com Silva (2014), a parceria do programa com o MEC e o apoio das entidades citadas (Consed, Undime e Canal Futura) têm um único e conjunto objetivo: proporcionar um ensino de qualidade para todos. No entanto, tendo em vista a importância da mudança para o programa no ano de 2008, a partir da parceria com o MEC, nossa indagação se refere ao fato de, no contexto da educação básica, um banco privado (Itaú) desenvolver programas de políticas públicas que visam melhorar a qualidade da educação pública brasileira, enquanto que o MEC, responsável pela política nacional à educação, atua apenas como incentivador (aliado) e não promotor do programa da OLP.

A Olimpíada, na busca de melhor aperfeiçoamento de suas técnicas para o ensino-aprendizagem de textos em sala de aula, promoveu, no ano de 2009, encontros de formação e fornece materiais destinados a reuniões pedagógicas. Em 2010, em sua segunda edição, enviou a todas as escolas públicas participantes que atendessem a um ou mais anos escolares entre o 5º ano do EF e o 3º ano do EM, a “Coleção da Olimpíada”, com cadernos para o professor sobre os gêneros:

- Poema – 5º e 6º anos do EF.
- Memórias literárias – 7º e 8º anos do EF.
- Crônica – 9º ano do EF e 1º ano do EM.
- Artigo de opinião – 2º e 3º anos do EM.

Os cadernos da OLP são organizados a partir de uma SD de ensino de um gênero, constituída de oficinas e planejada para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com a leitura, a escuta e a produção de textos, guiado pelos PCN. No entanto, ao observar as escolhas do programa da OLP em relação ao ensino-aprendizagem dos gêneros ao longo dos anos escolares a serem trabalhados nas escolas, cabe-nos indagar por que são feitas distribuições privilegiadas de textos cujos domínios se referem à esfera de atuação literária em detrimento de gêneros pertencentes a outras esferas sociais como imprensa, publicidade ou divulgação científica. Os gêneros literários teriam um potencial de conhecimento maior em relação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem que buscam atingir os objetivos do programa da OLP.

Em 2011, aconteceram ações formativas docentes: o seminário “A escrita sob foco”, o curso à distância “Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas”, oferecido para professores e técnicos de todo o Brasil, e o curso “Caminhos para o ensino da escrita”, com encontros presenciais em 27 estados. Em 2012, a Olimpíada, em sua 3ª edição, lançou o *Caderno virtual Pontos de Vista*, com a SD do gênero artigo de opinião, adaptada para o meio digital, com áudios, vídeos e jogos. Houve também a ampliação de turmas nas formações docentes e a comunidade virtual passou a se chamar de *Portal Escrevendo o Futuro*.

O programa, em 2013, continuou a promover encontros e formações presenciais, realizados pelas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, reunindo educadores especialistas envolvidos com políticas públicas para o ensino de língua portuguesa. Em sua 4ª edição, em 2014, a Olimpíada lançou os cadernos virtuais, que consistiam em uma adaptação da Olimpíada ao suporte virtual, com diversos recursos multimídias (áudios, textos para projeção, vídeos e jogos).

No ano de 2015, foi lançado o curso “Leitura vai, escrita vem: práticas em salas de aulas” e realizado um *Seminário Internacional Escrevendo o Futuro* com o tema “Práticas da escrita: da cultura local à sala de aula”, continuando a apoiar formações presenciais promovidas pelas secretarias de todos os estados. Já em 2016, o projeto *Escrevendo o Futuro* promoveu o concurso de produção de textos e desenvolveu os “Percursos Formativos” – um diagrama interativo que oferece autonomia para o professor escolher caminhos para a sua formação. Além disso, ampliou mais turmas para aprendizagem em formação on-line dos cursos “Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas” e “Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula” (CENPEC, 2014).

Em 2017, o programa *Escrevendo o Futuro* foca em ações de formação de educadores por meio do portal e das parcerias com as secretarias de Educação. À época, o portal disponibilizou novos conteúdos de aprendizagem no ambiente virtual e novas vagas para inscrições nas turmas nos cursos online. Em 2018, a OLP foi redesenhada e o concurso de produção de textos do programa acontecerá apenas em 2019.

Em 2019, a Olimpíada, com o objetivo de reformular as ações e os conteúdos oferecidos pelo programa *Escrevendo o Futuro*, em consonância com as políticas públicas de educação, percorreu diferentes regiões do país para conversar e entrevistar professores de língua portuguesa, estudantes, técnicos de secretarias de educação, diretores de escola e docentes de universidades públicas e representantes do Consed e da Undime. Nesse processo de diálogo com diferentes públicos, os participantes tiveram a oportunidade de contribuir com sugestões para a melhoria da próxima edição do concurso. A partir disso, uma das principais mudanças

anunciadas para a próxima edição da OLP foi a inclusão de um novo gênero/categoria de inscrição, entre os já existentes: o documentário. De acordo com a OLP, professores e estudantes de todo o Brasil contarão com o apoio do *Escrevendo o Futuro* – que já está elaborando um caderno de orientação - para a realização das oficinas em sala de aula, que irão abordar a produção de documentários. Assim, ao total, serão ofertadas a inscrição/participação em cinco gêneros, distribuídos da seguinte maneira:

Poema	5º ano EF
Memórias Literárias	6º e 7º anos EF
Crônica	8º e 9º ano EF
Documentário	1º e 2º anos EM
Artigo de Opinião	3º ano EM

Tabela 1: Tabela de gêneros a ser ensinados na OLP (elaboração nossa).

Como pudemos observar, a OLP desenvolve ações de formações para educadores por meio de materiais orientadores, cursos presenciais e a distância, além de ambiente virtual de aprendizagem; oferece cursos didáticos, contribuindo com a melhoria da qualidade no ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras; e promove um concurso bienal de textos, no qual alunos, professores e escolas são premiados. Os estudantes recebem prêmios (medalhas, livros e computadores) e as escolas dos autores selecionados são igualmente premiadas.

O concurso de produção de textos funciona de forma voluntária. Podem inscrever-se os docentes e seus respectivos alunos de instituições de ensino mantidas pela rede pública e matriculados entre o 5º e o 9º anos do EF ou do 1º ao 3º ano do EM. A participação acontece a partir da inscrição do docente de escola pública, que cadastra sua turma em um *site*⁶. Ao acessar esse portal, é possível ter acesso a todo o material de formação fornecido pela equipe organizadora (cursos presenciais e a distância, ambiente virtual de aprendizagem e recursos didáticos, jogos etc.). São sete tópicos oferecidos de navegação:

- *Programa*: em que são apresentadas informações sobre a iniciativa da OLP, além do histórico do programa;
- *Formação*: em que é possível encontrar:

⁶ Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br. Acesso em abr. 2019.

- *Cursos on-line*, com informações e autenticação de certificados.
- *Percursos formativos*, que sugerem a leitura de textos fundantes da concepção de língua e de ensino-aprendizagem nos quais a metodologia do programa se apoia, assim como recursos didáticos e orientações para a prática escrita e oral dos alunos e para a elaboração de projetos e de relatos de práticas docentes.
- *Literatura em movimento*: um espaço sobre literatura e ensino de leitura literária em que há entrevistas, artigos, reportagens, indicações de leituras literárias e materiais que visam auxiliar a prática docente.
- *Na prática*: temos os itens i) *Pautas de formação*: roteiros de estudo e reflexão sobre o ensino da leitura e escrita, para serem realizados presencialmente com grupos de professores; ii) *Relatos de prática docente*; iii) *Orientação para relato* de prática docente no qual contam sobre sua experiência de preparação dos alunos para a escrita dos textos participantes da Olimpíada; iv) *Práticas docentes: projetos de escrita*; e v) *Lente de aumento da escrita*, que apresenta projetos que tiveram destaque na análise por especialistas que desenvolvem estudo sobre o ensino-aprendizagem da escrita.
- *Pergunte à Olímpia*: espaço para tirar dúvidas sobre práticas de ensino de leitura e escrita.
- *Fórum*.
- *Especiais por gênero: turbine suas oficinas*, em que há uma seleção de materiais que complementam e ampliam o trabalho proposto pelo caderno do professor da OLP; *Avaliação de textos*: conteúdos selecionados para colaborar na análise e seleção das produções textuais; *Relatos de práticas*: informações sobre como construir um relato, mapas de relatos, galerias de relatos, vídeos.
- *Pérolas da Imaculada*: apresentação de um relato oral dos desafios reais vivenciados em sala de aulas em vídeos.
- *A Olimpíada*: em que são apresentadas informações sobre a competição, além de seu regulamento.
- *Biblioteca*: em que são disponibilizadas publicações variadas para leitura, como a versão digital do caderno do professor, coletânea de textos, áudios dos textos da Coleção da OLP, jogos de aprendizagem, revista com artigos, entrevistas, páginas

literárias, acervo; *Estudos*: sobre a caracterização dos semifinalistas e sobre o que nos dizem os textos dos alunos; *Recursos didáticos*: como passatempos, jogos de aprendizagens, versos de diversos lugares; *Literatura*: com indicações de leituras; e Banco acadêmico: com teses, dissertações e artigos.

- *Vídeos sobre o programa, a Olimpíada, a formação*: experiências didáticas, relatos de práticas, palestras, tutoriais e indicados.
- *Notícias*.
- *Fale conosco*.

Assim, ao se inscreverem e no concurso, os docentes e a direção colegiada recebem, via correio, a coleção da OLP, que consiste em um material de apoio aos professores para o planejamento e a realização das aulas. Na coleção há quatro pastas, cada uma contendo: um caderno do professor, dez exemplares idênticos da coletânea de textos e um CD-ROM. O caderno do professor é organizado em forma de SD, com oficinas, e aborda os conteúdos e as atividades para o ensino da escrita em um gênero de texto (Poema, Memórias Literárias, Crônicas e Artigo de Opinião).

O tema para a produção de texto, independente do gênero de texto a ser escolhido pelo professor inscrito na OLP é o “O lugar onde vivo”. Segundo o portal do CENPEC (2014), o tema comum ao trabalho de escrita com os gêneros possibilita aos alunos resgatar histórias e vínculos com a comunidade por meio de entrevistas e conversas com seus membros, contribuindo para o desenvolvimento do sentimento de pertença, de observação e leitura do local onde vivem, construindo um novo olhar acerca da realidade e gerando expectativas de transformação social.

De acordo com o que vem explicitado no próprio material, a Coletânea da OLP trabalha com os princípios teóricos-metodológicos do ISD, iniciado pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra (Bronckart, Schneuwly, Dolz, entre outros). Assim, nos cadernos de orientação para o professor adota-se como principal ferramenta didática para o eixo de ensino da escrita, a SD, que tem como objetivo de ensinar os alunos a produzirem textos por meio de um conjunto de oficinas planejadas. Além disso, há, no portal da OLP, indicações de leituras de textos fundantes do próprio material, dentre eles: Bakhtin, Kleiman, Rojo.

Recebido o caderno de orientação da OLP, os professores desenvolvem em sala as oficinas sugeridas, organizadas em sequências de atividades para o ensino da leitura, da escrita e da produção do gênero de texto. Para Altenfelder (2010), apesar de cada fascículo constituir a aprendizagem específica de um gênero – *Pontos de vista* com artigo de opinião, *Poetas na escola* com poesia e *Se bem me lembro* com memórias literárias – todos seguem, em linhas

gerais, a busca de apreensão dos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, a partir disso, exploram o gênero em questão, possibilitando o trabalho com ampliação de repertório sobre as características dos gêneros (leitura, análise de textos, aprendizagem das marcas linguístico-discursivas e produção).

Após os alunos produzirem seus textos, inicia-se o período de seleção pelas comissões julgadoras da OLP, divididas em cinco etapas: local, municipal, estadual, regional e final. Os critérios de avaliação são explicitados no material que as escolas e professores recebem e no portal do programa. Segundo Altenfelder (2010), na etapa local, a comunidade escolar seleciona um texto de cada gênero para representar a escola. Esses textos são enviados para a comissão julgadora municipal, que escolhe os melhores do município a partir do critério de proporcionalidade em relação ao número de escolas participantes. Os textos selecionados pelo município participam da etapa estadual, na qual são escolhidos, pelos mesmos critérios de qualidade e de proporcionalidade em relação ao número de inscritos de cada estado. Os vencedores, denominados semifinalistas, passam para a etapa regional.

Nessa fase, os alunos, cujos textos foram selecionados, viajam com seus professores para uma das cidades polos do evento da OLP, a fim de participarem de oficinas de produção de textos (alunos), de formação (professores) e de atividades culturais. Durante essa etapa, os alunos produzem novos textos, que serão novamente avaliados juntamente com o texto produzido originalmente, para a seleção dos finalistas. Os professores que, ao longo do trabalho com as oficinas foram encorajados a escreverem o relato sobre sua prática didática, na fase regional, concorrem também com seus relatos, sendo premiados aqueles que melhor ilustram o processo e as reflexões suscitadas ao longo do trabalho de desenvolvimento com a OLP. Os finalistas – vencedores da etapa regional – participam da fase final, realizada em Brasília, na qual são apontados e premiados 15 vencedores, cinco duplas de professores e alunos em cada uma das modalidades de texto.

No caso dessa pesquisa, o gênero investigado foi o trabalhado pela professora colaboradora em turmas de 3º ano do EM, o artigo de opinião. Ela recebeu na escola o caderno de orientação do professor *Pontos de vista*. O material contém 152 páginas, organizadas em 15 oficinas, sendo que cada uma delas é dividida em etapas de um a cinco, que tratam de um tema, um assunto. No caderno do professor, as atividades desenvolvidas em cada oficina visam ao desenvolvimento da capacidade comunicativa e envolvem leitura, análise de textos já publicados, trabalho com a linguagem oral e escrita, conceitos gramaticais, pesquisas, produção e aprimoramento de textos produzidos pelos alunos, consistindo em um material de apoio para o planejamento e a realização das aulas.

Tendo em vista que o caderno do professor da OLP é o resultado de uma transposição didática externa (dos modelos sociais em uso por uma determinada sociedade, no nosso caso específico, o artigo de opinião), para interesse da nossa pesquisa, investigamos como esse material transforma o objeto de conhecimento científico – artigo de opinião – em objeto a ser ensinado em sala de aula, a partir das prescrições de ensino e, ao mesmo tempo, como serve de instrumento para o agir didático docente (transposição didática), em função de construir as capacidades de linguagem dos alunos.

Porém, antes de irmos para a fase de análise do material da OLP e da compreensão da prática didática docente, descrevemos a seguir, como o objeto de ensino (artigo de opinião), se apresenta em sua esfera constitutiva do saber, isto é, na esfera jornalística (com base em Rodrigues [2001]) e na esfera didática (com base em Ferraz [2012]).

Trataremos, assim, da constituição social, linguística e de produção do gênero artigo de opinião. Em uma primeira parte, apresentaremos as características do gênero na esfera jornalística, de onde emergiu; em uma segunda parte, o gênero será abordado na esfera didática, com foco nas características que emergem ao ser transposto para o contexto de ensino.

ARTIGO DE OPINIÃO NAS ESFERAS JORNALÍSTICA E DIDÁTICA

O artigo de opinião, objeto de estudo desta pesquisa, constitui-se em um gênero de texto. À luz dos estudos do quadro epistemológico do ISD, o gênero é concebido como produto/construto da operacionalização do agir humano sobre a linguagem. De acordo com Bronckart (2006, p. 139),

os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem [...] se um texto mobiliza unidades linguísticas (e, eventualmente, outras unidades semióticas), ele não é, em si mesmo, uma unidade linguística, pois suas condições de abertura, de fechamento (e, provavelmente, de planejamento geral) não dependem do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou.

Nesse sentido, segundo Schneuwly e Dolz (2004), como são inúmeros os modelos de organizações textuais em que se situa o agir humano pela prática de linguagem, os autores propõem um agrupamento de gêneros, com base em três critérios essenciais: domínios sociais de comunicação escrita e oral, distinções tipológicas e capacidades de linguagem dominantes no domínio dos gêneros agrupados. Dentre eles, o artigo de opinião, objeto de estudo nesta pesquisa, insere-se nos aspectos tipológicos da ordem do “argumentar”, cuja finalidade é a

discussão de problemas sociais controversos a partir do domínio das capacidades de sustentação, refutação e negociação nas tomadas de posição.

Para os autores, o objetivo da elaboração dos agrupamentos de gêneros está pautado na tentativa de construir colaborativamente (professor-aluno) instrumentos que visem o desenvolvimento das capacidades para dominar os gêneros; assim, o agrupamento seria um facilitador provisório para a ação didática e não um modelo estanque (SCHNEUWLY, 2004). Nesse sentido, afirma Rodrigues (2001, p. 82), “não é possível construir um agrupamento estável, definitivo e exaustivo dos gêneros, pela razão da sua relativa estabilidade e pela sua riqueza inesgotável”. Ainda, Schneuwly e Dolz (2004) mencionam como exemplos dos gêneros que figuram tipologicamente na “ordem do argumentar”: texto de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, editorial, ensaio, entre outros.

Como o objetivo desta pesquisa está centrado na análise e na compreensão do ensino das capacidades de linguagem do objeto artigo de opinião, é importante que ele seja apresentado primeiramente a partir de seu funcionamento na esfera de referência, isto é, a jornalística (MELO, 1985, RODRIGUES, 2001) e na esfera didática (FERRAZ, 2012), para que, posteriormente, na análise de dados, possamos compreender as escolhas que foram feitas nas propostas do material da OLP e na didatização do domínio das capacidades de linguagem no ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, que, por sua vez, são diferentes daquelas descritas na esfera científica e didática do gênero. Destarte, retomando Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (2006), a mudança de papel e de função social exige adaptações, transformações e simplificações de certas dimensões dos conhecimentos teórico-científicos para práticas escolares, visando à aprendizagem das capacidades de linguagem do aluno. Assim, antes de focar a transposição didática, o artigo de opinião será abordado, nesta seção, na esfera jornalística e didática.

NA ESFERA JORNALÍSTICA

Em uma primeira busca de compreensão da especificidade do gênero artigo de opinião, no que concerne à sua constituição e ao funcionamento das suas finalidades particulares de comunicação social dentro da esfera comunicacional jornalística, pode-se tomar como princípio dois critérios estabelecidos por Melo (1985) para sua classificação: (1) o

agrupamento por “categorias jornalísticas”; e (2) a “natureza estrutural do gênero”. Segundo o autor, podem-se categorizar na esfera jornalística duas vertentes, o *informativo* e *opinativo*. O *informativo* (fazer-saber), caracterizado pelos gêneros notícia, nota, reportagem, entrevista, serviço e enquete, refere-se à reprodução do real (acontecimentos), a partir da observação e da “descrição” dos fatos que são objeto do campo jornalístico (saber o que se passa). Já no que concerne à categoria *opinativa* (fazer-criar), cujos representantes são os gêneros editorial, comentário, artigo, ensaio, resenha ou crítica, coluna, crônica e carta, configura-se pela leitura do real por meio da análise e da avaliação dos acontecimentos, isto é, saber o que se pensa sobre o que se passa (MELO, 1985, p. 48).

O segundo critério, “natureza estrutural do gênero”, refere-se à observação do processo de articulação que existe entre os acontecimentos, sua expressão jornalística e sua apreensão pelos interlocutores. Partindo dessa perspectiva, o autor aponta que existe diferença entre os gêneros agrupados em torno das duas categorias jornalísticas:

[o]s gêneros que correspondem ao universo da informação se estruturam a partir de um referencial exterior à instituição jornalística: sua expressão depende diretamente da eclosão e evolução dos acontecimentos e da relação que os mediadores profissionais (jornalistas) estabelecem em relação aos seus protagonistas (personalidades ou organizações). Já nos casos dos gêneros que agrupam na área da opinião, a estrutura da mensagem é co-determinada por variáveis controladas pela instituição jornalística e que assumem duas feições: autoria (quem emite opinião) e angulação (perspectiva temporal ou espacial que dá sentido à opinião (MELO, 1985, p. 48).

Ao fazer um estudo sobre a constituição e o funcionamento do gênero artigo de opinião na esfera jornalística, Rodrigues (2001) aponta que o artigo, na instância jornalística e acadêmica, é definido como

O gênero cuja finalidade discursiva da interação social é a manifestação de um ponto de vista, um comentário, que apresenta aos leitores uma determinada orientação apreciativa (face aos acontecimentos sociais da atualidade, de interesse da esfera jornalística) cuja autoria representa uma pessoa externa ou não à empresa jornalística (RODRIGUES, 2001, p. 130).

Para Melo (1985, p. 93) há uma diferença entre artigo e comentário, pois enquanto o artigo é normalmente produzido por articulistas (colaboradores externos ao veículo comunicativo) que apreendem as dimensões menos efêmeras dos acontecimentos, o comentário é feito por jornalistas (pertencentes ao quadro da imprensa) que analisam os fatos e suas ocorrências. Porém, no espaço da esfera jornalística, observa Melo (1985), quando o articulista é um jornalista, a função dele não é a de representar a imprensa na qual trabalha, mas a opinião de um segmento da sociedade civil (p. 95). Apesar disso, para Eco (1998, p.

28), nenhuma informação é verdadeiramente objetiva, pois a própria escolha da informação, a seleção da paginação ou da temática não são desprovidas de orientação valorativa.

Assim, ao se inscrever em uma esfera de interação social no espaço do jornalismo impresso, o artigo é um gênero opinativo que, por trazer interpretações ou opiniões de quem escreve, é sempre assinado, sendo redigido por jornalistas (fixos ou não do jornal) ou colaboradores externos (os articulistas), que são convidados para escrever (de forma eventual e/ou espontânea) sobre assuntos de sua competência.

Ademais, para Rodrigues (2001), apesar de haver a possibilidade de o suporte de veiculação de inscrição e circulação do gênero mudar para a internet, com a possibilidade de uso de imagens e de voz no artigo, a internet, muitas vezes, representa apenas um novo meio de circulação do próprio jornalismo impresso (com exceção dos jornais propriamente ditos *online*), pois seu material semiótico privilegiado é a linguagem verbal escrita veiculada por jornais ou revistas (RODRIGUES, 2001, p.128).

Na esfera jornalística, o escrevente de um artigo possui uma identificação nominal de autoria, sendo denominado como articulista. De acordo com Rodrigues (2001), um articulista não é apenas um profissional que expõe seus pontos de vista e publica periodicamente em jornais e revistas, “mas também [...] assume traços de uma pessoa pública que tem um papel social e profissional de destaque na sociedade e que exerce uma função de decisão no seu espaço de atuação profissional (empresário, administrador, jornalista, presidente de associações, bispo, professor)” (RODRIGUES, 2001, p. 142). Essas personalidades são representativas da sociedade civil que, segundo Melo (1985, p. 97), também buscam o espaço jornalístico para participar da vida política e cultural, a partir da escrita de artigos. Desse modo, como afirma a autora, o articulista incorpora a aura de competência social e discursiva angariada pela mídia, pela função social exercida ou ainda pela moral e pelo conhecimento científico.

Assim, para Beltrão (1980), dificilmente um autor desconhecido do editor e do público redacional do jornal “tem as honras de inclusão de seu artigo na página nobre do jornal” (BELTRÃO, 1980, p. 65). Entretanto, além do destaque profissional, Rodrigues (2001) aponta que é preciso considerar outras medidas avaliativas que circunscrevem a publicação do artigo produzido pelo colaborador (articulista), tais como a profissão, a esfera, o grau de conhecimento sobre o assunto, a qualidade do texto, a atualidade jornalística do tema e o caráter polêmico das opiniões defendidas no artigo, elementos esses que, integrados, precisam de uma aprovação

prévia da Direção de Redação⁷ do veículo comunicacional jornalístico, pois “não é qualquer leitor, qualquer cidadão que pode assumir autoria do artigo” (RODRIGUES, 2001, p. 142).

Segundo Melo (1985), a presença do articulista tem um papel significativo na imprensa brasileira, pois contribui para dinamizar o meio em que o artigo é publicado, superando as limitações que perfazem a fisionomia informativa ou opinativa. Para o autor, estando em diferente ângulo observacional ao quadro das instituições jornalísticas, o articulista introduz diferentes perspectivas sobre a informação que veicula e traz novas ideias para completar a crítica do cenário sociopolítico.

A característica de *autoria* de um artigo, conforme Rodrigues (2001), implica não apenas a vinculação de um articulista (pessoa pública credenciada socialmente, externa ou não ao jornal e especialista em um conteúdo temático), mas também a inter-relação entre a esfera de atuação do autor e a jornalística. Todo articulista, ao escrever sobre determinado assunto, não enuncia a partir de um objeto discursivo construído dentro de sua própria esfera de comunicação discursiva (o empresário falando com seus empregados no ambiente de trabalho, o político com seus pares, o religioso com seus fiéis e assim por adiante), mas a partir de “uma situação discursiva onde um dos seus membros se encontra em situação de interação com a sociedade, mediada pela esfera jornalística” (RODRIGUES, 2001, p. 149).

Assim, a construção do horizonte temático do artigo passa pela intersecção dos diferentes eventos (ou acontecimentos) sociais da atualidade que são objeto da notícia jornalística, podendo referir-se às mudanças de políticas governamentais e econômicas, às crises financeiras internacionais, às eleições, às datas comemorativas, entre outros, assim como à esfera de atuação do autor (empresário, jornalista, político), que não só apresenta os acontecimentos sociais, mas expressa juízos de valor (como o de crítica, questionamento, concordância, comentário positivo ou negativo, de apoio introdutório para seu discurso e assim por diante). É na interface entre o extrajornalismo e o jornalismo “que o autor se posiciona, constituindo-se em objeto de competência discursiva e do seu interesse” (RODRIGUES, 2001, p. 149).

Segundo a autora, nos artigos há uma preferência por assuntos que têm como característica a sua vinculação à esfera sócio-histórica, relacionada a questões de política governamental e suas decorrências. No entanto, resta averiguar se essa “preferência discursiva”

⁷ Segundo informações da autora, a redação dos jornais, com o objetivo de padronizar a produção de textos jornalísticos e sistematizar o processo de preparação dos textos, desenvolve os manuais de redação (*style books*), que são “um conjunto de normas, instruções, procedimentos e recomendações para facilitar o processo de diagramação e de composição do jornal” (RODRIGUES, 2001, p. 107).

do artigo é pelo motivo de que a maioria dos articulistas pertence a essa esfera política ou se são os jornais que priorizam esses conteúdos temáticos.

Ao escrever o artigo, o articulista carrega consigo a responsabilidade de representar discursivamente a sua esfera de atuação social, assumindo o papel de porta-voz. No entanto, conforme aponta Rodrigues (2001), muitas vezes, no artigo, a voz individual do articulista (seu ponto de vista) fica menos aparente, devido a uma sobreposição em que, por processo de “ventriloquismo”, tem-se, de um lado, a voz do articulista (que está ligada ao papel social que desempenha em sua esfera de atuação) e, de outro, a da instituição que ele representa (esfera de onde se fala). Além disso, há a sobreposição implícita, isto é, a voz do jornal, que funciona como uma espécie de “autor interposto”, uma vez que “a responsabilidade jornalística e política cabe ao jornal” (RODRIGUES, 2001, p. 164). A autora pontua que a assimilação da voz do articulista com a da instituição a qual ele representa pode ser marcada textualmente pelo uso do pronome *nós* ou pelo verbo conjugado em primeira pessoa, referenciando preferencialmente não o articulista e seu leitor, mas o articulista e sua esfera de atuação social, como por exemplo, “considero”; “temos respondido”; “transformamos”; “nossas”; “manifestamos”; “a Associação”; “a Univali”; entre outros (RODRIGUES, 2001, p. 141).

No que se refere à situação de interação entre autor e leitor no artigo, conforme Rodrigues (2001), ela não acontece em espaços e tempos físicos, isto é, em ocasiões de interações simultâneas “face a face”, mas é “mediada” ideologicamente pela esfera do jornalismo, sendo veiculada por jornais, revistas e, mais recentemente, pela internet, apresentando também certa periodicidade (diária, semanal, mensal) e “validade”, que pode ser um curso de vinte e quatro horas nos jornais, de uma semana, ou outras previsões.

Quanto à circulação social do artigo na esfera jornalística, a autora aponta, a partir dos jornais por ela investigados (*A Notícia, Diário Catarinense, Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo*), que para leitores das classes sociais A e B, tem-se a presença do gênero artigo, enquanto que para as classes C, D e outras há uma tendência de não circulação desse gênero. Assim, é possível observar que o trabalho ideológico e social de valor não se manifesta apenas nos “enunciados”, mas também “nas suas formas discursivas e na circulação social diferenciada dos gêneros do discurso, que vão implicar em diferentes condições sociais de investimento dos gêneros” (RODRIGUES, 2001, p. 135).

Quanto à topografia do gênero artigo no jornalismo impresso e *online* (excetuando-se apenas o caso de jornais *online* propriamente ditos), a autora constata que este se situa geralmente na seção de “Opinião” do jornal, dividindo espaço com gêneros como editorial, charge, carta do leitor e expediente do jornal. Para Rodrigues (2001), a forma como é

organizada a veiculação do artigo no jornal, isto é, a delimitação para a publicação na seção “Opinião”, representa um elemento constitutivo do artigo, pois diz muito sobre as características do gênero, informando a que parte do universo temático ele se refere, qual é o seu horizonte temático e a sua finalidade de interação. Quanto à extensão do artigo, o tamanho será condicionado ao espaço da coluna do jornal impresso destinado à publicação.

A identificação da autoria de quem escreve o artigo é feita por assinatura do autor em nota publicada no pé biográfico, onde constam nome, profissão, cargo ou função que ocupa o articulista, acrescido de sua idade, objetivando inscrevê-lo no artigo e atribuir-lhe a responsabilidade pelas posições enunciadas, funcionando, também, “como um recurso à autoridade, pelo fato de mostrar o caráter de prestígio social e midiológico do autor” (RODRIGUES, 2001, p. 254).

Em relação ao processo de produção de orientação valorativa para a construção da opinião no artigo, o articulista incorpora em sua discursivização vozes de outros pontos de vista, evidenciados a partir de dois aspectos. Em primeiro lugar, o articulista projeta o que Rodrigues (2001) nomeia de “fundo aperceptivo” dos seus interlocutores (os seus valores, posições etc.), baseado em enquetes socioeconômicas feitas pelas empresas jornalísticas, que definem “o perfil” de seu público alvo (leitores do jornal⁸). Parâmetros esses que influem no projeto de escrita do artigo, possibilitando ao articulista melhor selecionar e organizar as informações e as opiniões que serão dispostas no texto. No entanto, a incorporação dos conhecimentos de “fundo aperceptivo” se dá de forma ideológica no artigo, tendo sua referencialidade situada fora dos limites do contexto verbal.

Em segundo lugar, para a construção da opinião e a sustentação dos fatos ditos, o articulista incorpora no contexto de seu discurso as vozes de outras opiniões (fatos, verdades, entre outros), isto é, os enunciados “já-ditos”, provenientes das diferentes esferas sociais, que podem ser a do cotidiano (senso comum, da opinião pública), a científico-acadêmica (cientista), a política (governamental), entre outras, às quais o autor só tem acesso a partir da veiculação jornalística. Essas vozes, arregimentadas em seu enunciado, funcionam como argumentos para a construção do ponto de vista no artigo, orientado para a reação-resposta ativa dos interlocutores-leitores (possíveis contestações, indagações dos seus enunciados). Rodrigues (2001, p. 187) afirma que, ainda que o articulista busque outros elos da comunicação discursiva,

⁸De acordo com Rodrigues (2001, p. 134), embora se afirme que o jornalista escreve para todos os tipos de leitores, os jornais na verdade trabalham com uma concepção de destinatários específicos (seu público-alvo leitor), geralmente estabelecidos pelo critério socioeconômico.

orientando-se pelos os chamados “já-ditos”, o artigo em si já é uma reação-resposta aos acontecimentos sociais.

Entretanto, aqui vale ressaltar que quando um artigo é escrito por um articulista atuante na esfera social científico-acadêmica, normalmente não é considerada a posição de autoria da figura de um cientista que fala/escreve com vistas a um objeto científico, mas a figura de um homem social público falando, da sua esfera de atuação, sobre acontecimentos do momento (RODRIGUES, 2001, p. 138). Isso é diferente do que acontece quando o articulista não pertence à esfera científica, mas mobiliza para seu discurso a voz institucional dessa esfera; nesse aspecto, a voz trazida assume a posição de legitimidade da esfera representativa.

Ao tratar do processo de incorporação de outras vozes no discurso do articulista, na composição da orientação valorativa do artigo (levando em conta as especificidades da dimensão verbal), Rodrigues (2001) denomina dois movimentos dialógicos que “marcam-se” pelas diferentes estratégias (procedimentos, meios) de “enquadramento contextual” e de “transmissão” do discurso do outro no artigo, chamados de movimento dialógico de *assimilação* e de *distanciamento de vozes*.

O movimento de *assimilação* (acentuação ou confluência) refere-se à tomada de posição apreciativa positiva, de concordância, frente a determinados enunciados (“os já-ditos”, ponto de vista do outro), que são adotados na discursivização do artigo pelo articulista e que funcionam como argumentos para a construção e a sustentação para a defesa de uma tese. De acordo com Rodrigues (2001) são marcados pela utilização de verbos ou grupos preposicionais de introdução do discurso, por exemplo, o verbo *dizer* (que tem a função de indicar a presença de outro discurso no artigo e apresentar a posição qualitativa do autor); por provérbios e ditados populares (considerados como gêneros intercalados); pelo discurso relatado direto e/ou indireto; por palavras e expressões avaliativas de feições positivas (adjetivos) – “tomando-se o cuidado, no entanto com ‘adjetivos fortes’, que podem surpreender o leitor ou causar efeito de impor a opinião definitiva sobre algo ou alguém” (RODRIGUES, 2001, p. 185).

No movimento de *distanciamento* (desqualificação ou reacentuação), o articulista traz, na discursivização do artigo, perspectivas (voz do outro), pontos de vista que não têm (ou que não adquirem no enunciado) um estatuto de credibilidade, com o objetivo de desautorizar (opor-se) ao posicionamento mobilizado para construir e sustentar a tese defendida. Para tal estratégia discursiva, o autor se opõe fazendo o uso de:

- (i) palavras e expressões qualificadoras avaliativas de feições negativas (por meio do uso de adjetivos);
- (ii) estratégias da negação (oposição a uma determinada perspectiva ideológica);

- (iii) “aspeamento” de determinadas palavras ou expressões (que operam isolando o sentido da palavra pelo articulista, objetivando tomar o posicionamento de distância, atribuindo a outro a responsabilidade do sentido enunciativo);
- (iv) mobilização da voz do outro (o autor incorpora a apreciação do outro em seu discurso, na tentativa de eximir-se da responsabilidade de avaliação negativa);
- (v) certos operadores argumentativos (preferencialmente o *mas*) no enunciado;
- (vi) ironia (que, ao mesmo tempo em que mostra o discurso do outro, enquadra-se no discurso, apontando sua contradição e distanciando-se dele no artigo);
- (vii) pronomes demonstrativos (no artigo, possuem a função de distanciamento axiológico) em que o autor apresenta a fala do outro em seu discurso, mas se afasta ou contrapõe-se a ela.

No entanto, todas as estratégias dialógicas para efeito dos movimentos de *assimilação* e de *distanciamento* em busca da defesa de um ponto de vista do articulista só vão se manifestar no artigo por meio de seus traços estilístico-composicionais, marcados pelo *discurso relatado direto*, pelo *discurso relatado indireto*, pelo *discurso bivocal* e, ainda, pelos *gêneros intercalados*. Assim, conforme Rodrigues (2001), o *discurso relatado direto*, ao mesmo tempo em que indica que o discurso transmitido é a voz de outro, também transmite a sua expressão (a sua “fala”), destacada da do articulista, marcada pelo uso das aspas. Esse movimento de separação da fala do outro se orienta como uma estratégia de construção do ponto de vista do autor para qualificar (*assimilação*) – e, neste caso, as aspas servem como recurso de marcação da origem, do direito autoral do discurso citado – ou para desqualificar (*distanciamento*) uma determinada situação ou ponto de vista do outro (podendo fazer menção ao recurso da ironia, colocando a responsabilidade de avaliação negativa na voz do outro enunciada no artigo). Dessa forma, como a função discursiva do gênero artigo na esfera jornalística se volta mais para a análise e o comentário, há menor presença do discurso direto que a do discurso relatado indireto.

Assim, a presença e a função do discurso relatado direto no artigo podem ser observadas sob dois ângulos: o seu papel dentro dos gêneros intercalados e no todo do gênero. Nos gêneros intercalados, o discurso relatado direto se manifesta no interior dos gêneros *relato de fatos* e *resumo*. No gênero *relato de fatos*, o discurso relatado direto tem a função de reconstituir as falas dos participantes em uma dada situação de interação (“vívda ou hipotética”), a partir do uso de verbos de introdução que incidem sobre a ação verbal retratada (o dizer), como, por exemplo, “Lacerda anunciou”, e sobre a situação de interação,

teatralizando-a: “ele complementou”. Desse modo, temos a intercalação de gêneros como o discurso relatado direto, o relato de fatos e o artigo. Além disso, o discurso relatado direto pode manifestar-se no interior do *resumo* de outro enunciado, a *entrevista*, tendo como função destacar no resumo os conteúdos da entrevista (o que foi dito). A própria fala do entrevistado, separada pelas aspas, pode ser introduzida pela forma tradicional do discurso relatado indireto: “[...] e nos explica a via de um partido operário à esquerda da social-democracia [...]” (RODRIGUES, 2001, p. 190).

O discurso relatado indireto, sendo considerado mais representativo no gênero artigo, trata-se de uma análise e de um comentário do discurso do outro que, de acordo com Bakhtin e Volochinov ([1978] 2006), apresenta duas variantes: *o discurso indireto analisador do conteúdo* e *o discurso indireto analisador de expressão*, havendo, ainda, uma terceira, a *impressionista*. *O discurso indireto analisador da expressão* se traduz pela apreensão analítica das maneiras de dizer de outrem, que são integradas ao discurso do articulista.

Geralmente marcadas pelo uso das aspas, algumas expressões são os “pontos” que “colorem” o discurso indireto, podendo aparecer no artigo a partir de perguntas retóricas e do gênero intercalado relato, como, por exemplo, “índole latino-americana”, “direito”, entre outros (RODRIGUES, 2001, p. 194). De acordo com Bakhtin e Volochinov ([1978] 2006), essas expressões sofrem um “estranhamento”, que convém às necessidades do autor: ao mesmo tempo em que se acomodam no discurso indireto do autor no texto, remetem ao discurso do outro, sua ironia, humor.

O discurso indireto analisador de conteúdo, para Bakhtin e Volochinov ([1978] 2006), é uma tomada de posição sobre o discurso do outro no plano meramente temático, em que o articulista interessado pelo conteúdo semântico de outrem evoca a fala de outrem em seu texto, por meio do uso de suas próprias palavras, com sua própria personalidade, porém preservando o aspecto semântico do dizer do outro. Para o autor, essa variante é pouco desenvolvida em contexto literário, sendo encontrada preferencialmente “nos contextos epistemológicos ou retóricos (de natureza científica, filosófica, política), nos quais o autor é levado a expor as opiniões de outrem sobre um determinado assunto e delimitá-las” (BAKHTIN; VOLONISHOV, [1978] 2006, p. 165).

No artigo, conforme aponta Rodrigues (2001), a variante do discurso indireto pode trazer a voz institucional de alguma esfera social (científica, política, jornalística, econômica), marcada pelas expressões “o epidemiologista”; “novo presidente da Fifa, Joseph Blatter”; como ainda, pode fazer referência a uma fala não precisa (voz de locutor social indeterminado), através do uso de “muitos argumentam”, “[e] quando se fala em”; “como se dizia no tempo”

(RODRIGUES, 2001, p. 196, grifos da autora). Além disso, o modo de introdução do discurso relatado indireto, muitas vezes, pode ser um enunciado que marca a presença de referência ao enunciado citado, como, por exemplo, “[a] contaminação através do uso de drogas [...] (segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS – com base nas informações disponíveis que foram divulgadas em 1977)”, “[a] indústria entende que [...]”, “[a] opinião pública europeia espera que [...]”, entre outros (RODRIGUES, 2001, p. 196, grifos da autora).

O *discurso bivocal*, marcado pela primeira pessoa do plural (*nós*)⁹, exprime a “fusão” de duas ou mais vozes em potencial presentes no enunciado do articulista no artigo, que serve para exprimir a intenção refratada do autor do artigo e de outro locutor incorporado no discurso. De acordo com Rodrigues (2001), as formas de discurso relatado direto, indireto e suas variantes poderiam ser consideradas como um tipo de *discurso bivocal* porque “ocupam” espaço no discurso do articulista. Porém, são formas de introdução e transmissão que são marcadas por traços linguísticos (sintáticos) que discernem a voz do articulista e a voz do outro evocado no discurso. Já no *discurso bivocal* as formas de inter-relação dialógica tendem a se diluir no enunciado, que, pelo ponto de vista gramatical (sintático), pertence ao único falante: o articulista, mas nele ressoa outro discurso já-dito (discurso de um determinado grupo social) que o articulista incorpora no artigo ou que reflete em sua voz.

Segundo Rodrigues (2001), a resposta para a pergunta “quem fala nesse artigo?” mostra a bivocalidade presente, que pode ser voz do autor e/ou da instituição; pode, ainda, ocorrer a “estratificação profissional da língua, emergindo traços da esfera de atuação profissional do articulista” (RODRIGUES, 2001, p. 199). Linguístico-discursivamente, os traços de bivocalidade podem ser marcados textualmente pela presença do pronome *nós*, referindo-se estilisticamente a um plural de modéstia, característico da esfera científica, isto é, o *nós* citante não é plural do pronome *eu*, mas a ampliação de locutores. Também pode representar o autor e outros locutores (eu + eu) ou o autor e seus leitores (eu + tu), ou, ainda, incorporar o autor mais o objeto do discurso (eu + ele).

No artigo, o *discurso bivocal* encontra-se na construção tanto do movimento dialógico de *assimilação* quanto do de *distanciamento*. No movimento dialógico de assimilação (orientado para os enunciados “já-ditos”), a voz do autor e a outra voz incorporada no artigo tendem para a mesma orientação valorativa, resultando em um *discurso bivocal* de orientação

⁹ A respeito do uso dos pronomes pessoais, referindo-se à produção de textos jornalísticos, Rodrigues (2001, p. 134) diz que o Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo recomenda o uso restrito do pronome eu apenas aos casos em que o repórter figura como testemunha de um determinado acontecimento, pois, em outras ocasiões contextuais de uso, isso pode se configurar como uma desagradável sensação de narcisismo no texto.

única. No movimento dialógico de distanciamento (orientado para a desqualificação do enunciado de outrem), a voz do enunciador e a outra voz discursiva assumem posições valorativas diferentes. No entanto, servem como uma estratégia do articulista para a defesa de um ponto de vista que, por sua vez, se materializa em traços tais como o “aspeamento” de “determinadas palavras, na ironia, na negação, em determinados operadores argumentativos, traços que simultaneamente enquadram e introduzem esse discurso no outro” (RODRIGUES, 2001, p. 201). As aspas, diferentemente de sua função como marcador de origem, do direito autoral do discurso citado, no discurso relatado direto e suas variantes, funcionam, no *discurso bivocal*, como “um marcador de atitude de distanciamento da articulista face às palavras e expressões aspeadas, sem se marcar sintaticamente a alteridade, que fica implícita” (RODRIGUES, 2001, p. 202).

A ironia, na construção do movimento de distanciamento no gênero artigo, expressa uma oposição semântica ao discurso do outro, enunciada pelo articulista. O articulista mobiliza a palavra de outrem no artigo, servindo como um ventríloquo que põe em cena a voz do outro, mas que se distancia dialogicamente pela entonação. Outra relação dialógica, de *discurso bivocal* no artigo, tem-se quando o outro discurso não é incorporado na discursivização, mas está inferido nas palavras do articulista, apontando para uma reflexão que faz o movimento de dentro para fora, que pode se mostrar no artigo por determinados indícios linguísticos, como a negação (explícita ou não) e certos operadores argumentativos (como o *mas*).

Já no que se refere aos *gêneros que são intercalados* no gênero artigo, Rodrigues (2001) menciona os seguintes: o *relato* (de fatos cotidianos, lidos, presumidos), os *provérbios*, os *resumos* e as *cartas*. Eles são introduzidos e organizados de diferentes formas pelo articulista, que se desdobra enunciativamente a partir de outras situações de interação para expor e defender seu ponto de vista.

Ainda de acordo com a autora, na busca de outros elos da comunicação discursiva (reações-resposta ativas do leitor), com os quais o articulista se relaciona discursivamente para adesão de seu ponto de vista pelo leitor, são mobilizados:

- (i) *o movimento discursivo de engajamento* (orientado para a reação-resposta do interlocutor), por meio do qual o autor constrói o seu discurso concebendo seu interlocutor-leitor como aliado. Isto é, considerando que ambos possuem a mesma posição valorativa a respeito de uma situação ou conteúdo, tais traços se manifestam pelo uso do verbo e o pronome em primeira pessoa (nessa situação, o *nós* é um eu + tu) e também por perguntas retóricas como questionamentos possíveis ao leitor;

- (ii) o *movimento dialógico de refutação*, por meio do qual o autor prevê (antecipa) as possíveis reações-resposta ativas de objeção do leitor, incorporando em sua discursivização uma possível “contrapalavra” a partir do uso de indicadores modais e perguntas retóricas;
- (iii) o *movimento dialógico de interpelação*, em que o ponto de vista do autor é enunciado de forma a ser concebido pelo leitor como uma única verdade à qual o leitor deve ser persuadido a aderir, “marcada no enunciado preferencialmente por indicadores modais do tipo: ‘é preciso’, ‘o Natal precisa’, ‘deve ser’, ‘Isso é fundamental’, ‘é fundamental, é questão de sobrevivência’, ‘há necessidade’” (RODRIGUES, 2001, p. 215).

Para além dos aspectos de especificidade da dimensão verbal do gênero artigo mencionados, Melo (1985), apoiando-se em Beltrão (1980, p. 65), descreve padrões redacionais para a construção de um artigo, defendendo a ideia de que a estrutura narrativa do artigo é semelhante à do editorial, contendo os seguintes elementos: a) título; b) introdução; c) discussão/argumentação; d) conclusão. Em relação a esses mesmos aspectos, Melo (1985) afirma que Vivaldi (1973) posiciona-se contrariamente a essa visão, defendendo que, no artigo, “a forma flui do fundo” e que é o estilo do articulista que determina a estrutura composicional do artigo.

Para Melo (1985, p. 94), “o artigo confere liberdade completa ao seu autor. Trata-se de liberdade em relação ao tema, ao juízo de valor emitido, e também em relação ao modo de expressão verbal”. No entanto, acrescenta o autor, seja qual for a estrutura dada ao artigo, o processo de elaboração não muda, passando por três momentos fundamentais: *invenção*, *disposição* e *elocução*. A *invenção* refere-se ao momento de escolha e à delimitação das informações e argumentos a serem desenvolvidos para a produção do texto; a *disposição* diz respeito à motivação suficiente para justificar o encontro com o leitor; e a *elocução* diz respeito à avaliação e realização do discurso. Nas palavras do autor, o articulista deve

[d]ispor as ideias em ordem. Anotá-las, na medida em que surgem, ordená-las, quando vão crescendo. A disposição é o equilíbrio entre a inspiração e ordem. Nem arrastar-se pela imaginação desenfreada, nem barrar o caminho da reflexão com critérios excessivamente fechados. A elocução corresponde à expressão escrita das ideias já planejadas. O que não significa apenas escrever, mas pressupõe também rever, corrigir. E corrigindo, abreviar, suprimir, substituir. Esse é o processo ideal de criação, que talvez possa ser seguido por articulistas que não pertencem ao quadro da instituição jornalística, que escrevem sem a pressão do tempo, descompromissados das rotinas das produções industriais. Pois os jornalistas profissionais nem sempre é facultado a seguir tal esquema, preconizado por Vivaldi (MELO, 1985, p. 95).

Pensando na constituição de um jornal, pode-se sugerir que o artigo atua como a sua “comissão de frente”, pois é a partir dele que a instituição jornalística se abre para a manifestação de uma opinião externa, superando as limitações que perfazem a fisionomia institucional jornalística (informativa e/ou opinativa) e promovendo acesso às lideranças emergentes na sociedade (MELO, 1985, p. 95). Porém, indaga Rodrigues (2000, p. 218), “[...] e as pessoas das classes menos favorecidas, sem destaque social, não têm constituído como autores previstos para o gênero artigo (sua voz estaria contemplada nas cartas?)”. É nesse sentido que se pode contemplar a importância da abordagem e ensino do gênero artigo de opinião na escola, conforme discutiremos a seguir.

NA ESCOLA

A consideração do artigo como objeto de ensino-aprendizagem da produção escrita escolar para além do discurso argumentativo¹⁰, propiciada pelas inovações teórico-metodológicas dos documentos oficiais de ensino (currículos, propostas curriculares, projetos e encontros pedagógicos da área de língua portuguesa), tem possibilitado a promoção de uma efetiva participação social do aluno-cidadão excluído, isto é, que está à margem dos discursos da esfera jornalística. Foram propostos módulos didáticos de ensino para a aprendizagem dos gêneros no contexto escolar, que visam permitir que os alunos aprendam de maneira gradual e se apropriem das características ensináveis dos gêneros estudados (dimensão social, discursiva e linguística). De acordo com Rodrigues (2000), o ensino da escrita do artigo (e de outros gêneros) na esfera escolar configura-se não apenas por meio de “simulações” de suas dimensões sociais e de produções fabricadas pela escola, mas também a partir da efetivação de condições autênticas do gênero, que compreendem:

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

¹⁰ Trata-se da adoção de diferentes tipologias textuais (dissertação, narração e descrição) fabricadas pela instituição escolar para avaliar as capacidades de produção escrita dos alunos, resultado muitas vezes de textos que “carece[m] de feições genéricas, de engajamento enunciativo” entendidos como “gêneros escolares” (RODRIGUES, 2000, p. 217).

O encaminhamento para o ensino dos gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p. 54) constitui-se, de certa forma, numa operacionalização desses preceitos. Para os autores, todo gênero de texto caracteriza-se por três níveis fundamentais de operações de linguagem que devem ser desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem: adaptar-se às representações do contexto social ou de contextualização (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas ou textualização (capacidades linguístico-discursivas).

A partir das dimensões consideradas pelos autores, Ferraz (2012) apresenta, assim, um modelo didático do gênero artigo de opinião com a seleção de suas dimensões ensináveis na esfera escolar em uma turma de 3º ano do EM:

Capacidades de linguagem	Artigo de opinião
Capacidade de ação	<ul style="list-style-type: none"> - é um gênero escrito da esfera jornalística que trata de temas atuais, do cotidiano, variados, polêmicos; - é escrito por cidadão “comum”, mas com uma opinião formada sobre o tema (articulista – função social), que o assina, responsabilizando-se pelo dito; - é dirigido ao público leitor do jornal ou do jornal/suporte, interessado no tema, “aberto” a uma opinião tanto para aceitá-la quanto para contrapô-la; - é produzido para emitir uma opinião e convencer o leitor; - estabelece uma relação argumentativo-persuasiva com o leitor; - busca despertar a reflexão sobre o tema e conduzir à tomada de consciência/decisão/opinião; - tem como suporte jornais e revistas; - tem circulação local, regional, nacional, mundial (internet) dependendo do jornal; - seu tema pode ser tratado com maior ou menor grau crítico dependendo do suporte; - seu tema, por ser artigo de opinião, pode-se antecipar que será polêmico, elencado entre os temas atuais: educação, violência, meio ambiente, pena de morte, <i>bullying</i>; - considerando o contexto, vai tratar de temas de interesse do aluno e que sejam reais.
Capacidade discursiva	<ul style="list-style-type: none"> - segue uma estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão; - pertence ao mundo do expor (com interatividade implícita); - é composto tanto de discurso teórico quanto de discurso interativo – autônomo e implicado; - é composto por parágrafos (sequências) argumentativos e explicativos; - tem título; - tem extensão de geralmente de uma lauda (encerra-se quando se esgotam os argumentos).
Capacidade linguístico-discursiva	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta retomadas anafóricas por pronomes, outros nomes, hiperônimo, hipônimo, sinônimo, elipse e repetições do mesmo nome; - é mobilizado para generalizar ou para especificar um elemento (retomada ou não); - apresenta verbos no presente do indicativo – devido à atualidade do tema e à argumentação; - dispõe conectivos lógicos devido à argumentação/convencimento; - mobiliza discurso indireto, introduzido por um conectivo que apresenta a voz. Ex.: “Segundo a ONU (...)”; - tem a voz direta marcada por aspas, não havendo travessão e parágrafo nesse caso; - emprega a variedade linguística padrão, privilegiando a norma culta e evitando gírias e linguagem coloquial;

	<ul style="list-style-type: none"> - dispõe substantivos mais concretos e adjetivos objetivos; - apresenta como pontuação: ponto final (encerra argumento, indica decisão, certeza dos argumentos), vírgula, ponto e vírgula, interrogação (serve para reflexão); - é escrito em tom objetivo e até de poder, devido ao convencimento; - tem como variável a presença de ironia, dependendo do texto, do articulista e até do suporte; - pode apresentar aspas não com o sentido de transcrição de uma fala, mas de ênfase em uma palavra (como eufemismo ou não).
--	---

Tabela 2: Exemplo de modelo didático do gênero artigo de opinião (adaptado de FERRAZ, 2012, p. 88).

Dessa forma, Bunzen (2009) assevera que a esfera escolar não age apenas como uma instituição responsável pela transferência de saberes externos, isto é, elaborados fora da escola, mas também como ambiente institucional necessário que dá acesso a (re)construções, adaptações e negociações dos saberes teóricos pelos profissionais do ensino. Desse modo, não se pode esperar que o artigo de opinião ensinado na escola seja aquele de referência da esfera jornalística, nem mesmo o do modelo didático proposto pelo material. A sala de aula é um ambiente complexo, com finalidades e objetivos próprios, os quais envolvem também a história dos professores e seus alunos. Ainda que a OLP vise ao ensino-aprendizagem, ela naturalmente, como todo material didático, privilegiará capacidades de linguagem, as quais, embora com foco nos documentos oficiais que regem o ensino, nem sempre serão as eleitas pela professora, que está diante dos objetivos mais imediatos da escola e das necessidades de seus alunos. Assim, o que se pretende na escola é incentivar a aprendizagem da leitura e da escrita de todos os tipos de gêneros de textos para o desenvolvimento das capacidades humanas, que implicam dimensões sociais, culturais, psicológicas e mobilizam os tipos de capacidades de linguagem (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014).

Para Koch (2011), toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa dois objetivos precisos de aprendizagem:

- levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc.;
- colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. Isto porque, como foi dito, o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero a comunicar. Trata-se do desdobramento mencionado acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros de referência, construído na dinâmica do ensino/ aprendizagem, para

funcionar numa instituição que o tem por objetivo primeiro (KOCH, 2011, p. 58).

Para Schneuwly e Dolz (2004), a representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: “trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 68). Decorre daí que se os gêneros pudessem entrar na escola, como se houvesse uma continuidade do que é externo e interno à escola e, uma vez dentro dela, trata-se de

[...] re(criar) situações que devem produzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado (SCHNEUWLY; DOLZ, p. 68).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2009), a construção do processo de ensino-aprendizagem de um objeto de ensino a ser ensinado na esfera escolar possui seus determinantes visíveis a partir da instituição escolar, como a turma, o lugar físico, o tempo e as relações entre as funções e os papéis desempenhados no cotidiano escolar. Porém, o objeto ensinado segue uma lógica própria, articulada continuamente à aprendizagem escolar (objetivos, finalidades do ensino das capacidades de linguagem) que, por sua vez, segue a lógica dos alunos.

Para o autor, o docente é uma figura importante para o processo de mediação do saber a ser construído na escola, visto que o seu objeto do trabalho docente são os processos psíquicos dos alunos, ou seja, aquilo sobre o que o professor trabalha são “os modos de pensar, de falar e de agir” que ele deve transformar com o auxílio de instrumentos semióticos, como a escritura, a leitura, as atividades languageiras altamente desenvolvidas, os modos de pensar disciplinares manifestos nos conceitos científicos, ou ainda as formas elaboradas de expressões artísticas e artesanais, o que vai depender sempre das finalidades definidas pelo sistema escolar. Assim, para o autor, não é bem o professor que propriamente transforma os modos de pensar, de falar e de agir, ele somente cria as condições de uma eventual transformação pelos próprios alunos. Nas palavras do autor:

A transformação não é, entretanto, o resultado de uma intervenção direta, mas do dispositivo no interior do qual o aluno age – aprende – e no qual se constitui a ficção da ação direta do professor sobre seu objeto, os modos de pensar, de falar e de agir. Ora, como o professor age sobre um objeto sobre o qual ele não pode produzir um efeito direto? Exatamente em interação com os alunos, pela construção de um objeto ensinado de que o aluno pode-se apropriar transformando seus próprios modos de pensar e de falar¹¹ (SCHNEUWLY, 2009, p. 33, tradução nossa).

¹¹ « La transformation n'est cependant pas le résultat d'une intervention directe, mais du dispositif à l'intérieur duquel l'élève agit – apprend – et duquel fait partie la fiction de l'action directe de l'enseignant sur son objet, les

Nesse sentido, o objeto ensinado é o resultado – de um certo modo – virtual, incessantemente mutável, do trabalho do professor que, por sua vez, tem por função agir para a transformação das capacidades de linguagem dos alunos. A compreensão desses processos – objeto de saber transformando-se em objeto a ser ensinado e efetivamente ensinado – por meio da observação das capacidades de linguagem, está no centro de nossa pesquisa. Assim, no próximo capítulo, apresentaremos a metodologia da pesquisa, que tem por objetivo subsidiar as investigações a respeito das capacidades de linguagem na transformação de objeto de saber em objeto a ser ensinado e, em seguida, em objeto ensinado na sala de aula.

modes de penser, de parler et d'agir. Alors, comment l'enseignant agit-il sur l'object, lequel il ne peut avoir un effet direct? Précisément, en interaction avec les élèves, par la construction d'un objet enseigné que l'élève peut s'approprier en transformant ses propres modes de penser, et parler » (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 33).

CAPÍTULO II:

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é o de situar o leitor com relação ao quadro teórico-metodológico assumido na pesquisa que permita a descrição, a análise e a compreensão da transposição didática do objeto de saber artigo de opinião em objeto a ser ensinado e, por fim, em objeto ensinado na esfera escolar. Nele, apresentaremos o nosso objeto de pesquisa, os procedimentos de análise de dados, os instrumentos utilizados e os participantes.

O OBJETO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A nossa proposta de pesquisa investiga as capacidades de linguagem (aptidões requeridas) propostas na SD do caderno do professor *Pontos de vista* da OLP para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião e para a condução do ensino na ação didática docente a partir da participação de uma turma de 3º ano do EM de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Dourados/MS. Trata-se de uma pesquisa no campo da LA, que teve como método de investigação a abordagem qualitativo-interpretativista, no sentido proposto por Moita Lopes (1994): o de produzir conhecimentos a partir da análise em seu contexto natural, procurando dar conta da complexidade dos múltiplos significados construídos pelos próprios procedimentos de interpretação. Tais significados envolvem questões relativas ao poder, à ideologia e à história, os quais revelam uma heterogeneidade de saberes, crenças e valores produzidos e propagados por atores plurais nas mais variadas relações sociais.

De acordo com Silva e Gonçalves (2014), quando falamos na construção de objetos complexos de investigação, referimo-nos à interação entre atores de natureza diversa, os quais estão entrelaçados por inúmeros componentes da rede humana configurada pela existência humana. Desse modo, a análise linguística como uma atividade característica da prática investigativa de análise de dados precisa mostrar as marcas ou as pistas linguísticas orientadoras das interpretações realizadas, as quais permitem aos “dados falarem” (GONÇALVES; SILVA, 2014, p. 55).

Consideramos essa abordagem propícia para a nossa investigação na medida em que ela busca apreender a atividade de ensino como uma de várias lógicas e temporalidades. Assim, nossa proposta de pesquisa foi estruturada relativamente a duas etapas do processo de transposição didática:

1. a externa ao objeto artigo de opinião, configurado no modelo didático do caderno do professor da OLP;

2. a interna ao objeto artigo de opinião, materializada na didatização do objeto ensinado em sala de aula.

Nessas duas etapas de geração de dados, nosso *corpus* foi: (i) o caderno do professor: *Pontos de vista* da OLP; (ii) a filmagem das aulas sobre a didatização do gênero artigo de opinião para a OLP; (iii) a gravação de uma entrevista com a professora colaboradora da pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos, foram investigadas:

1. as capacidades de linguagem propostas nas atividades da SD do caderno do professor *Pontos de vista* da OLP sobre o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião;
2. a didatização das capacidades de linguagem em função da situação de ensino-aprendizagem do artigo de opinião para o evento da OLP.

Na primeira etapa da análise, direcionamos a nossa atenção à compreensão do trabalho de construção do objeto de saber artigo de opinião em objeto a ser ensinado, materializado no modelo didático do caderno do professor da OLP. Para tanto, foi realizado um exame das capacidades de linguagem propostas a ser ensinadas nas atividades de ensino da SD do caderno *Ponto de Vista* da OLP, composta por 15 oficinas (resultante de 152 páginas), com o objetivo de compreender o modo como esse gênero proveniente da esfera social jornalística se transformou em objeto a ser ensinado. Assim, consoante aos objetivos, surgiu a nossa primeira pergunta de pesquisa, apresentada na introdução: quais são as capacidades de linguagem (aptidões requeridas) nas atividades da SD da OLP subjacentes ao ensino-aprendizagem do artigo de opinião?

Por outro lado, na segunda etapa da pesquisa, nossa atenção pautou-se na análise e na compreensão do objeto de ensino artigo de opinião ao transformar-se em objeto efetivamente ensinado na sala de aula. Para tanto, investigamos na prática didática de uma docente a condução de ensino de propostas sobre as capacidades de linguagem (aptidões requeridas) para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, mediados pelo uso do caderno da OLP na sala de aula, em uma turma de 3º ano do EM de uma escola pública estadual de Dourados/MS. Dito de outro modo, trata-se de examinar a (re)elaboração didática realizada por uma docente, para o ensino-aprendizagem das capacidades de linguagem sobre o gênero artigo de opinião. Dessa forma, a análise foi orientada pela nossa segunda pergunta de pesquisa: quais capacidades de linguagem foram acionadas para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião a partir do uso do caderno da OLP?

Buscando compreender a condução do ensino do gênero artigo de opinião negociado em sala de aula por meio da seleção dos conteúdos de ensino que levam ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, realizamos durante o segundo semestre letivo – no prazo previsto para os meses de junho até agosto –, a observação através de registro filmagem das aulas da OLP – que fez um total de nove aulas em uma turma de 3º ano do EM que contava com 30 alunos.

As aulas filmadas foram submetidas à descrição e análise. Quanto à descrição, recorremos à unidade sequência de ensino, definida por Cordeiro (2015) como uma sequência de atividades organizadas sistematicamente e realizadas em sala de aula, por meio das quais se pretende fazer avançar os conhecimentos dos alunos sobre um determinado conteúdo e/ou gênero. Para a autora, a lógica estrutural das diferentes atividades que integram as sequências de ensino “revelam as tramas de organização dos conteúdos ensinados, assim como a seleção das dimensões passíveis de ensino, efetuada pelo professor” (CORDEIRO, 2015, p. 117).

Além disso, realizamos uma entrevista com a docente colaboradora da pesquisa, com duração de 40 minutos, após a mediação do ensino do gênero para o concurso da OLP. Assumimos um posicionamento de pesquisadora interessada na competição, com o intuito de compreender como a participação da docente no evento contribuiu no seu processo de ensino-aprendizagem sobre as capacidades de linguagem do gênero artigo de opinião. Para a coleta dos dados, utilizamos um gravador de áudio e, por sugestão da professora participante da pesquisa, a entrevista aconteceu na sala dos professores. Em busca de respostas às nossas perguntas de pesquisa, alguns trechos da entrevista foram transcritos.

Quanto aos instrumentos para a geração de dados utilizados, Cançado (1994), com base em Erickson (1981), sugere dois modos principais: o *olhar* e o *perguntar*. *Olhar* se refere às várias técnicas de observação, como anotações em campo, gravações em áudio e vídeo e subsequentes transcrições. *Perguntar* se refere à utilização de instrumentos pelo pesquisador, como questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos e documentos. Para a autora, em busca de uma maior confiabilidade para seus dados, o pesquisador precisa utilizar a técnica da “triangulação”, isto é, a utilização de diferentes tipos de *corpus* a partir da mesma situação-alvo, com variedades de instrumentos de pesquisa. Assim, quanto mais abrangentes forem, mais confiáveis serão os resultados dos dados obtidos. Com foco nisso, utilizamos o material didático, realizando as vídeo-gravações e a entrevista em seguida.

Embora almejássemos uma triangulação de dados, isso não foi possível. Apesar de a entrevista ter contribuído para esclarecer alguns pontos da aula, cuja lógica de algumas ações

da docente não foi possível recuperar pelas gravações, não houve tempo hábil para explorá-la na análise, dada a exiguidade do tempo do mestrado.

No que diz respeito ao tratamento dos dados gerados, por um lado, examinamos na SD do caderno do professor como o artigo de opinião advindo da esfera jornalística se transforma em objeto a ser ensinado, por meio das capacidades de linguagem prescritas a serem ensinadas. Para tanto, apoiamos-nos no modelo de referência do gênero na esfera jornalística descrito por Rodrigues (2001) e o modelo didático proposto por Ferraz (2012). Assim, analisamos as capacidades de linguagem prescritas nos conteúdos de ensino propostos para o ensino do gênero artigo de opinião no caderno da OLP¹², traçando um paralelo com os aspectos descritos sobre o gênero na esfera jornalística e didática, a fim de compreendermos o processo de transposição didática externa do gênero.

Nesse sentido, primeiramente, fizemos uma análise qualitativa e quantitativa das capacidades de linguagem prescritas nos conteúdos de ensino sobre o gênero artigo de opinião em cada etapa das oficinas da SD da OLP e representamos os resultados. Posteriormente, fizemos um cálculo geral da distribuição do ensino das capacidades de linguagem nos conteúdos prescritos a serem ensinadas em cada oficina da SD do caderno da OLP para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião (representamos tais capacidades em forma de gráfico).

Em um segundo momento, investigamos as capacidades de linguagem ensinadas no processo de didatização do gênero artigo de opinião, a partir do uso do caderno da OLP. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração de dados foram a filmagem e a posterior análise e descrição das aulas ministradas pela docente colaboradora da pesquisa.

Em relação à ação didática docente, os dados obtidos possibilitaram investigar o percurso de ensino das capacidades de linguagem para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião para a OLP, mediados pelo uso do caderno da OLP, que por sua vez, incidem nas variedades de atividades que foram selecionadas, adaptadas, e transformadas em função da necessidade dos alunos, propostas dentro e fora do contexto da SD prescrita, a serem ensinadas sobre o gênero artigo de opinião no caderno da OLP, mostrando, dessa forma, uma construção didática própria (autoral) de ensino escolar.

¹² Vale ressaltar que não tivemos acesso ao modelo didático do gênero para o agir docente utilizado no material da OLP. Compreendemos, com base em Schneuwly e Dolz (2004), que antes de uma produção de sequência didática, os saberes que são selecionados para o processo de ensino-aprendizagem de um objeto advêm de sua esfera de atuação autêntica. A partir dessa perspectiva, propomos-nos a analisar e a comparar as características do gênero artigo de opinião tematizadas no material a partir da descrição do gênero artigo de opinião em sua esfera de atuação jornalística, com base em Rodrigues (2001), e na esfera didática, com base em Ferraz (2011).

Entendemos, portanto, que o percurso de construção do nosso objeto de investigação, assim como as noções teórico-metodológicas nas quais nos apoiamos permitiram buscar a compreensão das transformações do objeto de saber artigo de opinião em objeto a ser ensinado a partir da mediação do caderno do professor da OLP e do objeto ensinado no complexo sistema da esfera escolar.

CONTEXTO DA PESQUISA

O processo de transposição didática do objeto, implementado na instituição escolar, é condicionado pela forma escolar. Nesse contexto, a relação entre as pessoas, o espaço, o tempo e a relação didática determinam, de certo modo, o que é possível fazer e, ao mesmo tempo, o que deve ser feito (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Desse modo, achamos propício descrever, ainda que brevemente, o espaço, o lugar da nossa pesquisa.

Os dados da pesquisa foram gerados em uma escola pública da rede estadual de ensino de Dourados/MS, localizada na área central da cidade. A instituição atende a uma demanda de alunos com grande diversidade social, cultural e econômica, que vêm de classe média e baixa. No ano da geração de dados, segundo informações do Projeto Político Pedagógico, a escola contava com 560 alunos matriculados nos três anos do EM, distribuídos em dois turnos: matutino, com 350 alunos, e noturno, com 210 alunos, totalizando 22 turmas. A média de alunos por classe era de aproximadamente 25 estudantes.

No período matutino, a escola atende a 150 alunos do 8º ao 9º ano do EF. No período vespertino, oferece os anos finais do EF, do 6º ao 9º ano, para 240 alunos. Dispõe ainda, nos períodos matutino e vespertino, de sala de recursos multifuncionais para aproximadamente 16 estudantes com deficiência intelectual ou auditiva. No noturno, a escola tinha, até o mês de maio de 2017, uma turma do Curso Normal Médio¹³, com 14 alunas e uma turma do Curso Técnico de Recursos Humanos, com 32 alunos. Oferecia também o Projeto EJA Conectando Saberes, com quatro turmas da Fase Intermediária (120 alunos) e cinco turmas da fase final (210 alunos). Assim, a escola atendia a um total de 1.198 estudantes.

Os adolescentes eram considerados pela escola como jovens com “comportamentos difíceis”, “contra tudo e todos”, em geral, devido a desajustes familiares e influências de outrem e/ou fatores relacionados a dificuldades acarretadas pelo desemprego, pela falta de moradia e

¹³ Curso com ênfase na formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do EF. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 2018

até pela fome. Outro fator que preocupava a escola era o alto índice de evasão e repetência, levando ao declínio nas médias de avaliações em larga escala.

O sujeito de nossa pesquisa é uma professora colaboradora de língua portuguesa que possui formação em Letras com habilitação em língua inglesa e literatura e atua há 20 anos na rede pública de ensino. Sua participação nessa pesquisa se deu por aceitar contribuir com o fornecimento de dados para a pesquisa, autorizando a entrada em sala de aula para as filmagens sobre o ensino do gênero artigo de opinião para a OLP e a participação da gravação de uma entrevista após a mediação.

A entrada em sala para a geração de dados aconteceu mediante o esclarecimento de que o objetivo do trabalho não era o de levantar juízos de valor sobre a competência da professora colaboradora, mas analisar e compreender, a partir do seu agir didático, as capacidades de linguagem mobilizadas para a aprendizagem do gênero artigo de opinião na OLP. Por questões éticas, optamos pela preservação da identidade da professora e da escola onde se desenvolveu o evento da OLP.

Os procedimentos de análise sobre as capacidades de linguagem ensinadas do gênero artigo de opinião no evento da OLP aconteceram mediante a autorização da professora¹⁴ na filmagem de nove (9) ministrações de suas aulas sobre o ensino do gênero artigo de opinião em uma turma de 3ª ano do EM, de uma escola pública estadual da cidade de Dourados (MS).

Para auxiliar no planejamento e na execução do ensino do gênero artigo de opinião para a OLP, a professora recebeu um material da coleção da OLP *Escrevendo o Futuro*, contendo quatro pastas: um caderno do professor *Pontos de vista*, dez exemplares idênticos da coletânea de textos e 1 CD-ROM. A professora colaboradora da pesquisa ministrava o conteúdo programático do caderno da OLP em quatro turmas do EM. As aulas tinham início às 7h10min e terminavam às 11h50min, sendo distribuídas entre Língua Portuguesa I – conteúdos gramaticais – e Língua Portuguesa II – produção de textos. Desse modo, os conteúdos prescritos no material da OLP eram aplicados no espaço de tempo dessas disciplinas. Em sala de aula, para ensino do gênero artigo de opinião, a professora utilizou o caderno do professor *Pontos de vista* da OLP, dez exemplares idênticos da coletânea de textos e materiais próprios, como: slides, textos, jornais, revistas e busca na internet.

Quanto aos recursos tecnológicos, durante o período de geração de dados para a pesquisa, pudemos observar que durante o planejamento e a realização das aulas para o evento

¹⁴ A professora concordou em colaborar com a pesquisa e o primeiro passo foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi-lhe explicado o contexto da pesquisa, a colaboração, a preservação de sua identidade, entre outros aspectos.

da OLP, a professora regente ficava sem assessoramento tecnológico. Não havia na escola alguém responsável pelo gerenciamento tecnológico. Assim, a professora acabava por não utilizar o recurso do CD-ROM oferecido pelo material da OLP.

Já o espaço da sala de aula, no qual acontecia o ensino do gênero para a OLP, era composto de instrumentos comuns nas escolas brasileiras, como: carteiras individuais, lousa de giz, dois ventiladores de teto e iluminação com lâmpadas fluorescentes. Porém, as janelas permitiam a entrada de pouquíssima ventilação. Somente algumas salas possuíam condicionadores de ar. Além disso, identificamos alguns espaços nos quais a docente poderia desenvolver o trabalho com a OLP: a sala de aula, a sala de recursos tecnológicos, a sala de leitura e o saguão. Contudo, apesar de a professora planejar levar os alunos para outros ambientes na própria escola (como o saguão, para realizar um debate, ou a sala de tecnologia), as aulas para o evento da OLP ocorreram somente no espaço da sala de aula. Por último, buscando unir esforços para a construção do processo de ensino-aprendizagem para uma efetiva prática educacional e social, a escola participa, consoante a promoção do evento da OLP, de inúmeros projetos e programas ofertados, como a OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), projetos extracurriculares ofertados pela SED (xadrez, judô e voleibol), educação de ensino para o trânsito, cultura afro/afro-brasileira/sul mato-grossense, combate ao *bullying* na escola, bienal da arte/UNIARTE, entre outros.

Após a execução das aulas sobre o gênero artigo de opinião, fizemos uma entrevista pós-mediação da prática de ensino, que teve como objetivo relatar a experiência sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem das capacidades de linguagem sobre o gênero artigo de opinião no caderno da OLP.

O próximo capítulo, em uma primeira parte, será composto pela análise e descrição das capacidades de linguagem ligadas ao gênero artigo de opinião no âmbito do caderno da OLP. No capítulo subsequente, o leitor encontrará a análise da transposição do gênero a partir da prática pedagógica da docente. Assim, as análises realizadas pretenderão evidenciar como um objeto de saber é transformado em objeto de ensino em duas camadas: a primeira, pela transposição do saber da esfera jornalística para a didática, no caderno da OLP (objeto a ser ensinado); a segunda, do material didático para a ação da professora (objeto ensinado).

CAPÍTULO III:

O ARTIGO DE OPINIÃO:

NO CADERNO DO PROFESSOR DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA

PORTUGUESA

Como foi explorado no primeiro capítulo desta dissertação, o estudo científico da transposição didática supõe considerar:

- 1) O *objeto de saber*, que advém do conhecimento científico (teórico) e que se transforma em objeto a ser ensinado (transposição externa);
- 2) O *objeto a ser ensinado*, que é o objeto de conhecimento científico (teórico) transposto para a esfera escolar, transformando-se em conhecimento a ser ensinado (transposição interna);
- 3) O *objeto ensinado*, que é o conhecimento a ser ensinado que se transforma em conhecimento efetivamente ensinado pelo docente na sala de aula (transposição interna).

Neste capítulo pretendemos nos focalizar no objeto a ser ensinado. Como dissemos, as análises são guiadas pelas capacidades de linguagem mobilizadas nas oficinas propostas no material da OLP.

OBJETO A SER ENSINADO

Ao consideramos, com base em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, que o trabalho do professor tem seu agir comandado pelo próprio objeto educacional, que lhe serve como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares que se transformam em objeto a ser ensinado, tem-se, então, o objetivo desta seção: analisar e compreender como o objeto artigo de opinião configurado no modelo didático do caderno da OLP se transforma em objeto a ser ensinado, guiado pelas capacidades de linguagem a serem mobilizadas pelos alunos. Assim, objetivamos responder à nossa primeira questão de pesquisa: quais são as capacidades de linguagem (aptidões requeridas) nas atividades da SD da OLP subjacentes ao ensino-aprendizagem do artigo de opinião?

As três capacidades de linguagem – ação, discursiva e linguístico-discursiva – mobilizadas em todos os gêneros de textos, devem ser contempladas no decorrer das aulas de língua materna para que se cumpra com o objetivo de desenvolver a expressão oral e escrita dos estudantes. E os materiais didáticos são instrumentos que devem propiciar isso. Silva (2014) aponta que, diferentemente de outros materiais, o caderno do professor da OLP se mostra não só como um instrumento importante para a formação docente, mas também consiste em um material que facilita o trabalho do professor, pois, nas palavras da autora, “a grande dimensão do material fornecido é reconhecida, justamente, pelo modo como prescreve o agir docente –

ao contrário dos outros textos prescritivos, ele fornece uma abordagem didático-pedagógica mais prática do que teórica” (SILVA, 2014, p. 72).

Ademais, a coleção *Pontos de vista* da OLP *Escrevendo o Futuro* apresenta-se como um material que propõe uma metodologia de ensino de leitura e escrita a partir de um único gênero de texto, o artigo de opinião. Esse caderno do professor, organizado pela editora Agwm, consiste em um material de apoio para o planejamento e realização didática docente em sala de aula para turmas de 2º e 3º ano do EM, organizado a partir de uma SD (152 páginas),

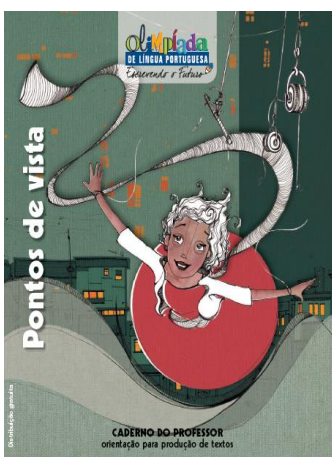


Figura 2: Caderno *Pontos de Vista* da OLP (CENPEC, 2014).

com 15 oficinas que variam de uma a cinco etapas cada, com conteúdos de ensino sobre o gênero artigo de opinião para a disciplina de Língua portuguesa.

Segundo o caderno do professor da OLP, o material integra autores que se baseiam nos pressupostos do ISD, tais como: Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral, que estão na equipe de produção. Como organizadoras temos Jéssica Nokazi, Marcela Pasqualucci Ronca e Maria Aparecida Laginestra. No projeto gráfico, conta-se com Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli. Além disso, o caderno da OLP evidencia pesquisadores e teóricos como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e outros, que pertencem à escola de pensamento genebrina e que são de grande influência nas pesquisas e propostas de intervenção de políticas públicas de educação de vários países, inclusive do Brasil, como os PCN e que, por sua vez, contribuíram na construção dos materiais da OLP a partir do uso da SD.

A princípio, a escolha de investigação da coleção da OLP deu-se devido à utilização, pela professora colaboradora da pesquisa, do material didático *Pontos de vista*, em turmas de 3º ano do EM para o ensino do gênero artigo de opinião. O caderno *Pontos de vista* da OLP consiste em um material de apoio para o planejamento e realização das aulas para o concurso de escrita do referido gênero em turmas de 2º e 3º ano do EM. O material é composto por 152 páginas, em que encontramos uma SD, organizadas em 15 oficinas, divididas em etapas de um a cinco cada, tendo orientações e proposições de atividades e exercícios de leitura e análise de textos, com linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisa, produção de texto, entre outras atividades, que visam o ensino-aprendizagem do gênero. No quadro abaixo apresentamos uma visão geral de como o caderno está organizado:

Oficinas:	Etapas:
Oficina 1 – Argumentar é preciso?	1º etapa – Uma notícia. 2º etapa – Produção de um jornal mural. 3º etapa – Valor da argumentação. 4º etapa – A OLP Escrevendo o Futuro.
Oficina 2 – O poder da argumentação	1º etapa – Artigos de opinião: onde circulam quem escreve, para quem ler, com que objetivo. 2º etapa – Argumentação. 3º etapa – Artigos de opinião nos jornais.
Oficina 3 – Informações <i>versus</i> opinião	1º etapa – Charge e notícia. 2º etapa – O artigo de opinião.
Oficina 4 – Questões polêmicas	1º etapa – O que é uma questão polêmica? 2º etapa – O debate.
Oficina 5 – A polêmica no texto	1º etapa – Primeiro artigo.
Oficina 6 – Leitura do artigo	1º etapa – Leitura do artigo. 2º etapa – Outros artigos.
Oficina 7 – O esquema argumentativo	1º etapa – Análise da organização do texto. 2º etapa – Comparação.
Oficina 8 – Questão, posição e argumentos	1º etapa – A notícia e o artigo de opinião. 2º etapa – Contra-argumentação.
Oficina 9 – Sustentação de uma tese	1º etapa – Tipos de argumento. 2º etapa – Uso dos argumentos.
Oficina 10 – Como articular	1º etapa – Articuladores. 2º etapa – Produção de artigos.
Oficina 11 – Vozes presentes no artigo de opinião	1º etapa – Um artigo tem... 2º etapa – As vozes no artigo.
Oficina 12 – Pesquisar para escrever	1º etapa – Grupos de pesquisa. 2º etapa – Socialização dos resultados da pesquisa.
Oficina 13 – Aprendendo na prática	1º etapa – O texto: primeiras impressões. 2º etapa – Reescrita em grupos. 3º etapa – Versão final.
Oficina 14 – Enfim, o artigo	1º etapa – A produção final.
Oficina 15 – Revisão final	1º etapa – Atividades. 2º etapa – Critérios de avaliação para o gênero artigo de opinião.

Tabela 3: Sequência didática para a produção do artigo de opinião presente no caderno *Pontos de vista* (elaboração nossa).

De acordo com o material da OLP, cada oficina foi organizada para tratar de um tema, um assunto. Algumas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas; outras necessitam de três ou quatro. Nesse sentido, a tarefa do professor consiste em ler todas as atividades antecipadamente (antes de trabalhar com os alunos), para ter uma visão do conjunto, de cada etapa e do que se espera que os alunos produzam ao final. Além disso, recomenda-se que o professor se aproprie dos objetivos e das estratégias de ensino, providencie o material e estime o tempo (o quanto antes) para que os alunos façam o que foi proposto.

Ao estudarmos o caderno do professor *Pontos de vista* sobre o gênero artigo de opinião da OLP, analisando-o a partir das capacidades de linguagem (aptidões requeridas) mobilizadas por meio dos conteúdos e das atividades para ensino-aprendizagem do gênero, averiguamos o quantitativo das capacidades trabalhadas em cada oficina no caderno da OLP:

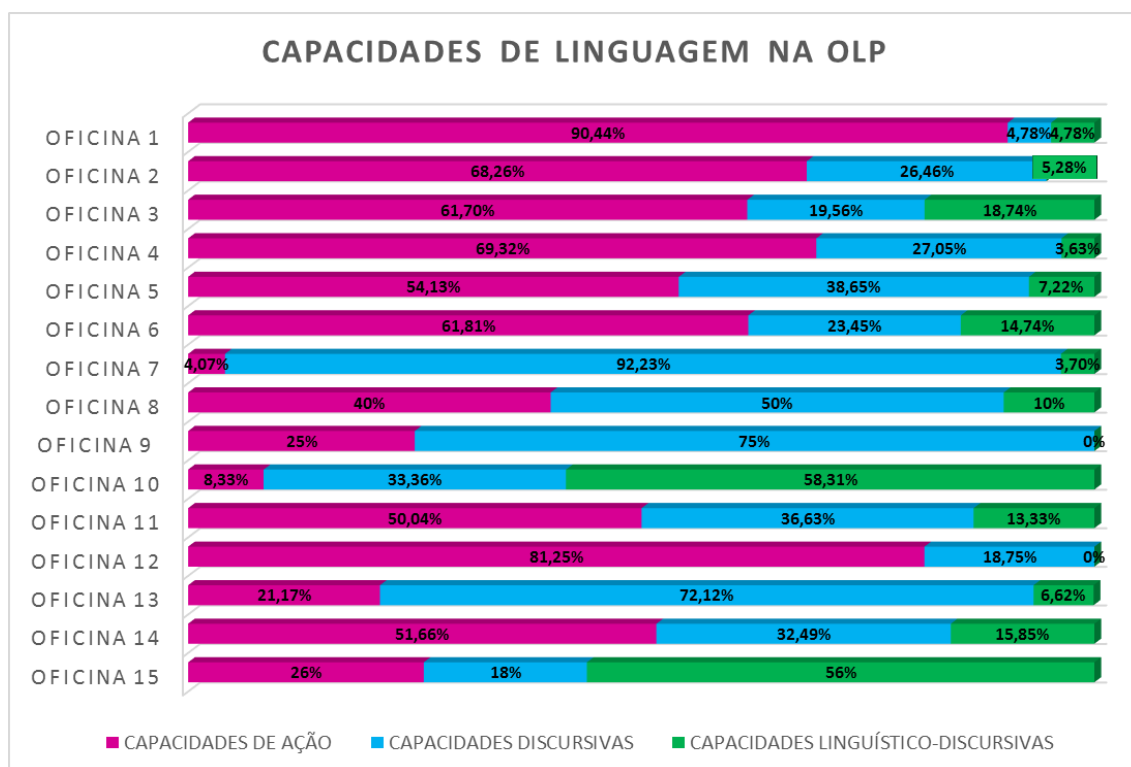


Figura 3: Análise das capacidades de linguagem mobilizadas na SD *Pontos de vista* (elaboração nossa).

Os dados mostram que nas oficinas do material da OLP, as três capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) são mobilizadas conjuntamente nas prescrições de ensino-aprendizagem do gênero. Ao fazer um exame das orientações do agir docente prescrito em cada oficina da SD da OLP, averiguamos um quantitativo geral das capacidades trabalhadas no caderno da OLP:

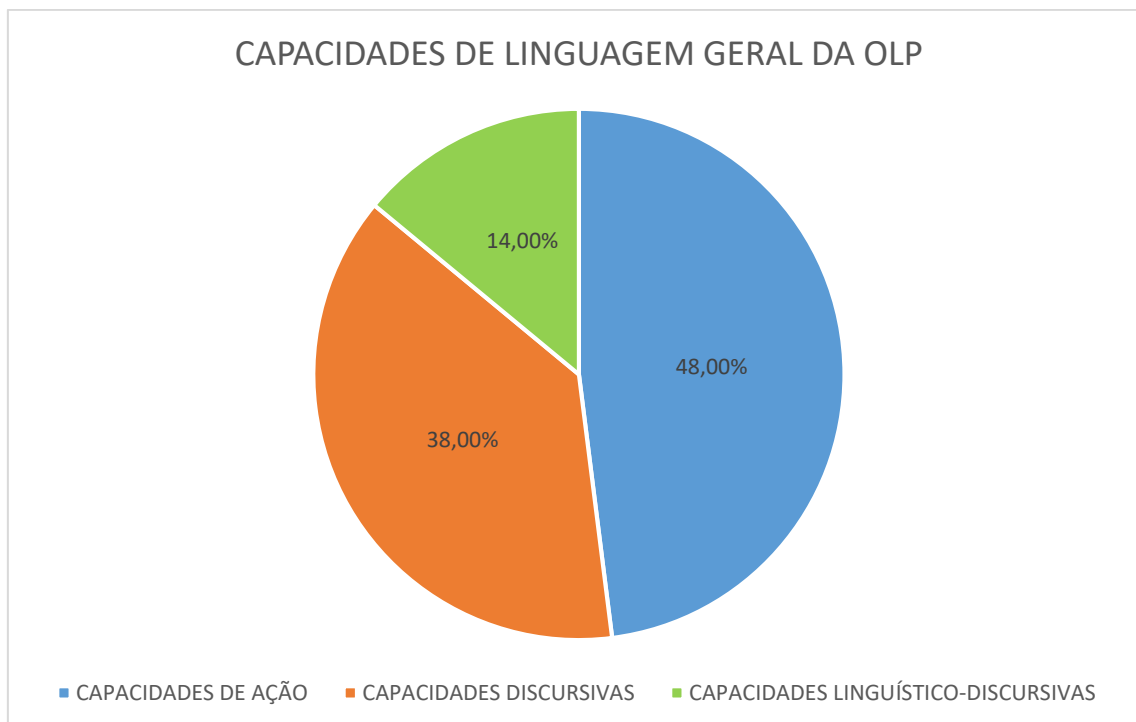


Figura 4: Quantitativo geral das capacidades de linguagem observadas na SD *Pontos de vista* (elaboração nossa).

Os resultados mostram que nos conteúdos e exercícios da SD que prescrevem o agir didático docente, há o predomínio do trabalho com as capacidades de ação, configurando 48% das atividades, enquanto que 38% das atividades foram direcionadas para as capacidades discursivas e apenas 14% às atividades implicando capacidades linguístico-discursivas.

Com o intuito de deprendermos as ações de linguagem requeridas nos conteúdos e exercícios na SD do caderno da OLP, que transformam o objeto artigo de opinião em objeto a ser ensinado e que incidiram no resultado dos dados acima mostrados, investigamos cada oficina do material da OLP e traçamos um paralelo dos aspectos descritos sobre o gênero na esfera jornalística com base em Rodrigues (2001) e na esfera didática a partir do modelo proposto por Ferraz (2012), com o objetivo de demonstrar o processo de transposição didática externa do gênero.

Inicialmente, ao investigarmos as capacidades de linguagem trabalhadas ao longo das 15 oficinas do material (figura 3), observamos que na oficina 1, “Argumentar é preciso”, as capacidades de ação marcam um predomínio de atividades e exercícios propostos no material, a partir de um percentual de 90,44%, enquanto que as capacidades discursivas e linguístico-discursivas registram 4,78% cada. Com o objetivo de refletir sobre o papel que a argumentação pode desempenhar na resolução de conflitos e na tomada de decisões coletivas, o material da OLP prescreve a atividade de leitura de uma notícia da Coletânea e a discussão sobre os

seguintes fatos reportados: nível de interesse dos alunos pela temática, título, objetivos, finalidades e reflexões sobre a notícia.

Posteriormente, com base na discussão efetuada, o material solicita a produção de uma matéria assinada, destinada a um jornal mural que deverá referir-se aos fatos relatados na notícia e conter um posicionamento defendido. Oportunamente, essa atividade orienta a troca de textos entre si e a exposição dos textos mais representativos em um jornal/mural da escola. Na sequência, promove uma discussão coletiva sobre o valor que a argumentação pode ter na condução da vida pública de uma comunidade, cidade, estado e país. Como forma de concluir a reflexão, o material orienta ao professor que ele converse com a turma a respeito da OLP, esclarecendo que não vão escrever um texto argumentativo qualquer, mas um artigo de opinião.

Ao analisarmos esses conteúdos, prescritos pelo material em questão em relação às características descritas na esfera jornalística e didática, observamos, primeiramente, que a proposição da leitura de uma notícia e de uma discussão sobre o texto e, posteriormente, a produção textual de uma matéria assinada, o material da OLP mobiliza o ensino das seguintes capacidades de linguagem: a) capacidade de ação, na medida em que leva em conta a situação de produção do texto (opiniões, interesses, vivências e reflexões sobre o uso da palavra no discurso) na leitura e na discussão da notícia e para a produção da matéria assinada (fatos relatados na notícia, conteúdo temático, questionamentos do ponto de vista ético, opinar a respeito da notícia); b) capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas conjuntamente, visto que, conforme aponta Schneuwly e Dolz (2004), a atividade de produção textual, do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, implica a situação de produção do texto, a planificação verbal (organização das partes do texto) e a utilização dos mecanismos linguísticos em virtude de assegurar o objetivo comunicativo da ação de linguagem. Assim, ainda que os elementos linguísticos e de planificação textual e não tenham sido o foco do ensino, nesse primeiro módulo, a própria realização da tarefa de produção textual implica o uso das três capacidades de linguagem.

Nesse sentido, cabe comentar que, ao trabalhar a situação de produção do texto durante a leitura da notícia e a produção escrita para o jornal mural, a atividade do material da OLP evidencia alguns traços das características do funcionamento do artigo de opinião na esfera jornalística, ou seja, “o fundo aperceptivo” do leitor-interlocutor (os seus valores, posições etc.), como mencionado por Rodrigues (2001).

No entanto, nesse módulo de ensino do material da OLP, a menção ao leitor-interlocutor (ouvinte, leitor) se refere a uma estratégia antecipada do que o escrevente (o aluno) deve projetar **antes e para** o planejamento de escrita de um artigo de opinião e não a um

elemento que se encontra **no contexto do discurso** do texto de opinião, marcado por outras vozes de outras opiniões (fatos, verdades, pontos de vista, etc.) que o articulista incorpora em sua discursivização para a defesa da tese e que são provenientes das esferas sociais, às quais o autor só tem acesso a partir da veiculação jornalística. Desse modo, revela-se aqui um traço da modelização didática efetuada na SD.

Mais adiante, nas atividades de linguagem da oficina 2 “O poder da argumentação” da OLP, o trabalho com as capacidades de ação registra um percentual de 68,26% das atividades e dos exercícios propostos, enquanto que os elementos discursivos recebem um percentual de 26,46% e as capacidades linguístico-discursivas apenas 5,28%. Nessa oficina, com objetivo de tomar contato com o artigo de opinião e estabelecer uma definição de argumentação, o material da OLP trabalha atividades que visam ao ensino das capacidades de ação do gênero artigo de opinião, primeiramente por meio da leitura coletiva de um artigo da Coletânea, seguido pela resolução de questionamentos que chamem à atenção características contextuais do gênero (veículo de publicação, conteúdo temático, denominação social do autor, momento de publicação, interlocutores, finalidades e objetivos discursivos).

Na sequência, o material da OLP propõe um debate para o aprofundamento do que seja um discurso argumentativo e, posteriormente, trabalha a leitura de um artigo no jornal em classe, para a identificação de elementos que antecipam alguns conteúdos que estão previstos nas próximas oficinas e que se referem às três capacidades de linguagem conjuntamente (de ação, discursivas e linguístico-discursivas), tais como: veiculação da inscrição e circulação social do artigo, tendo como parâmetro fatores (suporte, espaço, seções); os modos de usos e a função dos tipos de argumentos, assim como aspectos que evidenciam as posições do articulista, visando ao propósito de que os alunos construam hipóteses sobre as características próprias do gênero.

Ao relacionarmos os conteúdos prescritos pelo material da SD com os descritos na esfera jornalística e didática sobre o gênero, observamos que o caderno da OLP, ao ensinar como o gênero é graficamente apresentado em um de seus veículos mais típicos – o jornal impresso –, não trabalha atividades que promovam o ensino de algumas características importantes para compreender o funcionamento do gênero como um objeto social de comunicação, tais como:

- as medidas avaliativas que circunscrevem a publicação do artigo no jornal a partir de menção à profissão, à esfera, à assinatura (pé biográfico), ao grau de conhecimento sobre o assunto, à qualidade do texto, ao caráter polêmico das opiniões defendidas, ao público-leitor do jornal e aos fatores de avaliação

socioeconômica do jornal, etapas avaliativas para a publicação de um artigo no jornal (editores, normas, entre outros) e papel e função social do articulista e sua relação com a esfera jornalística;

- a topografia do gênero no jornalismo impresso e/ou online, informando que esse texto se situa geralmente na seção “opinião” do jornal, dividindo espaço com outros gêneros como editorial, charge, carta do leitor, e que representa um elemento constitutivo do artigo, informando a que parte do universo temático ele se refere e qual é a sua finalidade de interação.

No entanto, poder-se-ia dizer que essa abordagem tende à dissolução das práticas sociais que reproduz os domínios necessários para melhor fazer conhecer, apreciar e/ou produzir o gênero na escola a partir do seu contexto de produção social.

Nas atividades de linguagem da oficina 3, “Informação *versus* opinião”, mantém-se no caderno da OLP o predomínio do trabalho com as capacidades de ação, a partir de um percentual de 61,70%, enquanto que as discursivas recebem 19,56% e as linguístico-discursivas 18,74%. Ao ter como objetivo possibilitar a aprendizagem sobre a diferenciação entre artigo de opinião e notícia, o material trabalha atividades que visam à proposição do trabalho com as capacidades de ação, primeiro, a partir da discussão com os alunos sobre o tema “Lei da palmada”, seguida pela leitura e discussão de uma charge.

Em seguida, o material pede novamente a leitura de uma notícia e sua discussão, mas dessa vez a partir de questionamentos que exploram as três categorias de capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, tais como: veículo de publicação, autor, interlocutores, finalidade específica e opiniões e reflexões sobre o conteúdo temático da notícia, opiniões ou impressões não próprias do jornalista (autor), grau de relevância das informações no texto, vocabulário, uso e função das aspas no discurso da notícia, uso do tempo verbal.

Posteriormente, ao dar continuidade ao trabalho com as três capacidades de linguagem concomitantemente, o material propõe a atividade de escuta da leitura de um artigo da coletânea para a identificação da relação entre o noticiado e a questão abordada no artigo. Por último, pede que os alunos encontrem e copiem frases – ou, eventualmente, as palavras – que demonstram a opinião do articulista no artigo e discutam de que forma esse artigo se relaciona com a notícia discutida anteriormente – primeira atividade dessa oficina.

Ao observarmos a modelização didática que faz o material da OLP, averiguamos que ao relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião, o caderno não propõe o ensino de alguns elementos que fazem pensar o processo da capacidade de ação na articulação que existe

entre os acontecimentos enunciados, a expressão jornalística e sua apreensão pelos interlocutores da notícia comparada ao artigo de opinião, tais como:

- a relação daquilo que é enunciado com a denominação social de quem escreve a notícia – que se trata de jornalista pertencente ao quadro da empresa e de quem escreve um artigo de opinião – articulista, colaborador externo ao jornal;
- a periodicidade da notícia e do artigo de opinião no jornal impresso ou digital (diária, semanal, mensal) e sua validade prevista, que pode ser um curso de vinte e quatro horas nos jornais, de uma semana, entre outras periodicidades;
- a circulação social da notícia e do artigo na esfera jornalística, tendo em vista os diferentes leitores das classes sociais, cujos traços se manifestam não apenas nos “enunciados”, mas também “nas formas discursivas e na circulação social diferenciada dos gêneros, que vão implicar em diferentes condições sociais de investimentos dos gêneros” (RODRIGUES, 2001, p. 135).

Em suma, é possível perceber que a partir da eleição/seleção de determinadas capacidades de linguagem a serem ensinadas e não de outras, o caderno da OLP evidencia a não proposição de algumas competências referentes ao contexto de produção, que correspondem à prática de linguagem que trata de colocar os aprendizes em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível do modelo de referência do gênero, a fim de dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY, 2004).

Nas atividades de linguagem da oficina 4, “Questões polêmicas”, a capacidade de ação foi trabalhada em um percentual ainda maior, marcando 69,32%, enquanto que as discursivas recebem 27,05% e as linguístico-discursivas, 3,63%. Nessa oficina, com o objetivo de exercitar a formulação e/ou a pesquisa por uma questão polêmica para a preparação do artigo da OLP, cujo tema será “O lugar onde vivo”, o trabalho com a capacidade de ação se configura a partir da proposição da pesquisa para o levantamento e para a formulação de questões polêmicas gerais que merecem ser discutidas por sua relevância social. Além disso, concomitantemente à categoria de ação, os aspectos discursivos e linguístico-discursivos são trabalhados de forma conjunta através da produção de um debate, em que os alunos são orientados a discutirem sobre as posições ou teses a serem explicitadas, bem como a refletirem sobre as estratégias argumentativas usadas sobre os argumentos contra e a favor da tese

defendida e sobre as formas de persuasão das ideias defendidas com vistas à projeção dos interlocutores.

No entanto, apesar de o material da OLP, ao trabalhar com as capacidades de linguagem, estimular a pesquisa por temas polêmicos para a escrita do gênero, preocupando-se com a atualidade jornalística do assunto, bem como as formas discursivas de abordar o posicionamento a ser defendido (assunto de interesse público, questão polêmica, tipos de argumentos), ele não leva o aluno a concluir que essas características são modelos de circulação social, cujas medidas servem como pré-requisito básico para a publicação de um artigo na esfera jornalística. Em nossa visão, a não menção desses elementos que circunscrevem a publicação do artigo na esfera jornalística impede o aluno de situar a escrita em outro contexto que não seja o ficcional (escolar) de escrita do gênero.

As capacidades de ação trabalhadas nas atividades da oficina 5, “A polêmica no texto”, marcam um quantitativo de 54,13%, enquanto as discursivas receberam 38,65% e as linguístico-discursivas, 7,22%. Nessa oficina, a categoria de ação é trabalhada de forma atrelada à capacidade discursiva e linguístico-discursiva, a partir da proposição de uma primeira produção escrita de um artigo de opinião, uma vez que os alunos são orientados a assumirem o posicionamento de um articulista e a refletirem sobre os seguintes aspectos antes e durante a produção do texto, a saber:

- Que aspectos da polêmica será discutido?
- Qual opinião ou tese será defendida a esse respeito?
- Que argumentos principais serão utilizados para isso?
- De quais fatos ou dados deve-se partir?
- O que será escrito na “introdução”, de forma que possa indicar ao leitor qual é o contexto da discussão?
- Como serão desenvolvidos os argumentos de forma que fiquem bem claros?
- Como se pretende concluir?
- Que título será mais adequado para já situar o leitor acerca da tese defendida e despertar o interesse dele? (CENPEC, 2014, p. 66).

Após essa etapa, o material propõe o trabalho de (re)leitura das produções escritas por cada aluno e a troca de textos entre os colegas em classe. Por último, são apresentadas atividades que exploram capacidades de linguagem (discursivas e linguístico-discursivas), ao solicitar que o professor faça uma leitura e verificação das dificuldades relacionadas a erros de ortografia e de gramática, assim como à questão polêmica, à posição assumida, aos argumentos coerentes e convincentes, ao encadeamento de ideias e de argumentos e à contraposição de argumentos.

No que se refere à modelização didática que é feita do gênero no material da OLP, constatamos que o material, ao fazer questionamentos que orientem a escrita de um primeiro

artigo, aproxima os alunos dos aspectos redacionais de *invenção* (delimitação das informações e argumentos a serem desenvolvidos para a produção do texto), *disposição* (equilíbrio entre inspiração e ordem) e *elocução* (expressão escrita das ideias já planejadas), descritos na esfera jornalística por Rodrigues (2001).

Entretanto, na orientação para o planejamento da escrita do artigo de opinião, o material se baseia em critérios de ação de linguagem que, apesar de previstos como dimensões a serem trabalhadas nas oficinas posteriores, ainda não foram abordados como objeto de estudos separados em nenhuma oficina. Alguns exemplos seriam: posições e tipos de argumentos, fatos ou dados, esquema argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e título. Dessa forma, ao orientar o planejamento da produção escrita por meio da evidenciação de critérios sobre os quais ainda não foi construído um módulo (ou oficina) de execução para o ensino dessas características sobre gênero no caderno da OLP, esses mesmos critérios utilizados, por sua vez, parecem não servir como parâmetro de encaminhamento para a produção escrita, pois abordam conteúdos não trabalhados na OLP.

Nas atividades de linguagem da oficina 6, “Por dentro do artigo”, constatamos que houve uma maior evidência dos exercícios que se referem às capacidades de ação, com 61,81%, enquanto as discursivas marcam 23,45% e as linguístico-discursivas, 14,74%. Nessa oficina, as capacidades de ação que prescrevem o agir didático se referem à proposição de trabalho com as características do gênero artigo de opinião a partir da leitura de um artigo da coletânea do material da OLP e da discussão dos aspectos relacionados ao ano de publicação, ao tema abordado, ao título e ao veículo de publicação. Em seguida, ao dar continuidade ao trabalho com as atividades que exploram as capacidades de ação, o material trabalha mais pontualmente aspectos que dizem respeito às capacidades discursivas e às linguístico-discursivas, a partir da proposição de questionamentos que visam explorar os elementos determinantes da estruturação do artigo e a compreensão geral e crítica do texto de opinião. Dentre eles estão reflexões sobre: o conteúdo temático no discurso, a questão polêmica, os objetivos e as finalidades da escrita do artigo, o veículo de publicação, a tese defendida, os argumentos usados, os interlocutores visados, o uso e função do título, os discursos direto e indireto, a identificação da frase que resume o conteúdo dos parágrafos, o uso da forma linguística (vocabulário) e assim por diante.

De uma maneira geral, as atividades que prescrevem o agir didático docente em relação às características sobre o gênero na esfera jornalística retomam em maior quantidade as atividades que exploram as três capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) trabalhadas nas oficinas anteriores, porém, dessa vez, traz a novidade da apresentação de um texto de opinião com análise dos elementos que marcam as características

principais sobre o gênero, que são, inclusive, descritos na esfera jornalística e didática sobre o artigo de opinião.

Mais adiante, nas atividades propostas pelo caderno da OLP, na oficina 7, “O esquema argumentativo”, o trabalho com os aspectos discursivos recebeu um aumento significativo, marcando um percentual de 92,23%, enquanto que as atividades que requerem a capacidade linguístico-discursiva receberam 14,74% e a de ação, 4,07%. Nessa oficina, tendo por finalidade maior trabalhar as capacidades discursivas, o material da OLP analisa o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo de opinião. Para tanto, os alunos devem discutir a organização geral de um artigo da coletânea da SD, tomando como base a explicação do esquema desenvolvido pelo filósofo britânico Stephen Toulmin sobre a organização de um texto dissertativo: introdução, desenvolvimento, conclusão, os conjuntos de dados, a justificativa, o suporte, os modalizadores e a refutação.

Na perspectiva da esfera social jornalística, a descrição da organização geral do artigo e da estrutura argumentativa é pontuada em função das decisões enunciativas do articulista (inserções de vozes, preferência por temas, posicionamentos, discursos citados, gêneros intercalados, recursos linguísticos, entre outros), enquanto que, na perspectiva da SD do material da OLP, tematiza-se as partes estruturais e composicionais do artigo, a “organização geral” (introdução, desenvolvimento, conclusão) e a “estrutura do argumento” (dados, conclusão, justificativas, suporte para justificativas e dados, modalizadores, refutação), para depois ensinar os mecanismos de textualização e de enunciativos (posição e argumentos, inserção de vozes, articuladores e assim por diante) tema das oficinas posteriores. Desse modo, a proposta do material de análise do esquema argumentativo e a organização textual do artigo de opinião pautam-se apenas na observação para a identificação dessas características no texto da coletânea, mas não há um trabalho voltado para as reflexões das escolhas enunciativas do articulista que levam a construir as partes estruturais do gênero. Observa-se, assim, pouca articulação no trabalho proposto entre as capacidades de ação referentes às instâncias enunciativas e às capacidades discursivas de planejamento do texto em função dessas instâncias.

As operações de linguagem da oficina 8, “Questão, posição e argumentos”, realizam um trabalho com maior índice quantitativo dos aspectos das capacidades discursivas, recebendo 50%, enquanto as de ação, 40% e as linguístico-discursivas, 10%. Tendo o objetivo de fazer com que os alunos reconheçam questões polêmicas e analisem a argumentação do autor em um artigo de opinião, o material propõe a leitura de uma notícia e de um artigo da coletânea diretamente relacionada à notícia, chamando atenção, primeiramente, para aspectos que dizem

respeito ao trabalho com as capacidades de ação, tais como: questão polêmica, tese defendida, argumentos, refutações a possíveis contra-argumentações, suportes e conclusão. Em seguida, ao trabalhar os aspectos das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, o material apresenta uma análise da estratégia argumentativa usada pela autora do artigo da coletânea (introdução, desenvolvimento, justificativa, posições, dados, expressões ou evidências da constatação, argumentos conclusão), dirigida ao professor com o objetivo de guiar o estudo que será feito pelos alunos. Por último, solicita a exercitação da contra-argumentação a partir da produção de um artigo de opinião lido em sala de aula. Quanto à produção do artigo, o material chama à atenção a necessidade de estabelecimento de uma tese a partir dos argumentos dos opositores e da formulação de argumentos a partir dos dados de realidade.

Em relação às características descritas sobre o gênero na esfera jornalística e didática, observamos que o material da OLP, ao propor a análise da estratégia argumentativa de um artigo de opinião, mostra como a articulação no trabalho proposto entre as capacidades de ação referentes às instâncias enunciativas constrói as capacidades discursivas de planejamento do texto em função dessas instâncias, movimento contrário que realizou nas atividades de linguagem da oficina 7.

As operações de linguagem que se referem à oficina 9, “Sustentação de uma tese”, dedicam-se ao domínio das capacidades discursivas a partir de um percentual de 75%, enquanto que as de ação receberam 25% e as linguístico-discursivas não foram trabalhadas (0%). O material da SD, nessa oficina, trabalha especificamente com a construção de argumentos para a defesa de uma tese. Assim, primeiramente, ao efetuar o trabalho com as capacidades de ação, o material apresenta um quadro que contém a exemplificação de variados tipos de argumentos, que podem ser usados em defesa de um ponto de vista, como: argumento de autoridade, argumento de evidência, argumento por comparação (analogia), argumento por exemplificação, argumento de princípio e argumento por causa e consequência. Em seguida, seleciona um dos artigos da coletânea e pede a leitura e a identificação dos argumentos centrais do artigo, com base no quadro. Por último, apresenta três situações polêmicas e solicita que os alunos formulem uma opinião (tese) e discutam/definam que tipo de argumento seria mais pertinente para sustentá-la. Ao final, propõe que a classe seja dividida em grupos para promover um debate.

O material, ao propor a atividade que compõe o núcleo de uma argumentação no gênero artigo de opinião e, conseqüentemente, a construção de argumentos em defesa de uma tese, não discute, no plano textual, o uso e a função dos conhecimentos relacionados ao domínio das operações de linguagem presentes na superficialidade do artigo (conexão, coesão verbal e

nominal, conjunções, locuções conjuntivas, advérbios, locuções adverbiais, preposições, substantivos, sintagmas preposicionais e nominais e outros), como componentes de textualização, isto é, de segmentação e delimitação relacionados à organização do conteúdo em um texto e à sua forma de apresentação. Conforme Bronckart (2006), esses são elementos fundamentais para estabelecer sentido no que é dito, sendo, conforme o autor, o sustentáculo, o “órgão” responsável pelo que é enunciado na produção escrita.

As capacidades de linguagem da oficina 10, “Como articular”, são focalizadas a partir de atividades que prescrevem o maior domínio dos aspectos linguístico-discursivos, com um percentual de 58,31%, enquanto que os aspectos ligados às capacidades de ação receberam 33,36% e às capacidades discursivas, 8,33%. Nessa oficina, o objetivo é o de encaminhar o trabalho na direção em que os alunos compreendam as relações e/ou vínculos entre as diferentes partes de um texto argumentativo por meio do uso de articulações. Dessa maneira, ao realizar um trabalho com as capacidades linguístico-discursivas, foi proposta pelo material a atividade em que o professor deve distribuir aos alunos um envelope com o recorte de uma tabela pronta, que contém o fragmento de um texto em frases (figura 4) e alguns articuladores que deverão ser entregues de forma sortida, para que os alunos montem dez pequenos “textos” argumentativos, conforme a seguir:

Tabela para a atividade

Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
Às propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

Tabela 4: Tabela de atividade (CENPEC, 2014, p.114).

Posteriormente, ao trabalhar as três capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva), o material encerra as atividades dessa oficina, pedindo que a classe seja dividida em pequenos grupos para a produção de um breve texto inspirado por uma questão polêmica.

Ao observamos a proposição da atividade de montagem de textos argumentativos usando a tabela com os recortes de textos e os articuladores (figura 4), verificamos pouca ou nenhuma articulação do trabalho com as capacidades linguístico-discursivas atreladas ao gênero. Então, a atividade se restringe apenas ao ensino da junção de recortes hipotéticos de “textos” que, por sua vez, não são chamados de “artigo de opinião” pelos propositores da atividade. Nesse sentido, como é destacado no material, “é importante que os alunos não tenham

acesso à tabela pronta, para não transformarem a atividade em um jogo de formar frase” (CENPEC, 2014, p.113). Tal atividade parece propor mais o estabelecimento de relações entre partes como períodos e parágrafos do que demonstrar a função dos articuladores e sua relação na constituição do artigo de opinião.

Desse modo, o material da OLP não explica que o uso e a função dos articuladores estão associados aos mecanismos de conexão para a marcação da progressão temática entre as partes que compõem o esquema argumentativo (tomada de posição favorável ou contrária da tese a ser defendida, tipos de discursos, sequências, argumentos) e a estrutura composicional de um artigo (introdução, desenvolvimento e conclusão), com as finalidades/propósitos comunicativos almejados. Alguns desses aspectos discursivos e sobre as capacidades de foram trabalhados nas oficinas anteriores.

As operações de linguagem da oficina 11, “Vozes presentes no artigo de opinião”, prescrevem o agir didático docente a partir do predomínio das capacidades linguístico-discursivas com um quantitativo de 50,04%, enquanto que as discursivas recebem 36,63% e as de ação 13,33%. Ao propor o ensino das diferentes informações e/ou posições a respeito de um assunto com os quais o articulista interage discursivamente, isto é, as diferentes vozes que podem ser incorporadas no artigo para a defesa de um ponto de vista, o material da SD propõe, primeiramente, o trabalho com as capacidades de ação e discursivas de um artigo da coletânea ao preparar os alunos, realizando uma exploração preliminar do título, do veículo, da questão polêmica, dos argumentos diversos e do crédito relativo ao autor.

Posteriormente, ao trabalhar os aspectos discursivos e linguístico-discursivos, propõe a leitura do artigo da coletânea e instiga os alunos com perguntas para perceberem, no texto, as diferentes vozes que, inclusive, podem ser comparadas às características descritas na esfera jornalística, tais como: as vozes do aliado (na esfera jornalística, denominada “assimilação”); as vozes contrárias ao autor citadas e refutadas (na esfera jornalística, movimento de refutação); a voz do adversário, citada para ser descartada, questionada (na esfera jornalística, “distanciamento”); o auditório (na esfera jornalística, “fundo aperceptivo”); a voz da justiça; a voz da opinião pública; a voz dos juristas; a voz midiática; e a voz governamental que, contrárias ou não às posições do articulista, são citadas por ele na estratégia de defesa da tese (na esfera jornalística, enunciados “já ditos” e/ou “vozes institucionais” do articulista). Ainda que o material, ao prescrever os conteúdos que trabalham as capacidades de linguagem, não faça uso necessariamente dos termos específicos da descrição da esfera de referência (jornalística) ele replica as características das vozes nas atividades para aprendizagem do

gênero. Para finalizar a oficina, disponibiliza-se a reprodução do artigo com observações pontuais e comentários gerais sobre as vozes usadas.

Ao analisarmos o trabalho de prescrição do material da SD com os descritos sobre o gênero na esfera jornalística e didática, identificamos que o material, ao sugerir o estudo dos elementos vozes, acaba por não mostrar como essas estratégias dialógicas do articulista podem se manifestar no artigo através das escolhas estilístico-composicionais marcadas discursivamente, como vemos a seguir:

- 1) no uso de determinadas expressões, da ironia, da negação, de determinados operadores argumentativos, aspectos que marcam o enquadramento do movimento dialógico de assimilação e do movimento dialógico de distanciamento, descritos na esfera jornalística;
- 2) no uso de expressões ou palavras no artigo não explícitas, mas que possuem sua referencialidade situada a partir do contexto semântico no artigo, marcadas pela projeção do articulista para o “fundo aperceptivo” dos seus interlocutores (os seus valores, as suas posições e assim por diante);
- 3) nas representações que há no valor dos enunciados “já ditos” provenientes das esferas de atuação do articulista no artigo e das vozes outras evocadas no discurso.

Além disso, há outros tipos de vozes que se integram ao artigo de opinião descritas na esfera jornalística e nos seus modos de atribuições estilístico-composicionais que são marcados discursivamente, não eleitos como conteúdo programático pelo material da SD na oficina 11, tais como:

- 1) o discurso relatado direto: marcado pela presença da voz do articulista e de outro(s) evocado(s) no artigo, como uma estratégia de construção do ponto de vista do autor para qualificar (*assimilação*) – e, nesse caso, as aspas servem como recurso de marcação da origem, do direito autoral do discurso citado –, ou para desqualificar (*distanciamento*) uma determinada situação ou ponto de vista do outro (podendo fazer menção ao recurso da ironia, colocando a responsabilidade de avaliação negativa na voz do outro enunciada no artigo). Há também os gêneros intercalados no interior de outros, como o *relato de fatos* e o *resumo*;
- 2) o discurso relatado indireto e suas variantes: *o discurso indireto analisador do conteúdo, discurso indireto analisador de expressão. O discurso indireto analisador da expressão*, marcadas pelo uso das aspas, evidencia a apreensão

analítica das maneiras de dizer de outrem, que são integradas ao discurso do articulista. O *discurso indireto analisador de conteúdo*, que diz respeito à tomada de posição sobre o discurso do outro no plano meramente temático, nos quais o articulista interessado pelo conteúdo semântico de outrem evoca em seu texto, através do uso de suas palavras, com sua personalidade, porém, preservando o aspecto semântico do dizer do outro;

- 3) a sobreposição, em que, por processo de “ventriloquismo”, tem-se, de um lado, a voz do articulista (que está ligada ao papel social que desempenha em sua esfera de atuação) e, de outro, a voz da instituição que ele representa (esfera de onde se fala), marcada pelo uso do pronome *nós* ou do verbo conjugado em primeira pessoa, que se referencia não à voz do articulista e do leitor, mas do articulista e sua esfera de atuação social;
- 4) o *discurso bivocal*, marcado pela primeira pessoa do plural (*nós*), que exprime a “fusão” de duas ou mais vozes em potencial presentificado no enunciado do articulista no artigo, que serve para exprimir a intenção refratada do autor do artigo e de outro locutor incorporado no discurso;
- 5) o *movimento dialógico de engajamento* (orientado para a reação-resposta do interlocutor), a partir de traços estilístico-composicionais, como o verbo e o pronome em primeira pessoa, e de perguntas retóricas, como questionamentos possíveis do leitor; o *movimento dialógico de refutação*, orientado para prever as possíveis reações-respostas ativas de objeção do leitor, por meio do uso de indicadores modais, perguntas retóricas; e o *movimento dialógico de interpelação*, marcado preferencialmente por indicadores modais, em que o ponto de vista do articulista é enunciado como a ser interpretado pelo seu leitor, como certo, incontestável.

Ao analisarmos a proposição do material para o ensino das diferentes vozes (informações e/ou posições), a respeito de um assunto com o qual o articulista interage e que podem ser incorporadas no artigo para a defesa de um ponto de vista (voz da justiça, voz da opinião pública, voz de juristas, entre outras), verificamos que o material não retoma o trabalho com os conhecimentos relacionados aos tipos de argumentos (o argumento de autoridade, o argumento por evidência, conteúdo da nona oficina), mostrando, por exemplo, como é possível a articulação das vozes nos variados tipos de argumentos visando a defesa de um ponto de vista. Apesar de o material da OLP não realizar a articulação entre os conhecimentos relativos ao domínio das operações de linguagem “vozes” e “tipos de argumentos”, na proposição dessa

oficina, esses elementos aparecem juntos em um discurso teórico ao professor, ao explicar sobre “As vozes de um texto”:

[o] termo voz não se refere apenas à palavra, falada ou escrita, de indivíduos e instituições. Números, estatísticas, dados quantitativos ou qualitativos de diferentes ciências são considerados vozes, na medida em que são assumidos socialmente por especialistas e/ou instituições que funcionam como protagonistas de um discurso (CENPEC, 2014, p. 119).

Outro ponto que merece igualmente ser discutido, ao qual já fiz alusão mais acima, é o não trabalho de articulação entre os conhecimentos referentes aos mecanismos linguístico-discursivos “vozes” aos elementos “articuladores” (elemento da oficina anterior), que visam marcar uma progressão nas instâncias entre as vozes enunciadas e as partes composicionais discursivas, propiciando coesão e coerência no artigo. Além disso, também destacamos a não proposição de atividades que mobilizem, a partir dos mecanismos enunciativos, marcas de avaliação: modalizadores discursivos, elementos que visam fazer visíveis as instâncias que têm a responsabilidade do que é expresso para alcançar os objetivos almejados.

Um outro aspecto observado nas proposições de atividades do material da OLP se refere à não proposição do trabalho com a distribuição das vozes explicitadas por formas pronominais e sintagmas nominais, elementos anafóricos, escolhas lexicais, uso das aspas para marcar o discurso direto e indireto e suas variantes, coesão verbal e nominal. Esses elementos marcariam não só a identificação das vozes mobilizados no artigo pelo articulista, mas que serviriam para refletir sobre as formas de intercalação discursiva que há na construção e apropriação da opinião.

Desse modo, ao explicar o elemento “vozes” no artigo de opinião, o material perde a oportunidade de mostrar como esses conhecimentos podem ser relacionados à organização do conteúdo em um artigo e sua forma de apresentação, no desenvolvimento da organização discursiva em ação no texto e na contribuição para o reconhecimento do gênero pela mobilização de seu contexto de produção e, ainda na relação com outros textos. Em contrapartida, o trabalho desenvolvido pelo material da OLP, no que diz respeito à focalização do conteúdo vozes, parece ser uma novidade em relação a outros textos prescritivos como livros didáticos, demonstrando uma maior proximidade das características do gênero de referência.

As operações de linguagem sobre o gênero na oficina 12, “Pesquisar para escrever”, focalizam atividades que exploram em maior evidência as capacidades de ação a partir de um quantitativo de 81,25%, enquanto que as discursivas recebem 18,75% e as linguístico-discursivas, 0%. Nessa oficina, o objetivo é o de buscar informações sobre questões polêmicas e relacionar as informações de caráter universal com realidades locais. Assim, o material

trabalha as capacidades de ação ao prescrever a atividade de pesquisa cujo foco seja o assunto sobre o qual os alunos irão escrever (dados histórico-culturais, estatística, pontos de vista de diferentes autoridades, leis, projetos de leis, causas e consequências, exemplos de acontecimentos) e, após terem colhido as informações e opiniões de âmbito nacional, orienta que o professor traga o problema para o tema da produção dos cadernos da OLP “O lugar onde vivo”. Orienta, como exemplo, um texto que faz parte da coletânea e que foi escrito por uma aluna finalista da primeira edição da OLP. Ao final, propõe a socialização da pesquisa e indica a consulta ao quadro “tipos de argumentos”, apresentado na nona oficina.

Observamos que o caderno da OLP mobiliza conhecimentos relacionados ao contexto de produção que permitem o reconhecimento e a adequação dos conteúdos por meio de atividades que levem os alunos a realizarem inferências sobre: quem escreverá o artigo, para quem ele será dirigido, qual será o assunto, o objetivo, o assunto polêmico e a tese a ser defendida adequados à situação na qual se processa a comunicação.

Nas atividades de linguagem da oficina 13, “Aprendendo na prática”, predominam as capacidades discursivas, a partir de um percentual de 72,12%, enquanto que as capacidades de ação receberam 21,17% e as linguístico-discursivas, 6,62%. Tendo como objetivo analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno, o material orienta o professor a analisar e aperfeiçoar coletivamente um exemplo de artigo de opinião que poderá ser o da coletânea ou um texto escrito por um aluno (com consentimento dele). Durante o processo de proposição de reescrita coletiva, ao trabalhar com as capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas), o material sugere questionamentos que poderão ser, para estimular o aprimoramento do texto, referentes ao título, ao conteúdo temático, às vozes no texto, ao autor, aos argumentos utilizados, aos dados, aos elementos articuladores, à introdução, à conclusão, entre outros. Após a reescrita, cada grupo de alunos deve ler o trecho aprimorado.

Ao trabalhar a reescrita coletiva, o material realiza uma atividade que constitui a conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo, a partir da ampliação a ser desenvolvida de diferentes maneiras: discussão em classe sobre o desempenho na escrita, troca de textos escritos entre alunos da classe. Assim, esse tipo de atividade parece colocar em evidências os pontos fortes e fracos, assim como a busca de soluções para os problemas que aparecem ao trabalhar as capacidades de linguagem do/no gênero.

Nota-se, ainda, na oficina 13, que o material da OLP, ao orientar o trabalho do professor para a análise e o aperfeiçoamento da escrita do artigo de opinião, explica aos alunos as alterações que precisam ser feitas para melhorar o texto, a partir do estímulo da seguinte

pergunta: “são utilizados elementos articuladores, ou seja, palavras ou expressões que estabelecem conexões entre as partes do texto?”. No entanto, apesar de os articuladores terem sido conteúdo trabalhado na oficina 10, observamos, como mencionado anteriormente, que não houve um direcionamento para a função do uso desse tópico gramatical aliado à sua função contextual e discursiva. Assim, o aluno pode até responder a essas perguntas, identificando o uso ou não dos articuladores em sua produção, mas não tem esclarecida a sua função para a progressão temática, enunciativa no texto, justamente porque não houve esse trabalho nas oficinas anteriores.

As atividades de linguagem da oficina 14, “Enfim, o artigo” evidenciam o trabalho com o maior índice dos elementos discursivos, com 51,66%, enquanto as capacidades de ação recebem 32,49% e as linguístico-discursivas, 15,85%. As três capacidades de linguagem na prescrição dessa oficina são marcadas pela produção de um artigo de opinião. Primeiramente, ao trabalhar as capacidades de ação, o material orienta o trabalho de retomada do percurso de aprendizagem feito até agora na SD a partir da escolha de uma questão polêmica local, das pesquisas que fizeram em jornais e revistas, assim como a coleta de dados para embasar uma opinião e uma posição. Em seguida, ao trabalhar as três capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva, o material) pede a produção individual de um artigo de opinião e orienta que o trabalho de escrita do texto seja conduzido a partir da escolha de uma questão polêmica local, com uma tomada de posição, a defesa de um ponto de vista com os tipos de argumentos trabalhados nas oficinas anteriores, a conclusão e o uso de diferentes elementos articuladores. Ao final, é solicitado que o professor leia os textos produzidos pelos alunos e faça indicações, em cada um deles, com base no que pode ser melhorado, com dicas bastante pontuais e outras mais gerais, que dependerão do conhecimento do professor sobre os alunos e suas aprendizagens.

Ao analisarmos as atividades propostas pelo material da OLP, observamos que o material, ao propor a “retomada” dos diferentes tipos de articuladores, instrui:

usar elementos como os que anunciam a posição do articulista (“do nosso ponto de vista”, “penso que”, “pessoalmente”, “acho que”); marcam diferentes vozes presentes no artigo (“como dizem os economistas...”, “segundo alguns empresários...”, “muitas pessoas dizem que...”, “há pessoas que negam...”, “algumas pessoas afirmam...”, “para muitos é importante... para outros...”); introduzem argumentos (“porque”, “pois”, “mas”); anunciam a conclusão (“então”, “consequentemente”, “por isso”, “assim”) (CENPEC, 2014, p. 145).

Apesar de os aspectos linguístico-discursivos na proposição da tarefa estarem atrelados à sua função no artigo da OLP, na proposição dos mesmos conteúdos nas oficinas que

trabalham à execução dos elementos articuladores (oficina 10), dos tipos de discurso (oficina 9), do uso das vozes (oficina 11), esses mesmos aspectos não foram relacionados no ensino-aprendizagem do gênero. Isto é, as respectivas oficinas que trabalham as características discursivas e linguístico-discursiva do gênero artigo de opinião não o fazem de maneira articulada aos aspectos da capacidade de ação. Assim, a própria atividade proposta que parece retomar o que foi trabalhado anteriormente, articulando o ensino das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, serve para guiar o aprendiz na elaboração textual de um artigo de opinião e acaba por indiciar as relações que não foram construídas ao longo do trabalho pontual de ensino sobre esses elementos na SD da OLP. Em virtude disso, as relações entre as categorias discursivas e linguístico-discursivas no gênero não são plenamente exploradas.

No que se refere às capacidades de linguagem trabalhadas nas atividades da oficina 15, “Revisão final”, foi identificado o maior predomínio das capacidades linguístico-discursivas (56%), enquanto que as de ação receberam 26% e as discursivas, 18%. Nessa oficina, o material, ao trabalhar as três capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva), tem como objetivo a revisão do texto individual produzido pelos alunos e expõe um roteiro de perguntas que servem de orientação para que estes verifiquem os usos, em suas produções, dos conteúdos estudados nas oficinas anteriores, a saber:

1. Seu artigo parte de uma questão polêmica?;
2. Você tomou uma posição a par da questão?;
3. Tomou uma posição?;
4. Introduziu sua opinião com expressões como “penso que”, “na minha opinião”?;
5. Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: "Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...";
6. Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como “pois”, “porque”?;
7. Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: “então”, “assim”, “portanto”?;
8. Concluiu o texto reforçando sua posição?;
9. Verificou se a pontuação está correta?;
10. Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?;
11. Escreveu com letra legível para que todos possam entender?;
12. Encontrou um bom título? (CENPEC, 2014, p. 148).

No entanto, observamos que ao apresentar o roteiro de perguntas que direcionam o encaminhamento de revisão para reescrita da produção textual do artigo de opinião, verificamos que os elementos linguístico-discursivos referentes às perguntas 9, 10 e 11 (pontuação, usos de palavras repetidas, letra cursiva) não foram aspectos trabalhados pelo material na SD da OLP. Nas oficinas anteriores, durante a etapa de correção do texto de opinião do aluno, o professor é orientado a fazer uma avaliação dos traços que o aluno demonstra conhecer (ou mesmo dominar) e de quais ele desconhece, tendo a liberdade de ajustar o melhor trabalho com as oficinas de acordo com o perfil da turma. Porém, o material não orienta o trabalho pontual do

uso da pontuação, como um recurso de coesão e coerência na produção do artigo, nem de verificação do uso de repetição de palavras, explicando suas causas para o interlocutor e sugerindo a substituição a partir do uso de formas nominais ou pronominais. Ademais, não há o alerta para que se tenha cuidado com a forma cursiva e seus objetivos de alcance para os interlocutores e/ou a recomendação do uso da ferramenta digital para a escrita do artigo, já que os textos precisam ser enviados digitados para a Comissão de Avaliação da OLP. Esses são aspectos que, apesar de serem referidos como conteúdos já estudados, não foram pontualmente trabalhados.

Em seguida, ao trabalhar os aspectos linguístico-discursivos, o material recomenda que o professor ajude os alunos a eliminarem suas dúvidas referentes à grafia das palavras, em fonemas de mesmo som (caso de ss/s/ç e z/s), bem como palavras que devem ser escritas juntas ou separadas: “porque”, “por isso”, “embora”. Por último, o material sugere que o professor dê dicas sobre pontuação e uso de sinônimos e pronomes para evitar repetição excessiva de palavras. Ao final, para encerrar o trabalho, o material apresenta uma grade de avaliação para os textos do gênero Artigo de Opinião da quarta edição da OLP *Escrevendo o Futuro*, com critérios elaborados no âmbito da OLP:

ARTIGO DE OPINIÃO Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	<ul style="list-style-type: none"> O texto se reporta de forma pertinente a alguma questão polêmica da realidade local?
Adequação ao gênero	3,0	Adequação discursiva <ul style="list-style-type: none"> Há uma questão polêmica apresentada no texto? O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada? A questão polêmica está relacionada a aspectos que afetam a realidade local? A questão polêmica tratada é relevante para o autor, para a comunidade e pode interessar múltiplos leitores? O autor argumenta como alguém que entende do assunto e se sente autorizado a opinar perante seus leitores? O autor utiliza dados e informações pertinentes e diversificados para dar sua opinião contribuindo para o debate?
	2,5	Adequação linguística <ul style="list-style-type: none"> O texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese) a que o autor pretende chegar? O ponto de partida que gerou a opinião e a tese defendida estão construídos de maneira clara e coerente para o leitor projetado? Os argumentos apresentados sustentam a opinião do autor perante o leitor a que se destina o texto? Estratégias argumentativas como a refutação e posições de diferentes protagonistas do debate estão articuladas entre si e integradas ao propósito do texto? O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> Levando em conta o leitor do texto (alguém que pode conhecer ou não a questão, concordar ou discordar da opinião defendida) e o propósito do texto (formar opinião, mobilizar, desacomodar, fazer mudar de ideia etc.), a tese construída é defendida por argumentos convincentes? Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza diversidade de tipos de argumentos? Estes argumentos estão articulados? A estratégia utilizada é eficaz? O autor supõe um leitor que quer ou deve saber sua opinião sobre a questão? Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor considerado no texto? O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?

Figura 5: Grade de avaliação da OLP (CENPEC, 2010, p. 151).

O caderno da OLP avisa que no ano de 2014 foram feitas pequenas alterações com o intuito de aprimorar o processo avaliativo, levando em conta experiências acumuladas em comissões julgadoras e em reflexões realizadas no Seminário Nacional Olimpíada em Rede (equipes participantes que estiveram no evento e que contribuíram para o reajuste dos critérios de avaliação da OLP).

Na grade, os descritores detalham os critérios em formas de perguntas para facilitar a análise. Desse modo, temos o critério "Adequação ao gênero", que foi organizado em dois grupos de descritores:

1. Adequação discursiva: refere-se à conformidade do texto à situação de produção. Observa-se se o texto aborda o tema, se deixa transparecer o autor (quem o escreveu), interlocutor (para quem ler), com que objetivos e se está de acordo com a organização geral.

2. Adequação linguística: “está relacionada ao modo como a mensagem é empregada para construir adequação discursiva; assim é preciso observar se a linguagem utilizada, a forma de dizer, está a serviço da situação de produção e da organização textual (CENPEC, 2014, p. 151).

Há também, além desses, os critérios “Marcas de autoria” e “Convenções da escrita”. No entanto, ao fazermos um exame mais atento dos critérios de avaliação para o gênero artigo de opinião que “retomam” as aprendizagens trabalhadas no caderno da OLP e que avaliam a produção final do artigo de opinião, observamos que nem todos os elementos listados em forma de questionamentos relacionam-se aos saberes efetivamente propostos pelo material da OLP, a saber:

- **Adequação linguística:** as estratégias argumentativas, como a refutação e as posições de diferentes protagonistas do debate, estão articuladas entre si e integradas ao propósito do texto? O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?
- **Marcas de autoria:** o título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?;
- **Convenções da escrita:** o texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor considerado no texto? O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto? Há exercícios em que os alunos são levados a avaliar o texto produzido, considerando critérios que incluem aspectos do gênero que não foram mencionados, tornando a atividade de avaliação ineficaz.

Ao observarmos os critérios de avaliação acima elencados, que servem de aprimoramento da produção escrita do artigo de opinião, verificamos, primeiramente, que não foi proposto na aprendizagem no plano textual o uso dos elementos de articulação atrelados às estratégias argumentativas como refutação e posições de diferentes protagonistas ao propósito do texto (aspectos de “adequação linguística”). Adiante, no critério “Marcas de autoria”, o material da OLP não trabalha o título do artigo como um elemento utilizado pelo articulista que antecipa, motiva e chama atenção dos leitores na leitura de um artigo de opinião. No quesito “Convenções da escrita”, o material da OLP não propôs o trabalho com atividades que exploram os elementos de morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação, marcas de oralidade ou

variedades linguísticas na construção linguístico-discursiva de produção de sentidos no texto levando em conta o leitor. Nesse sentido, alguns elementos da grade de critérios elaborados, conforme elencados, acabam por centrar alguns aspectos que não foram propostos mais pontualmente pelo material da OLP e que, por sua vez, demonstram a forma como o gênero textual foi definido no caderno do professor.

Em função das análises sobre as três capacidades de linguagem nas atividades do caderno da OLP, pudemos observar, inicialmente, por um lado, que o caderno do professor prescreve o agir docente a partir de informações que se aproximam da descrição do funcionamento do gênero em sua esfera de atuação jornalística com base em Rodrigues (2001) e na esfera didática a partir do modelo de Ferraz (2012), tais como:

- i. Referentes às capacidades de ação: gênero escrito na esfera jornalística que trata de temas atuais, variados e polêmicos; assinado pelo articulista, que assina se responsabilizando pelo dito; dirigido ao público leitor interessado no tema “aberto” a uma opinião tanto para aceitá-la quanto para contrapô-la; produzido para emitir uma opinião e convencer o leitor; que estabelece com o leitor uma relação argumentativo-persuasiva; que busca despertar a reflexão sobre o tema e conduzir à tomada de consciência/decisão/opinião; que tem como suporte jornais; que antecipa o tema; que observa a contextualização: o artigo de opinião tratará de temas de interesse do aluno e que sejam reais.
- ii. Referentes às capacidades discursivas: segue uma estrutura argumentativa: introdução, desenvolvimento, conclusão, dados, justificativas, suporte, refutação; possibilita movimentos de assimilação e de distanciamento do autor frente aos pontos de vista mobilizados para construir e sustentar a tese defendida;
- iii. Referentes às capacidades linguístico-discursivas: diferentes vozes que o articulista incorpora em seu discurso (de outras opiniões, discurso teórico); usos dos articuladores;

O caderno da OLP aborda inclusive alguns aspectos não levantados na descrição do gênero na esfera jornalística feita Rodrigues (2001) e na didática, a partir do modelo de Ferraz (2012) como a estratégia de planejamento da escrita através da elaboração de critérios em formas de perguntas orientadoras e do esquema de estrutura da argumentação, prescrito por Stephen Toulmin no material da SD para fins didáticos, como dados, conclusão, justificativas, suporte, modalizadores e refutação.

Os referidos conteúdos apenas tematizados no caderno da OLP não possuem obrigatoriedade de seguir o modelo descrito na esfera jornalística com base em Rodrigues (2001) e Ferraz (2012). Ao contrário, as características do gênero prescritas demonstram uma autonomia de escolha dos agentes-autores e a presença de outras fontes buscadas por eles para comporem a prescrição do agir didático docente.

Por outro lado, revela que alguns aspectos das informações da constituição e do funcionamento do gênero proposto no material da OLP se distanciam de suas características descritas na esfera jornalística e didática. Entre eles, estão a ausência dos:

- i) aspectos que dizem respeito às capacidades de ação e discursivas referentes aos traços estilístico-composicionais do articulista; às medidas avaliativas de inscrição e publicação de um artigo no jornal; às sequências discursivas (mundo do expor, discurso teórico, discurso interativo, autônomo e implicado) de geralmente de uma lauda (encerra-se quando se esgotam os argumentos); ao suporte de circulação: revistas, mídias sociais e periodicidade (local, regional, nacional, mundial) em que, dependendo do suporte, o tema será tratado com mais crítica ou mais suavidade de crítica; à validade prevista (curso de vinte e quatro horas nos jornais, de uma semana, ou de outras periodicidades); à topografia do gênero no jornal impresso (aparece na seção de opinião, dividindo espaço com outros gêneros como editorial, charge, carta do leitor, entre outros);
- ii) aspectos linguístico-discursivos referentes à intercalação de vozes no discurso para a construção do ponto de vista do articulista; às retomadas anafóricas por pronomes, outros nomes, hiperônimo, hipônimo, sinônimo, elipse, repetições do mesmo nome; verbos no presente do indicativo – devido à atualidade do tema e a argumentação; aos conectivos, devido à argumentação/convencimento; aos discursos direto e indireto, introduzidos por um conectivo que apresenta a voz; à voz direta marcada por aspas e não por travessão e parágrafo; à variedade linguística (linguagem formal); substantivos, adjetivos; pontuação – uso do ponto final (encerra argumento, indica indecisão, certeza dos argumentos), da vírgula, do ponto e vírgula, da interrogação (serve para reflexão); à presença ou não da ironia (depende do perfil do articulista); ao uso de aspas, no sentido de ênfase em uma palavra (eufemismo ou não).

As capacidades de linguagem mencionadas acima não são propostas pelo material didático, justamente, conforme mostrado na figura 1, devido à predominância de atividades e de exercícios para ensino das capacidades de ação, que marcam um percentual de 48%, enquanto que os elementos discursivos receberam 38% e os linguístico-discursivos, apenas 14%.

O material da OLP, ao selecionar um maior índice de atividades e de exercícios que visam explorar as capacidades de ação para ensino do gênero, trabalhando com a seleção do ensino – no aspecto que, segundo Gonçalves (2011), é menos desenvolvido nas escolas brasileiras – e que, por sua vez, são necessárias a qualquer texto. Logo, explorar os aspectos da capacidade de ação é fundamental, visto que eles determinam os significados construídos e, nas ações de linguagem, os agentes-produtores se orientam por eles. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), a situação comunicativa é um ponto crucial para ensino-aprendizagem do gênero, pois implica “as contribuições das práticas de referência; [explicitando a] importância do sentido da escrita [e indicando a] insistência na dimensão comunicativa e na variedade de situações” (SCHNEUWLY; DOLZ, p. 69).

Para Gonçalves (2011), o predomínio pela escolha do trabalho com a capacidade de ação pode ter como premissa a contraposição de uma tendência de atuação convencional, em prol da preocupação em exercer uma função interativa a partir das sequências de atividades, das noções de gêneros textuais preconizada pelos PCN, sobretudo, por formulações teóricas e práticas que tomam por base o ISD.

Seguindo tal raciocínio, pode-se aventar que, contrapondo-se a essa tendência convencional de bases monológicas (marcado pela tendência retórico-gramatical), as dimensões discursivas e linguístico-discursivas foram competências pouco trabalhadas, como mostra nossa análise geral das capacidades de linguagem (figura 3), que marcam um percentual de 38%, para as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, com apenas 14% nas atividades na SD da OLP.

No entanto, essa predileção por determinadas capacidades de linguagem em detrimento de outras nos levou a fazer o seguinte questionamento: do ponto de vista do desenvolvimento das habilidades e das aptidões requeridas para a aprendizagem do gênero, as capacidades linguístico-discursivas e discursivas não serviriam como instrumento importante para o aluno, permitindo os usos e os efeitos de sentido para a comunicação e o entendimento sobre o gênero?

De acordo com Schneuwly (2004), ao produzir um texto, o aluno confronta-se forçosamente com problemas provenientes de diversas inabilidades referentes à sintaxe do oral

e à sintaxe da escrita, que podem ser, por exemplo, a incoerência de conteúdo, a organização geral deficiente, a falta de coesão entre as frases, a inadaptação à situação de comunicação, o uso das formas verbais ligadas a um gênero de texto, a utilização de frases incompletas, a falta de variedade na construção das frases, a utilização de coordenação mais do que de subordinação, a pontuação insuficiente, a ortografia, o vocabulário e os problemas, que também indicam uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos.

Segundo o autor, o domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso, mas à compreensão e apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e que necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos a capacidade de análise que lhes permite melhorar seus conhecimentos.

Para tanto, em uma perspectiva textual, as capacidades discursivas e linguístico-discursivas permitem o trabalho, por exemplo, com “as marcas de organização características de um gênero, das unidades de uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos” cujo funcionamento só assume significado pleno no nível textual (SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Para Koch (2011), os elementos linguísticos presentes no texto são mais do que uma mera propriedade ou qualidade, sendo também componentes que, aliados ao contexto sociocognitivo, vêm constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentido. Assim, em concordância com Neves (2012), acreditamos que as capacidades linguístico-discursivas são mais do que um aglomerado de palavras (ou regras) de categorias gramaticais justapostas a serem ensinadas, dizendo respeito também às escolhas que o aprendiz faz desde a própria seleção do predicado até o fim do enunciado. Sem elas não seria possível o discurso, pois, uma vez interligadas aos aspectos contextuais e discursivos, afiguram-se na composição do artigo de opinião, tornando-os dizíveis por meio dele e permitindo a construção das práticas de linguagem, isto é, a apropriação do gênero na escola. Dessa maneira, por meio das capacidades linguísticas, é possível, refletir sobre a maneira de fazer ou de descrever um texto.

Diríamos, então, que o material da OLP, ao prescrever situações de ensino que privilegiam certas competências de linguagem (de ação) em detrimento de outras (aspectos discursivos e linguístico-discursivos) acaba por não trazer à tona conhecimentos que dão aos aprendizes a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos que permitem

circunscrever as capacidades de linguagem das quais dispõem e, conseqüentemente, fundar novas potencialidades nas tarefas de leitura e escrita previstas na aprendizagem do gênero.

Segundo Schneuwly (2004), o texto é um material concreto em que se exerce um conjunto de domínios de aprendizagens sobre as capacidades de linguagem, em que os membros da sociedade têm a oportunidade de adotar estratégias que visam desenvolver as habilidades e competências para que os aprendizes possam se apropriar deles. Assim, as práticas de linguagem que visam as ações languageiras para o desenvolvimento das capacidades de linguagem são mecanismos de ação, discursivos e linguístico-discursivos.

Para Bronckart (2006), as escolhas das representações sobre o gênero se baseiam nos modelos sociais de referência e na (re)construção didática que os agentes-produtores fazem a partir de uma representação particular do seu contexto comunicacional. Assim, ao fazer a utilização dos pré-construídos (construções sociais por uma determinada sociedade), os agentes-produtores podem modificar e adaptar sua produção em curso na evolução comunicativa, pois o uso do conhecimento nunca é uma cópia fiel do modelo de referência, já que os gêneros sofrem transformações permanentes. Essas mudanças podem se realizar nos mecanismos de escolha das capacidades de ação, assim como nas capacidades discursivas e linguístico-discursivas. São escolhas que Bronckart (2003) denomina de estilo próprio do agente-produtor, que significam: “os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular”. Assim, os gêneros “não podem ser objetos de uma classificação definitiva” (BRONCKART, 2003, p. 101).

De acordo com Bunzen (2009), alguns objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados em uma determinada progressão e temáticas, levando-se em consideração, principalmente, a avaliação apreciativa dos agentes-autores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna. Nesse sentido, afirma o autor, os materiais didáticos representam um olhar responsivo ou um ponto de vista em relação aos objetos de ensino selecionados e às formas legítimas de atuação do projeto didático-pedagógico autoral.

No entanto, como vimos anteriormente em Gonçalves (2011), apesar do próprio gênero determinar algumas situações e não outras na mobilização dos conteúdos temáticos, são as experiências e os conhecimentos que os agentes-produtores possuem sobre o gênero, em função da situação de produção (contexto comunicacional), objetivos situacionais, que determinam e delimitam as dimensões ensináveis para o ensino-aprendizagem. A esse aspecto, Schneuwly e Dolz (2004) descrevem três princípios no trabalho de modelização didática: “a) princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); b) princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos

da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); c) princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados)” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70).

Segundo os autores, mesmo que os agentes-produtores elaborem as representações sobre o gênero, tendo como base sua esfera de referência, eles a reconstruem à medida que elaboram uma representação particular a partir das escolhas do contexto comunicacional. Essas reelaborações, longe de serem uma cópia do modelo de referência, revelam-se uma criação contextual que, por usos e formas, marcam-se por produções autorais dos agentes.

Partindo dessa premissa, como o gênero escolhido pelos agentes-produtores do caderno do professor da OLP (2º e 3º anos do EM) foi o artigo de opinião, em função da situação de ensinar a ler e a escrever, acredita-se que o predomínio do trabalho com as capacidades de ação, no lugar de outras (discursivas, linguístico-discursivas) são os resultados da valoração atribuída por esses agentes-produtores aos objetivos visados, ao parâmetro do contexto e dos conteúdos a serem tematizados para a produção do ensino do gênero. Tal objetivo como pontuamos acima, pode ser o de contrapor-se a uma atuação de linguagem como representação do pensamento, para uma perspectiva comunicativa baseada no trabalho com os gêneros na escola.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), as escolhas denominam os traços de estilo próprio “que dependem da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 62). Ou seja, são resultados das representações que os agentes-autores fizeram ao atuar na transposição do objeto de saber em objeto a ser ensinado – atuação atravessada por determinações históricas e práticas identitárias dos autores que, a partir de suas escolhas, delimitações, condução de ensino, nos oferecem subsídios para a compreensão de um sistema escolar.

Segundo Bunzen (2009), do ponto de vista discursivo, é interessante analisarmos como o autor do material para ensino-aprendizagem do gênero vai anunciando, guiando e questionando o leitor (professor) com o objetivo de fazer com que organize, classifique, interprete, produza textos, converse e assim por diante. Nota-se ainda que o discurso do autor-criador do material constrói uma moldura para reportar os conteúdos que são (re)apresentados com a finalidade de ensinar ou exercitar determinadas capacidades de linguagem, uma vez que elas surgem pela necessidade de focar determinadas facetas do objeto de ensino que merecem atenção, na apreciação do autor e/ou editor.

Nesse sentido, compreender a escolha do gênero, os objetivos de escolha desse gênero para tal nível de ensino são aspectos que um levantamento quantitativo não é suficiente

para compreender no processo de didatização. Para o autor, a seleção das atividades, o gênero escolhido, a sequência de movimentos discursivos, os traços enunciativos de *didaticidade* (procedimentos de reformulação, de definição, de explicação, de exemplificação, além de traços semióticos de linguagens prosódicos, icônicos, cinésicos e proxêmicos), o enfoque de determinada faceta do objeto de ensino (e não outras) apontam para o “projeto didático autoral”, que pode ser (re)orientado de diversas maneiras na interação em sala de aula ou modificado pelos encaminhamentos dados pelos professores e pelos alunos na esfera escolar.

Assim, observar como funcionam as práticas de linguagem que tem por objeto o gênero artigo de opinião, mediatizada pelo instrumento do caderno do professor da OLP, permite-nos averiguar e traçar hipóteses sobre esse complexo e dinâmico processo em que o objeto de saber se transforma em objeto a ser ensinado na inter-relação com a disciplina de Língua Portuguesa. Todavia, a dinâmica discursiva de compreensão de um sistema escolar não se encerra na observação de um material prescrito, mas se realiza na complexa relação com outras instâncias na prática didática-pedagógica, entre os polos: objeto de ensino, professor e alunos.

Em continuidade a essa investigação, a seguir, na segunda parte do trabalho, dedicada à descrição e à análise/observação do objeto de ensino, guiado pelo material didático, o leitor terá oportunidade de conferir o funcionamento do objeto ensinado em situações didáticas de uma turma de 3º ano do EM.

CAPÍTULO IV:

O OBJETO ENSINADO

De acordo com Gonçalves (2011), estudar a linguagem a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva significa não apenas tentar elaborar um modelo de condições de apropriação de produção de um texto, mas, sobretudo, compreender as ações humanas e as interações sociais. Tendo em vista que o agir docente em sala de aula é mediado pelo objeto de ensino a ser ensinado e pela relação didática com os aprendizes, objetivamos, neste capítulo, analisar e descrever como uma docente, participante do evento da OLP, apropria-se das prescrições de ensino sobre as capacidades de linguagem do caderno do professor *Pontos de vista* da OLP para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião em sala de aula.

Cabe mencionar que, ao investigar o ensino-aprendizagem das capacidades de linguagem do gênero artigo de opinião, não tomamos como objeto de análise o processo de transposição do objeto ensinado em objeto aprendido pelos alunos. Para Schneuwly e Dolz (2009), investigar o processo efetivo de aprendizagem de um objeto é uma tarefa complexa, tendo em vista que o tempo de ensino não é necessariamente o tempo de aprendizagem, já que o aprendiz constrói uma interpretação particular sobre aquilo que é ensinado, que pode ser igual ou diferente do que é esperado pelo docente. Desse modo, relembro nossa segunda pergunta de pesquisa, que orienta o percurso desta seção: quais capacidades de linguagem foram acionadas para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião a partir do uso do caderno da OLP?

Ao analisarmos as capacidades de linguagem propostas na ação didática docente por meio da SD do caderno da OLP, observamos que, para ministrá-las, a docente preparou dez sequências de ensino (aulas). Em cada uma, a professora colaboradora ministrou diferentes conteúdos programáticos, alguns que advém, em partes, das prescrições de ensino do caderno da OLP e outros elaborados por ela própria. Apresentamos, a seguir, a figura 6, que representa o quantitativo das capacidades de linguagem, que orientaram o seu agir didático docente ao longo das dez sequências de ensino ministradas a partir da mediação da SD do caderno da OLP.

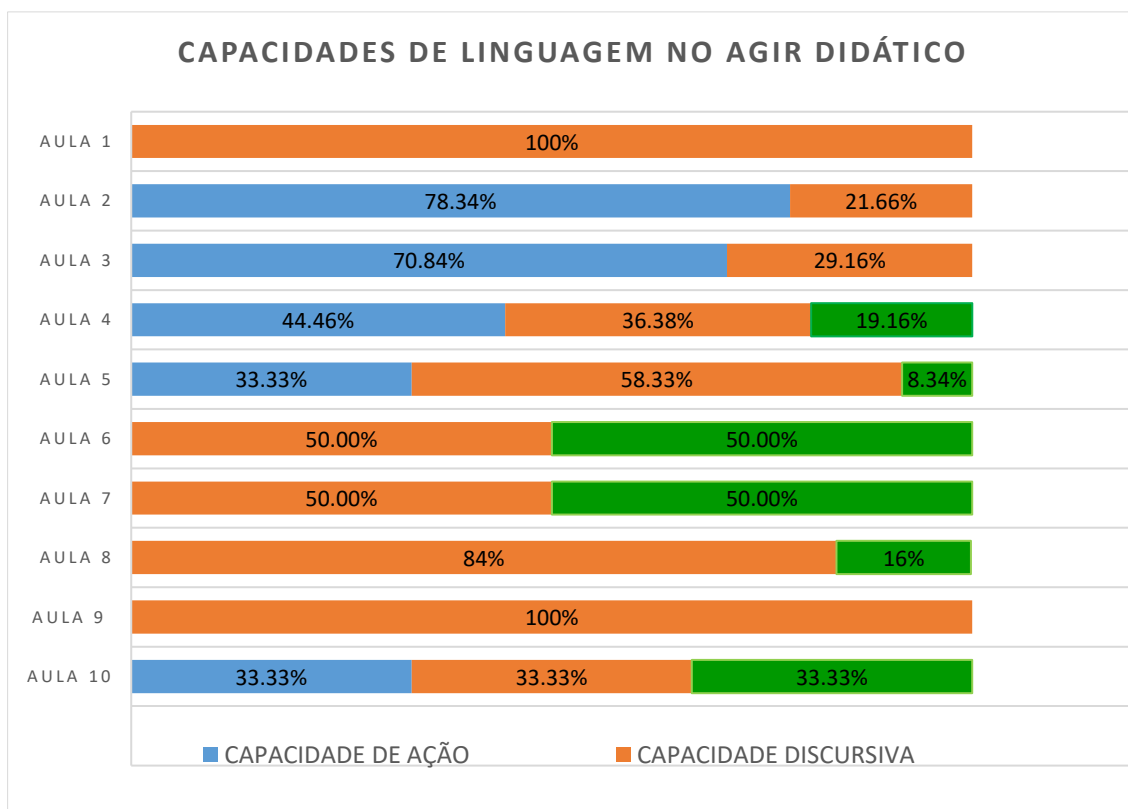


Figura 6: Categorização das capacidades de linguagem visadas no agir didático (elaboração nossa).

Os dados mostram que as três capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva) estiveram presentes em diferentes percentuais ao longo dos conteúdos programáticos trabalhados nas sequências de aulas e propostos em classe para o ensino do gênero para a OLP. Assim, a fim de compreendermos o percentual geral dos usos das capacidades de linguagem pela docente para ensino do gênero, obtivemos os seguintes resultados:

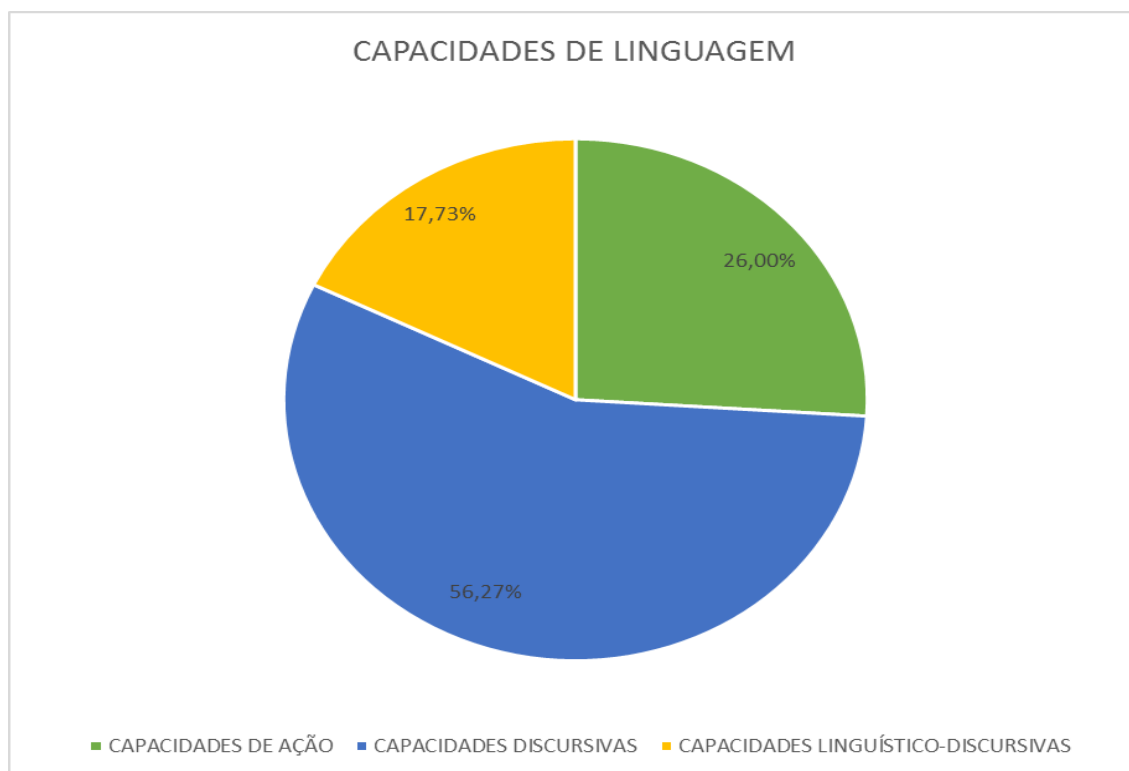


Figura 7: Categorização geral das capacidades de linguagem no agir didático docente (elaboração nossa).

Os resultados revelam que, na proposição dos conteúdos programáticos nas sequências de ensino do gênero, houve o predomínio de atividades que exploram predominantemente as capacidades discursivas dos aprendizes. Essas abrangeram um percentual de 56,40% dos conteúdos abordados em classe, enquanto que 26% das atividades foram direcionadas para as capacidades de ação e apenas 17,73% para as capacidades linguístico-discursivas. Ao compararmos os resultados desses dados com o quantitativo geral das capacidades de linguagem prescritas no caderno da OLP (figura 3), fizemos a seguinte observação:

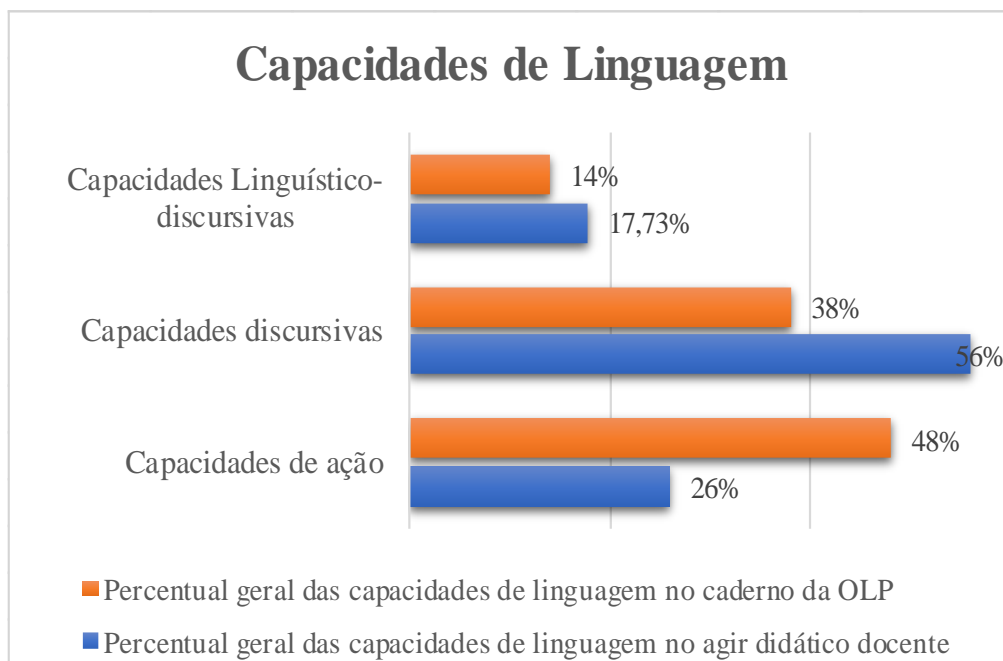


Figura 8: Categorização geral das capacidades de linguagem no caderno da OLP e no agir didático docente (elaboração nossa).

Os dados mostram que, embora haja, no material da OLP, um percentual maior sobre o ensino-aprendizagem das capacidades de ação (marcando 48%), no agir didático, a docente trabalha, predominantemente, as capacidades discursivas a partir de um percentual de 56%. Observamos nas filmagens sobre o agir didático docente que a predominância do trabalho com as capacidades discursivas na prática didática ocorreu, primeiramente, a partir da escolha da docente em priorizar seu ensino e, em segundo lugar, devido à própria demanda dos aprendizes em classe, que solicitavam conhecimentos relacionados às suas próprias dúvidas e às dificuldades de aprendizagem sobre o gênero, tais como: organização do conteúdo do gênero e sua forma de apresentação (organização da função da organização do conteúdo no gênero e estrutura argumentativa).

Quanto às capacidades de ação propostas pela OLP, elas marcam um percentual geral de 48%, enquanto que, na prática didático-pedagógica da professora, o trabalho com as capacidades de ação registram um percentual de 26%. Nas atividades sobre as capacidades de linguagem, a docente prioriza o ensino dos conhecimentos relacionados ao contexto de produção do gênero, que, por sua vez, contribuem para seu reconhecimento, adequação ao contexto e mobilização de conteúdo (quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, conteúdo temático, objetivos e assim por diante).

No que se refere às capacidades discursivas do material da OLP, elas têm um percentual 38%, enquanto que, conforme mencionado, o trabalho da professora realiza-se predominantemente através do trabalho da capacidades discursivas, com 56,27%. Já as

capacidades linguístico-discursivas prescritas pelo têm 14% de participação, enquanto que nas atividades propostas da professora em classe, as capacidades linguístico-discursivas, quantificam 17,73%. Essas, apesar de terem sido poucas e/ou quase não evidenciadas nas prescrições de ensino sobre o gênero no material da OLP, ocorrem no agir didático da docente, que propõe o ensino dos conhecimentos relacionados ao domínio das operações de linguagem (coesão e coerência, por exemplo), desenvolvidas a partir da identificação da relação entre os enunciados, os parágrafos e assim por diante.

Conforme dito anteriormente, o trabalho de ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião realizado pela docente em sala de aula não se desenvolveu exclusivamente a partir da execução das prescrições do caderno da OLP, mas também a partir de atividades e exercícios elaborados pela própria docente, não previstos no material. Assim, esses, por sua vez, foram por nós categorizados e representados a partir do percentual das capacidades de linguagem específica em cada sequência de ensino (figura 6) e, em geral (figura 7), no ensino do gênero.

Então, a fim de compreendermos como a professora colaboradora desenvolveu o trabalho de ensino-aprendizagem do gênero a partir das capacidades de linguagem requeridas em sala de aula, com a participação de uma turma de 3º ano do EM de uma escola pública estadual de Dourados/MS para o evento da OLP, analisamos quais foram os conteúdos de ensino propostos em dez sequências de ensino.

Assim, conforme apresentado na figura (6), na primeira aula de ensino-aprendizagem sobre o gênero artigo de opinião na escola, a docente dedicou-se exclusivamente ao trabalho com as capacidades discursivas, com 100% das atividades e exercícios sendo voltadas para o ensino do gênero. Trata-se de uma aula preparatória, cujo objetivo é o de ensinar o “texto dissertativo-argumentativo”, antes do gênero artigo de opinião. Segundo a professora, essa primeira aula não pertence ao trabalho formal com o uso do caderno do professor da OLP, mas serve de preparo para ele. A docente avisa que objetiva trabalhar com o texto dissertativo antes do gênero artigo de opinião no caderno da OLP, permitindo que os alunos aprendam a argumentar e transfiram esse conhecimento durante a produção do gênero artigo de opinião. Isso nos pareceu curioso visto que nos questionamos sobre o por que de se construir a estratégia de preparo de uma argumentação em outro lugar que não seja no próprio gênero artigo de opinião. Propor que se organize a progressão do ensino do gênero em torno de uma sequência tipicamente escolar (o texto dissertativo-argumentativo) não será pautar o ensino do gênero no retrocesso da tradição centenária de ensino da redação e da composição?

Para Schneuwly (2004), os gêneros tratados no quadro do ensino da redação e da composição têm diversas particularidades. Mesmo tendo sido originados na tradição retórica,

ao mesmo tempo estão deformados, visto que sua função de origem não está mais presente. Assim, para o autor, esses textos são frutos de modos de representação da realidade passada e tornaram-se puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores, isto é, extraescolares. Observam-se, então, na proposição da professora, traços de uma visão retórico-gramatical que, como vimos no capítulo 1, predominou durante séculos no ensino da língua portuguesa.

As capacidades discursivas nessa aula foram trabalhadas a partir de uma proposta de produção escrita de um “texto dissertativo-argumentativo” do ENEM de 2003, sobre o tema “viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”. Em seguida, explica para os alunos que, diferentemente de um artigo de opinião, um “texto dissertativo-argumentativo” não se orienta a partir de uma questão polêmica e que o autor, ao opinar, não precisa necessariamente convencer o leitor da ideia defendida. Assim, ao observarmos a proposição da atividade de produção de um texto tipicamente escolar, pela professora, e ao explicar que o texto dissertativo-argumentativo não se orienta a partir de uma questão polêmica e não precisa convencer o leitor, a professora parece confirmar o uso e a função do texto dissertativo-argumentativo como produtos tipicamente escolares.

Quanto às capacidades de linguagem trabalhadas na segunda aula da SD, as de ação, receberam um percentual de 78,34%, enquanto que as discursivas 21,66% e as linguístico-discursivas, 0%. Nessa aula, as capacidades de ação são trabalhadas a partir da contextualização da proposta do evento da OLP. A professora explica sobre a competição de textos da qual os alunos participarão, promovida pelo programa da OLP (conteúdo previsto na oficina 1, quarta etapa da OLP), apresentando a estrutura composicional (organizada em 15 oficinas) do material recebido pela OLP, que guiará o ensino da produção textual de um artigo de opinião. Ademais, a docente comenta sobre seu planejamento para a execução das oficinas, a partir de um tempo previsto de três meses (3 de junho à 25 de agosto). Em seguida, justifica o trabalho com o gênero artigo de opinião na OLP se deu, por um lado, pela própria seleção da OLP do gênero para turmas de 2º e 3º anos do EM e, por outro, por servir para os alunos como uma preparação ao ingresso no vestibular (menciona que no ENEM há a produção de “texto dissertativo-argumentativo”, diferentemente do vestibular, que pede artigo de opinião).

Na sequência, a professora avisa os alunos que começará a aula com o conteúdo programático das oficinas 2, “O poder da argumentação”, e 4, “Questões polêmicas”, da SD da OLP. Em um primeiro momento da aula, ao dar continuidade ao trabalho com as capacidades de ação, a professora questiona a turma sobre quais são os seus conhecimentos a respeito da

diferença entre argumentar e opinar. No momento de explicação, a professora apresenta, em forma de slides, duas definições da palavra **argumentar** e uma da palavra **opinar**, a saber:

- i) “**argumentar** significa discutir, raciocinar, alegar” (Dicionário Brasileiro Globo, grifo nosso);
- ii) “**argumentar** é a ação verbal na qual se utiliza a palavra oral ou escrita para **defender uma tese**, ou seja, uma opinião, uma posição, um ponto de vista particular a respeito de determinado fato” (CENPEC, 2014, p. 38, grifo nosso);
- iii) **opinar** significa “julgar, entender, dar seu voto ou parecer” (Dicionário Brasileiro Globo, grifo nosso).

Durante a explicação, ao perguntar o que os alunos observam como diferenças entre **opinar** e **argumentar**, considera como correta a resposta de um aluno que diz que “argumentar é **convencer** alguém com sua opinião”. A professora explica que ambos os termos estão atrelados (argumentar e opinar), isto é, em suas palavras, “à medida que eu opino, eu teço argumentos. Você emite opinião e ao mesmo tempo você argumenta. À medida que você dá sua opinião você já está argumentando”. Em seguida, reformula sua explicação e diz: “a não ser que você diga eu gosto de tal coisa e não argumenta. Neste caso você só emitiu opinião”.

No segundo momento da aula, uma aluna questiona: “Professora, no artigo de opinião não precisamos argumentar para explicar nossa opinião? Qual a diferença entre artigo de opinião e texto dissertativo-argumentativo?”. A professora responde que “a impressão que temos é que no texto dissertativo-argumentativo você só emite a sua opinião, o argumento não tem que necessariamente convencer o seu leitor. No artigo de opinião, você precisa convencer o leitor, seus argumentos terão que ser mais eficazes para convencer de que sua opinião é válida”.

No entanto, ao responder que o argumento em um texto dissertativo-argumentativo não precisa necessariamente convencer o leitor, sem perceber, acaba por desconstruir a consideração da resposta aceita de um aluno que diz “argumentar é convencer com sua opinião”, deixando a explicação sobre a diferença de texto dissertativo-argumentativo e artigo de opinião confusa. Se no artigo de opinião a função da argumentação é a de convencer um leitor de um ponto de vista defendido, como ensina a professora, no texto dissertativo-argumentativo, texto não motivado por uma questão polêmica e que não tem a necessidade de convencer o leitor, qual seria a função da argumentação? Emitir uma opinião sem convencer? Qual a finalidade de desenvolver a habilidade da argumentação em um texto que não tem como objetivo convencer o leitor? De que maneira essa habilidade pode ajudar na construção da

argumentação no texto de opinião? – que é objetivo do trabalho com o uso do texto antes do trabalho com o gênero artigo.

Apesar de a professora não utilizar o material da OLP, traz um discurso teórico dos agentes-produtores instruindo o professor de que os textos dissertativos podem ser predominantemente expositivos ou argumentativos.

No primeiro caso, a finalidade principal da escrita é apenas esclarecer e/ou explicar um conceito/noção, analisar um fato, apresentar resultados, sem maiores desdobramentos. Entretanto, quando o texto é dissertativo-argumentativo, como o artigo de opinião, qualquer análise, explicação ou comentário está a serviço da defesa de uma tese; portanto, funciona como um argumento que apoia ou contesta uma opinião, uma tese, um julgamento, uma avaliação etc. (CENPEC, 2014, p. 85).

Pode-se perceber que ao diferenciar texto “dissertativo-argumentativo” de artigo de opinião, é possível observar principalmente a presença concomitante de uma visão de ensino retórico-gramatical e de uma visão comunicativa no trabalho da professora quando ela propõe a atividade que antecede o trabalho formal com a SD da OLP. A docente, ao pedir a produção escrita do texto dissertativo-argumentativo, planeja relacionar esse aprendizado com o artigo de opinião e acredita só ser possível um trabalho com o gênero a partir da aprendizagem de uma sequência expositiva a fim da construção de outra, a argumentativa. Isso é bastante comum, visto que um novo modelo de ensino nunca substitui completamente o antigo.

No terceiro e último momento da aula, o trabalho com as capacidades de ação e discursiva configura-se a partir da atividade de explicação do que seja uma questão polêmica (conteúdo previsto na oficina 1 – 4ª etapa), com sugestões de temas polêmicos propostos no material da SD (previstos na oficina 4 – 1ª etapa) e leitura e identificação de um artigo de opinião no jornal (conteúdo da oficina 2 – 3ª etapa), orientados por questionamentos propostos no material da SD (oficina 2 – 1ª etapa). Ao compararmos os objetivos relativos às capacidades de linguagem a serem trabalhadas segundo o material da SD (oficinas 2 e 4) e os visados pela professora, verificamos, nessa segunda aula, a focalização da professora nessas e em outras oficinas, conforme a seguir:

- Oficina 1 – 4ª etapa: ao explicar os objetivos e as finalidades da OLP e discutir o que é uma questão polêmica.
- Oficina 2 – 1ª, 2ª e 3ª etapas: ao discutir com os alunos a definição coletiva do tema “argumentação” (oficina 2 – 1ª etapa), ao fazer o exercício de identificação de um artigo no jornal (oficina 2 – 3ª etapa) e ao orientar-se a partir de questionamentos feitos na oficina 2 – 1ª etapa;

- Oficina 4 – 1ª etapa: ao apresentar sugestões de questões polêmicas.

Ao analisarmos as capacidades de linguagem trabalhadas em sala para o ensino do gênero artigo de opinião, em relação às capacidades prescritas no material da OLP, observamos que a professora faz opções contextuais no quadro da interação social, referentes à capacidade de ação, na medida em que leva em conta: a finalidade e objetivos de ensino de participação da competição de textos da OLP; a discussão sobre o que é uma questão polêmica; a diferenciação entre texto dissertativo e artigo de opinião (conteúdo não previsto pelo material da OLP); a identificação de um artigo de opinião no jornal a partir de questionamentos que exploram: aspectos relacionados ao contexto de produção que contribuem para o reconhecimento do gênero, na mobilização dos conteúdos no texto.

Com relação às capacidades de linguagem nas oficinas do material da OLP que não foram implementadas no agir didático-pedagógico em classe, observamos que a professora colaboradora da pesquisa escolheu não focar as seguintes capacidades:

- Oficina 1: capacidade de ação a partir da leitura e da discussão da notícia e dos pontos seguintes à situação de produção do texto (opiniões, interesses, vivências e reflexões sobre o uso da palavra no discurso); capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas conjuntamente na produção de uma matéria assinada a partir dos fatos relatados na notícia, do conteúdo temático, dos questionamentos do ponto de vista ético, da opinião a respeito da notícia.
- Oficina 2: capacidades de ação do gênero artigo de opinião por meio da leitura coletiva de um artigo da coletânea e a resolução de questionamentos que chamem a atenção das características contextuais do gênero; capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas a partir da proposição de um debate para o aprofundamento do que seja discurso argumentativo; a leitura de um artigo no jornal em classe para a identificação de elementos de contexto de produção do gênero.
- Oficina 3: nessa aula, não houve trabalho com essa oficina;
- Oficina 4: categoria de ação, aspectos discursivos e linguístico-discursivos, concomitantemente, a partir da produção de um debate, em que os alunos são orientados a refletirem sobre as posições ou teses a serem explicitadas, bem como a ponderar sobre as estratégias argumentativas, sobre os argumentos principais contra e a favor a tese defendida e sobre a persuasão das ideias defendidas com vistas a projeção dos interlocutores.

Quanto às capacidades de linguagem trabalhadas na terceira aula da SD, conforme a figura 6, registra-se um percentual para as de ação de 70,34%, enquanto que as discursivas marcam 29,16% e 0% para atividades e exercícios sobre as capacidades linguístico-discursivas. Nessa terceira aula, ao trabalhar as capacidades de ação, a professora dá prosseguimento à atividade iniciada na aula anterior sobre a oficina 2 – 3ª etapa, que pede aos alunos que identifiquem no jornal um artigo de opinião e explorem as diferenças entre as várias seções e seus gêneros próprios: veículo em que o texto foi publicado, momento de publicação, denominação social de quem escreve, conteúdo temático e a construção da defesa de um ponto de vista (conteúdo prescrito na Oficina 2 – 1ª etapa).

Em seguida, antes de dar continuidade à atividade de discussão dos aspectos contextuais do artigo de opinião no jornal, a docente interrompe a aula com um conteúdo programático não previsto no caderno da SD da OLP: comenta com a turma que na aula anterior uma aluna fez uma pergunta sobre a diferenciação entre um texto dissertativo-argumentativo e um artigo de opinião. Para melhor esclarecimento da questão, a professora apresenta para a turma uma definição de um blog na internet de um professor de língua portuguesa que diz “um texto dissertativo-argumentativo é dirigido a um interlocutor universal e não está preocupado com a persuasão, mas com a transmissão de conhecimento. Enquanto um artigo de opinião pressupõe um leitor específico que deve ser persuadido, ou seja, convencido do ponto de vista de quem escreve”.

A professora reforça a definição trazida, lendo-a várias vezes e explica: “no texto dissertativo, o articulista não pensa num leitor específico, não está preocupado em convencer e sim apresentar opiniões, pontos de vista, em transmitir conhecimento; já, no caso do artigo de opinião, o assunto sobre o qual eu quero escrever é direcionado para um interlocutor específico com objetivo de convencer esse público”.

Observa-se aqui, novamente, a dualidade entre uma visão retórico-gramatical e comunicativa do ensino da produção escrita. As palavras da docente parecem buscar, implicitamente, conscientizar os alunos dessa diferença, insistindo na importância do contexto comunicativo específico para a produção de um texto. Na tradição retórico-gramatical, em que se predominava o ensino da dissertação, não se trazia o contexto para a produção, não se dava tanta importância para o público leitor. Embora possamos imaginar que todo texto escrito tem um leitor, não era isso que mais importava, mas sim a tarefa escolar que envolvia a argumentação. Com a entrada dos gêneros textuais, e, portanto, de uma visão comunicativa do texto, fica muito evidente a existência de um público leitor e, portanto, muito mais natural/fácil para a professora associar a produção do aluno a um público leitor.

Porém, quando na primeira aula da OLP, a professora propôs o início do trabalho da OLP com a produção de um texto dissertativo-argumentativo, por acreditar que ele pode habilitar os alunos na construção da argumentação, demonstra acreditar no trabalho com uma tipologia retórico-gramatical. Assim, parece que ela está absorta pela dualidade entre uma visão retórico-gramatical e comunicativa do ensino de produção escrita. No entanto, é natural que as duas perspectivas entrem em conflito na prática pedagógica, pois, quando chega um novo conhecimento, o antigo não vai embora de repente.

Em um segundo momento da aula, trabalhando ainda as capacidades de ação, a professora apresenta em forma de slide, as sugestões de questionamentos sobre o contexto de produção prescritos na oficina 2 – 1ª etapa, para pensar as questões que motivam a construção do artigo de opinião, tais como: o veículo de publicação, o autor, o papel e a função social, o tema, os interlocutores, as finalidades e os objetivos visados, assim como a tese defendida. Na sequência, a professora alerta os alunos para o fato de que, ao fazerem a análise de um texto, precisam se atentar ao seu contexto discursivo e linguístico-discursivo. Finaliza a aula, pedindo para os alunos, em grupos, responderem oralmente e anotarem no caderno as respostas para cada orientação do material para a leitura dos aspectos contextuais do artigo, de acordo com a interpretação que fizeram do artigo do jornal lido.

Ao analisarmos as capacidades de linguagem trabalhadas em sala para o ensino do gênero artigo de opinião, em relação às capacidades prescritas no material da OLP, verificamos que, nessa aula, ao trabalhar com as atividades da oficina 2, a professora opta por replicar as mesmas atividades sobre as capacidades de linguagem prescritas pelo material da OLP, no que se refere ao contexto de produção do gênero, tais como: o veículo em que o texto foi publicado, o momento de publicação, a denominação social de quem escreve, o conteúdo temático e a construção da defesa de um ponto de vista de um artigo da OLP.

Na quarta aula da OLP, as capacidades de ação são trabalhadas em um percentual de 44,46%, enquanto que as discursivas atingem 36,38% e as linguístico-discursivas 19,16%. Nessa aula, o conteúdo programático selecionado para o estudo foi o da oficina 4 – 1ª etapa e o da oficina 6 – 1ª etapa. Ao trabalhar as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas concomitantemente, a professora inicia a aula fazendo correção oral de uma prova de língua portuguesa (conteúdo específico da disciplina), explicando aos alunos que encontrou os seguintes erros na escrita, relacionados a problemas estruturais, como: não situar o leitor quanto à questão polêmica na introdução, emitir posicionamentos no desenvolvimento sem fundamentá-los e outros problemas relacionados a expressões redundantes.

Sobre isso, a professora chama atenção novamente para a diferenciação feita entre textos dissertativos e artigos de opinião, reforçando a ideia de que “artigo de opinião é um gênero textual, uma maneira de você expressar suas ideias. No texto dissertativo, vocês viram que tem um leitor universal, você escreve pensando no geral, parece que não tem tanta importância o seu leitor, no dissertativo”.

Em seguida, partindo dos problemas identificados na prova, explica que o texto a ser trabalhado na OLP será o artigo de opinião e que este, ao ser produzido, precisa partir de uma questão polêmica que foi notícia. A docente cita algumas sugestões de temas que podem constituir situações polêmicas locais (conteúdos prescritos na oficina 4 – 1ª etapa). Além disso, menciona também que a produção do texto requer um leitor específico e que deve ser escrito em primeira pessoa (aspecto não mencionado no material da SD), além de possuir uma estratégia argumentativa.

Na sequência, a professora faz a leitura de uma definição, presente no material da SD, do que seja uma “estratégia argumentativa” e destaca os seguintes aspectos pontuados do trecho lido na SD: escolha das palavras, tom de voz, tipos de argumentos e organização dos argumentos. Para elucidar os exemplos que leu, a professora faz o paralelo com situações reais que envolvem os alunos como: “o fulano quer ir em uma festa e a mãe não quer que ele vá, a mãe utiliza uma estratégia argumentativa para convencê-lo a não ir e isso inclui escolher o tom de voz, os tipos de argumentos e a organização”. A professora explica que muitos dos problemas de escrita por ela identificados na prova de língua portuguesa surgem que os alunos não (re)leem o que escrevem. Assim, sugere a releitura de tudo que escreverem e a partilha com os colegas para o melhor desenvolvimento da escrita.

Por fim, no segundo momento da aula, a professora inicia o trabalho de estudo do conteúdo da oficina 6 – 1ª etapa: distribui uma cópia do artigo da coletânea “Corrupção cultural ou organizada”, faz uma leitura em voz alta com a turma e destaca oralmente características do texto, como título, autor, função e papel social, data de publicação, veículo, conteúdo temático e uso da 3ª pessoa do plural.

Ao compararmos os resultados referentes às capacidades de linguagem contempladas no material da SD e às escolhas realizadas pela professora, verificamos que ela se direcionou para execução das seguintes oficinas:

- Oficina 4 – 1ª etapa: trabalho com sugestões de questões polêmicas;
- Oficina 5 – não trabalhada pela professora em classe;
- Oficina 6 – 1ª etapa: leitura do artigo da coletânea e discussão sobre seus aspectos contextuais.

Ao analisarmos as capacidades de linguagem trabalhadas pela professora em classe com as propostas sobre o gênero no material da OLP, observamos que a professora com o objetivo de exercitar a formulação e/ou a pesquisa por uma questão polêmica, executa as proposições da oficina 4, que dizem respeito às capacidades de ação: a partir do uso de sugestões de questões polêmicas, usa o discurso teórico de definição sobre o que seja discurso argumentativo e faz uma relação com as práticas comunicativas dos alunos. Observa-se que ao apontar as dificuldades de escrita dos alunos ao produzirem o gênero artigo, ela chama à atenção aspectos contextuais do gênero, tais como: título, autor, função e papel social do autor, data de publicação, veículo, conteúdo temático e, ainda, aspectos linguístico-discursivos como uso da 3ª pessoa do plural.

Na quinta aula da OLP, o trabalho com as capacidades de ação marca um percentual de 33,33%, enquanto que as capacidades discursivas chegam a 58,33% e as linguístico-discursivas a 8,34%. Ao trabalhar capacidades de ação e discursivas, a professora inicia a aula comentando com os alunos algumas situações polêmicas locais, como a greve dos professores dos municípios e a mudança de lugar da feira livre de Dourados, chamando à atenção a importância do papel da argumentação na resolução de conflitos e na tomada de decisões coletivas (conteúdo da oficina 4 – 1ª etapa).

Na sequência, a docente entrega para os alunos dez exemplares idênticos da coletânea de textos encontrada na SD e algumas cópias do artigo “Corrupção cultural ou organizada?”. Posteriormente, retoma com os estudantes os aspectos pontuados na aula anterior (Oficina 6 – 1ª etapa), referentes aos elementos determinantes da estrutura do artigo de opinião e à formulação de hipóteses sobre a forma e o conteúdo do texto, tais como: título, autor, função e papel social do autor, data de publicação, veículo, conteúdo temático, escrito em 1ª pessoa do plural.

Posteriormente, com foco nos aspectos das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, ensina como o autor utilizou em seu artigo o aspecto linguístico (as vozes) em função do objetivo (conteúdo previsto na Oficina 11 – 2ª etapa); mostra como o autor se insere na questão polêmica que circula na mídia ou na sociedade, a opinião na forma de tese a respeito dos fatos e/ou da polêmica em jogo; e pontua que o artigo de opinião surge a partir de uma situação/assunto polêmico noticiado. Observamos que a professora, ao sugerir o estudo dos elementos vozes, acaba por mostrar, diferentemente do que propôs o material, como essas estratégias dialógicas do articulista podem se manifestar no artigo através das escolhas estilístico-composicionais.

Em um segundo momento da aula, visando trabalhar com o conteúdo programático da oficina 7 – 1ª etapa, a professora explica para a turma que o trabalho a seguir será o de compreender e analisar a organização textual do artigo de opinião (estrutura). Lembra os alunos que no início do ano letivo eles já aprenderam como se constrói uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Porém, acha importante ler e relembrar, a partir de um trecho que destacou no caderno da SD, a definição de uma introdução, do desenvolvimento e da conclusão para a compreensão das formas de estruturar o texto “[...] a introdução cumpre várias funções: apresenta o assunto; aponta, direta ou indiretamente, a questão polêmica; situa essa questão no tempo e espaço (contextualização); especifica o âmbito do debate [...]” (CENPEC, 2014, p. 86).

Depois da leitura, a docente comenta que a introdução é composta por um ou dois parágrafos em que o aluno deve apresentar uma tese (direta ou indiretamente) para o leitor (“onde aconteceu”, “qual é o fato”). Durante essa etapa, ao compararmos o trabalho prescrito na SD com a aula da professora, observamos a ausência do exercício ou do comentário sobre a presença da tese em outras partes do artigo, que não sejam a introdução. Além disso, ao explicar sobre como se deve abordar a tese na introdução “direta ou indiretamente para seu leitor”, como indicado no material da OLP, a professora não mostra como essas estratégias dialógicas do articulista podem se manifestar no artigo através das escolhas estilístico-composicionais marcadas discursivamente. Dessa forma, a docente acaba por replicar as atividades do material da OLP que não articulam os elementos discursivos com os linguístico-discursivos e as capacidades de ação.

Seguidamente, examina o artigo de opinião “Corrupção cultural ou organizada” (texto das oficinas 6 e 7), mostrando os parágrafos que se referem à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão do articulista. Porém, diferentemente do caderno da OLP, a professora, ao analisar a organização textual, focaliza apenas os aspectos organizacionais globais de estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e não a estrutura do argumento, explicando dados, justificativas, tipos de argumentos, suporte, modalizadores, refutação, esquema desenvolvido por Stephen Toulmin e didatizado no material analisado.

Por último, reforça com a turma a aprendizagem da construção de uma conclusão, como, por exemplo, a de apresentar uma solução para o problema, retomar a ideia que foi mencionada na introdução ou resumindo o texto. Finaliza a quinta aula sobre a OLP, solicitando a primeira produção escrita de um artigo de opinião (conteúdo previsto na oficina 5 – 1ª etapa), escrito em dupla e com tema livre. Esclarece para a turma que o texto a ser produzido não precisa ser longo como o artigo analisado, primeiramente porque o vestibular trabalha com um

número limitado de linhas (mínimo 25 e máximo 30) e também porque a OLP trabalha com número de caracteres por palavras. Sugere a leitura de um texto da coletânea escrito por um aluno ganhador da OLP, a fim de que os estudantes o utilizem como um modelo para sua produção. Avisa, ainda, que eles terão uma semana para produzir o texto e que ela recolherá suas produções para um diagnóstico das aprendizagens já adquiridas e das que precisarão ainda ser trabalhadas.

Ao compararmos os resultados referentes às capacidades de linguagem mobilizadas na SD e àquelas trabalhadas pela professora, verificamos que a docente se direcionou para a execução das seguintes oficinas:

- Oficina 4: ao trabalhar com o conteúdo “questões polêmicas”, a professora propõe o exercício de sugerir e comentar algumas situações polêmicas que estão circulando na TV ou na imprensa com o objetivo de que os alunos se interessem por alguma e as utilizem como tema para a produção do artigo. Porém, ela opta por não utilizar os comandos de perguntas das atividades da etapa 1 (pedir para o aluno pesquisar/formular um assunto polêmico), que se referem às capacidades de ação.
- Oficina 5: a professora executa a tarefa de pedir a primeira produção de um artigo de opinião, que diz respeito às capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva). Porém, opta por não realizar as demais atividades pertencentes à oficina, como os questionamentos que orientam o planejamento da escrita;
- Oficina 6 – 1ª etapa: a professora realiza a tarefa de leitura e de discussão dos aspectos de produção do artigo. Porém, opta por não realizar as demais tarefas pertencentes às etapas 1 e 2, que dizem respeito à aprendizagem das capacidades de ação e discursivas.
- Oficina 7 – 1ª e 2ª etapas: apesar de a professora apresentar em sala as estratégias da organização dissertativa, nessa aula especificamente, prefere não utilizar o esquema desenvolvido por Stephen Toulmin para descrever outros elementos de uma argumentação (dados, justificativas, suporte e refutação), que dizem respeito às capacidades discursivas.

Na sexta aula da OLP, diferentemente das outras aulas, não houve trabalho com capacidades de ação, com um percentual de 50% para as capacidades discursivas e para as capacidades linguístico-discursivas. A professora inicia a aula dando continuidade ao conteúdo

programático da oficina 7 – 1ª e 2ª etapas, abordado na aula anterior. Em um primeiro momento, realiza a leitura do artigo de um finalista da OLP, intitulado “Cavalheiros da cana versus mecanização”, e faz junto com a classe o exercício de identificação das seguintes partes do artigo: introdução, desenvolvimento, conclusão, justificativa, dados estatísticos trazidos pelo articulista, argumentos contrários e a favor do ponto de vista do articulista, contra-argumentos e aspectos linguísticos que amarram seus argumentos, além de expressões como “nesse sentido” (que ela explica que têm a função de retomar a ideia anterior). Em seguida, discute com os alunos, tecendo uma crítica ao articulista (aluno vencedor da OLP), os aspectos linguísticos-discursivos no uso da primeira pessoa para expressar seu ponto de vista “na minha opinião”, “eu acho que”, comentando que é preferível o uso de “penso”, “acredito”.

Posteriormente, em um segundo momento da aula, trabalha especificamente com o conteúdo programático da oficina 7 – 2ª etapa, explanando na lousa o esquema desenvolvido pelo filósofo britânico Stephen Toulmin e exemplificando o modelo a partir de exemplos em situações cotidianas dos alunos. Para a melhor compreensão das partes que compõem a organização dissertativa, lê em classe as definições do material da OLP da página 83 e escolhe um parágrafo no artigo da finalista da OLP para identificar alguns aspectos utilizados, como o elemento de ligação que retoma a ideia anterior e a justificativa. Por último, conclui a aula avisando a turma que logo recolherá os artigos de opinião que pediu anteriormente e que na próxima aula haverá um debate.

Em síntese, o trabalho desenvolvido sobre as capacidades discursivas e linguístico-discursivas se constituiu a partir da seguinte oficina do caderno da OLP:

- Oficina 07 – 1ª e 2ª etapas: execução das atividades das etapas, porém, com uma troca de texto na etapa 2 (ao invés de trabalhar a comparação entre o esquema de Toulmin e o artigo “Corrupção cultural ou organizada”, utiliza o texto da finalista da OLP “Cavalheiros da cana versus mecanização”).

Na sétima aula da OLP, as capacidades discursivas e linguístico-discursivas foram o eixo de ensino para a aprendizagem do gênero, apresentando um percentual de 50 % em cada uma das categorias, enquanto que as capacidades de ação não foram mobilizadas (0%). Nessa aula, ao trabalhar com os conteúdos da oficina 9 – 1ª etapa e oficina 10 – 1ª etapa, a professora avisa os alunos que serão abordados os conteúdos “tipos de argumentos” e “articuladores”. Para tanto, inicia a sessão comentando com os alunos sobre nunca ter tido a oportunidade de perguntar para um articulista de revista ou para jornais de representatividade social, se o articulista, ao construir seu artigo de opinião, pensa “vou utilizar o argumento de evidência ou de exemplificação etc.”.

Nesse sentido, a professora acrescenta “eu acredito que a gente não pensa nos tipos de argumentos para escrever, porém acaba utilizando. Depende da situação e do tema, eu uso argumento de exemplificação, evidência etc.”. Em seguida, apresenta, com ajuda do recurso Datashow, variados tipos de argumentos que podem ser utilizados por um articulista na construção do artigo, como: argumento de autoridade, argumento por evidência, argumento por comparação (analogia), argumento por exemplificação, argumento de princípio e argumento por causa e consequência. No entanto, observa-se que a docente opta pelo não trabalho de identificação dos argumentos no artigo da Coletânea, exercício prescrito na OLP.

No segundo momento da aula, a professora recolhe a primeira produção do artigo de opinião. Em seguida, propõe a atividade da 1ª etapa da oficina 10, apresentando em forma de slides os “elementos articuladores”, da página 115 da SD:

Quadro – Elementos articuladores

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

115
pontos de vista

Tabela 5: Tabela para a atividade da OLP (CENPEC, 2014, p. 115).

A professora avisa os alunos de que tirará cópias da tabela 5, que apresenta os elementos articuladores, para que eles tenham um modelo em mãos para construir a argumentação no momento de produzirem o seu próximo artigo. Para concluir a sétima aula da OLP, avisa que no próximo encontro haverá um debate cujo tema polêmico ela escolherá.

Ao analisarmos as capacidades de linguagem do material da OLP em comparação com as capacidades que foram implementadas na prática didático-pedagógica da docente, averiguamos que quanto à proposição da atividade da 1ª etapa da Oficina 10, apesar de ter apresentado para os alunos a tabela de atividades sobre os articuladores (figura 8), a professora opta por não realizar a atividade, tal qual proposta no caderno da OLP: colocar os articuladores separados dos trechos em um envelope e solicitar aos alunos que montem dez pequenos textos

argumentativos coerentes e consistentes usando as fichas do envelope. Desse modo, acaba por replicar o mesmo descompasso do material da OLP (como apresentamos no capítulo III) de apresentação da tabela pronta aos alunos (exercício de formação de frases).

Na oitava aula da OLP, a docente seleciona, para o ensino do gênero, um percentual de 83,84% de atividades implicando as capacidades discursivas, 16,66% implicando as capacidades linguístico-discursivas, sem a mobilização de capacidades de ação (0%). Nessa aula, a professora entrega a primeira versão do artigo de opinião corrigido e comenta com a turma os avanços identificados na produção do artigo de opinião, explicando que está satisfeita, pois a maioria dos alunos conseguiu produzir o gênero e incluir em sua produção a maioria das características trabalhadas em classe. Chama à atenção os usos linguístico-discursivos usados pelos alunos nos textos, visto que utilizaram corretamente as aspas para referenciar os autores citados e que fizeram uma relação da citação trazida com as ideias colocadas no texto. Alertou, ainda, que alguns alunos, ao escreverem um artigo de opinião, se distanciaram do gênero, produzindo mais um texto dissertativo.

Na sequência, questiona os estudantes sobre quais foram as dificuldades que enfrentaram na elaboração do artigo, ao que eles responderam que, devido à professora ter deixado o tema livre, eles tiveram dificuldades em selecionar um assunto polêmico para escrever e se posicionar. Também apontaram a introdução como “um grande vilão” no momento da escrita. Uma aluna pontuou que: “apesar das dificuldades que sentiu, buscou um material complementar na internet, que instruía passo a passo como elaborar um artigo de opinião”.

A professora comentou com os alunos que no momento da correção dos textos identificou algumas dificuldades deles quanto à falta de fechamento de ideias, com proposições inconclusas, e explica: “em um parágrafo vocês apresentam o fato, o argumento e não fecham o argumento. Um parágrafo tem início, meio e fim. Às vezes, você não fechou o parágrafo e já passou para outro. E isso acontece, porque muitas vezes a gente não conhece ou não tem acesso àqueles elementos articuladores que eu tirei a cópia e vou passar para vocês”.

A partir da identificação dos pontos de domínio ou não dos alunos em relação às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas na escrita do artigo de opinião, em um segundo momento da aula, a professora retoma o conteúdo programático da oficina 7 – 1ª etapa “o esquema argumentativo”. Ela explica novamente a definição do que venham a ser as partes de introdução, desenvolvimento e conclusão de um artigo de opinião, destacando na lousa, com a ajuda dos alunos, palavras-chave para a construção de uma introdução: “apresentar

uma situação a partir de uma definição, exemplificar a questão polêmica”. Em seguida, situa a questão polêmica no tempo e no espaço, especificando o âmbito do debate.

Posteriormente, escolhe um artigo corrigido, transcreve o parágrafo de introdução do texto e o analisa com a turma, tendo como base a orientação do material sobre o que é introdução. Explica que o texto foi produzido por um aluno daquela turma e mostra para a classe que o parágrafo introdutório apresenta o assunto, mas não a questão polêmica. Discute, então, com a sala, quais seriam as questões polêmicas no texto, assim como as possibilidades de argumentos contrários e favoráveis à posição defendida pelo autor do texto. Por último, finaliza a aula dizendo que na próxima vez pedirá a produção de um artigo polêmico voltado para proposta da OLP, com o tema “o lugar em que vivemos”.

Na nona aula da OLP, a docente focaliza o trabalho, com um percentual de 100%, nas capacidades discursivas. Ela inicia a aula promovendo um debate sobre um tema local (conteúdo previsto na 2ª etapa – 4ª oficina). Em seguida, momentos antes do debate, prepara a turma, mostrando um vídeo no canal do *YouTube*, que apresenta diferentes tipos de posicionamento a respeito da mudança ou não do lugar da feira. Posteriormente, lê com a classe uma notícia do jornal local e comenta que os argumentos usados no vídeo e na notícia podem ser usados na defesa do posicionamento (contra ou a favor) escolhido pelos alunos.

Baseando-se nos relatos do vídeo e na leitura da reportagem, a professora define o tema polêmico a ser discutido. Na sequência, pede para que os alunos que rapidamente se distribuam em dois grandes grupos e se posicionem (a favor ou contra o tema), promovendo um debate. Durante a discussão, a professora chama à atenção o trabalho com as capacidades de ação e discursivas, no que diz respeito ao tema polêmico, aos argumentos favoráveis e contrários, aos contra-argumentos e aos dados usados.

Na sequência, a docente requisita para aula a entrega de um artigo de opinião (e/ou um rascunho do texto) a próxima, voltado para OLP, com o tema “o lugar onde vivo”. Esclarece à turma que eles poderão utilizar o tema e os argumentos discutidos no debate ao produzir o artigo de opinião. Ademais, avisa que está finalizando o trabalho com as oficinas da OLP e que o artigo que eles escreverão será corrigido e encaminhado para uma segunda versão. Por último, menciona que selecionará apenas uma das produções para ser enviada à OLP e conclui a nona aula, dizendo que tentará organizar outro debate mais adiante.

Na décima e última aula da SD, a docente propõe um trabalho que mobiliza todas as capacidades de linguagem, que atingem, para cada tipo, um percentual de 33,33%. Nessa aula, a professora comenta sobre algumas tensões que ocasionaram o melhor desenvolvimento da SD, tais como: o não uso do CD da SD, devido a problemas técnicos no formato do arquivo

salvo no CD; a disponibilização de apenas dez livros da coletânea de textos para os alunos, o que impossibilitou o trabalho de suas aulas para a OLP.

Em seguida, a professora colaboradora passa a palavra aos alunos, pedindo que cada um deles comente o trabalho desenvolvido com a SD, dando sua opinião a respeito do material utilizado, das suas aulas em si e que apontem sugestões de melhora. Após ouvir um por um e anotar os pontos de vista dos alunos, a professora elenca que os pontos positivos foram:

- i. a oportunidade de trabalhar com o material da OLP e as aulas, que ajudaram a adquirir mais conhecimentos na produção de um artigo de opinião;
- ii. ter contato com a proposta da OLP, que também foi um desafio que tiveram que cumprir em um prazo determinado;
- iii. o trabalho com um gênero de texto que é cobrado no vestibular, sendo que o material serviu de apoio/base para ajudar a escrever um artigo de opinião (a professora comenta que quando eles fizeram o debate, eles puderam construir um artigo de opinião na oralidade);
- iv. o prazer de trabalhar com instâncias nem sempre utilizadas na produção de textos, como podemos ver em “gostei muito do trabalho com o debate, que conseguiu passar um norte do assunto para a gente, e discutir o assunto em sala, permite ter um entendimento maior sobre o assunto para escrever”;
- v. o trabalho com a criticidade, como podemos ver em: “o debate despertou o senso crítico dos alunos e os colocou a par do que acontece na cidade. Por exemplo, eu nunca parei para pensar sobre o que seria bom e ruim o assunto polêmico discutido no debate”;

Os alunos deixaram, ainda, como sugestão, que a professora promovesse mais debates em sala de aula, pois isso os instigou bastante a escrever o artigo de opinião. Quanto aos aspectos negativos sobre a aula desenvolvida e o material condutor das atividades, os alunos pontuaram:

- i. falta de tempo para a correção, já que um texto precisa ser revisado e reescrito em várias versões, indicando que nós estamos tendo dificuldades até para fazer a segunda versão”;
- ii. falta de tempo em sala de aula para dar atenção individual para cada aluno, apontando a impossibilidade de a professora corrigir várias vezes o mesmo texto, poucas aulas e o tempo curto;
- iii. falta de instruções para realizar pesquisas necessárias para o desenvolvimento do gênero: “o material, apesar de ser bom, lança um tema para ser escrito,

mas não indica caminhos para o aluno correr atrás. Por exemplo, na cidade tal temos um problema tal, não demonstra um exemplo de problema que o aluno pode ir atrás e buscar mais sobre aquilo” (a professora concorda dizendo que o material sugere a pesquisa, mas não diz quais aspectos da sua cidade podem ter tal problema);

iv. tempo curto na aula, insuficiente para a troca de ideias sobre os temas e os assuntos polêmicos da comunidade, inclusive não sendo possível, pelo pouco tempo, trazer pessoas que estão vivenciando o problema, ou fazer entrevistas para contribuir ao debate.

Ao comentar as respostas e os aspectos avaliativos sobre sua aula, a professora diz que os pontos negativos, como a falta de suporte para correção dos textos em sala de aula, justificam o fato de que há muitos alunos em classe, o que impossibilitou fazer um atendimento individual e atuar mais atentamente nas questões de escrita na produção do gênero artigo de opinião para a OLP.

No entanto, observamos que a falta de maior dedicação para a correção da escrita e reescrita da OLP, ocorreu devido ao excesso de carga horária assumida na escola pela professora, além disso, as demandas de textos para correção que eram muitas, o que gerou pouquíssimas intervenções. Observamos em classe que, apesar dos impedimentos citados, a docente assessorava alguns alunos individualmente no processo de elaboração da escrita e reescrita dos artigos, porém, como eram muitos alunos e o tempo quase sempre era insuficiente para atender a todos, alguns não recebiam aconselhamento para avançarem na escrita.

A professora comenta com os alunos que o material da OLP poderia ser menos restritivo ao trabalhar apenas com o artigo de opinião, já que, a partir da tipologia dissertativo-argumentativo, é possível trabalhar com outros gêneros, como a própria dissertação, a resenha crítica, a crítica, o editorial, entre outros. Observa-se, aí, mais uma vez, traços de uma visão retórico-gramatical e comunicativa da linguagem no trabalho com o gênero artigo de opinião pela professora colaboradora.

Em seguida, a docente explica para a turma que no primeiro bimestre trabalhou o texto dissertativo, pensando no gênero que cai na prova do ENEM. Mas que se trabalhasse o segundo bimestre só com o gênero artigo de opinião, eles perderiam a oportunidade de conhecer e produzir outros gêneros interessantes, visto que a produção de texto não tem como objetivo só o vestibular. Em razão desse comentário, cabe salientar do ponto de vista daquilo que é proposto na escola e fora dela, nossa impressão de que a professora se sentiu pressionada a cumprir duas demandas: i) trabalhar com o tipo texto dissertativo (dissertação escolar) para

cumprir com as exigências do ENEM, que cobra do aluno a proficiência escrita desse texto, e ii) seguindo a OLP, trabalhar com o gênero artigo de opinião, que também é cobrado nos exames vestibulares. Essa tensão no cumprimento de ambas as demandas aparece não só nesse comentário em sala, mas na proposição da atividade (aula 1) com o texto dissertativo para a partir dele iniciar a aprendizagem de outro (o artigo). Nesse sentido, acrescenta-se nesse complexo sistema de ensino, o percurso profissional da docente que teve como base o ensino retórico-gramatical do texto dissertativo – a dissertação escolar –, e as inovações que propõe ao tentar cumprir a nova demanda e (re)significar a si própria na condução de seu ensino. Por vezes, isso aparece na proposição de cada capacidade trabalhada para o evento da OLP.

Outro fator que merece ser discutido a partir do comentário da professora é o fato de não termos compreendido bem a mudança que ela propõe ao material para o trabalho com outros gêneros, já que a coletânea da OLP dispõe um caderno para cada gênero que pode ser (poema, para 5º e 6º anos, memórias literárias, para 7º e 8º anos, crônicas, para o 9º ano, e artigo de opinião para 2º e 3º anos), oferecendo a possibilidade de o professor escolher o gênero para trabalho em sala de aula. Além disso, a coleção da OLP *Pontos de vista* sobre o gênero artigo de opinião, utilizado pela professora, permite, ainda, o trabalho conjunto com outros gêneros como notícia, debate e charge. A respeito desses mesmos aspectos de proposição da SD da OLP, a professora comenta que concorda com o ponto negativo que os alunos atribuíram ao material da OLP, a respeito da “falha do material em relação à pesquisa”, pois “o material sugere a pesquisa, mas não sugere os caminhos de pesquisa a serem percorridos para auxiliar os alunos quanto ao que eles devem buscar em sua região para a temática do artigo de opinião”.

Quanto à opinião sobre o material da OLP que utilizou, a professora esclarece para a turma que o material é bom, no entanto, extenso demais, porque possui 15 oficinas com cinco etapas cada uma e que, para executar todas elas, trabalho possível, seria necessário que o início do trabalho se desse em março e não em junho/julho para terminar em agosto. Além disso, comenta também que, talvez, por não conseguir preparar e realizar adequadamente todas as atividades sugeridas tenham surgido os pontos negativos elencados pelos alunos, como falta de tempo, de explicação, de aulas e assim por diante. De acordo com a professora, cada oficina da OLP para ser executada em sala de aula, requereria do professor de duas a três aulas por oficinas e isso equivaleria a um trabalho de aproximadamente 30 aulas. Assim, tendo em vista que só são ofertadas quatro aulas por mês, sendo apenas uma por semana para o trabalho com a OLP, a execução de todas as atividades da OLP duraria sete meses.

Impossibilitada pelo curto tempo de execução prática do trabalho com a OLP, a professora teve que conciliar o desenvolvimento da SD sobre o artigo de opinião com os

conteúdos programáticos e outros gêneros cobrados por bimestre na escola, fator que fez com que a professora trabalhasse da forma que lhe foi (possível) de ser executada.

Por fim, ao finalizar a sequência de ensino sobre a SD da OLP, a professora comenta em sala alguns aspectos de linguagem que deveriam ter sido trabalhados, com vistas às dificuldades identificadas por ela durante a execução da SD da OLP, mas que foram devido à exiguidade do tempo, a saber: i) conhecimentos relacionados às capacidades discursivas, como a organização do conteúdo e a sua forma de apresentação no artigo e a estrutura argumentativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), assim como a percepção da diferença entre formas de organização diversas, o entendimento da função da organização do conteúdo naquele texto e a escrita e a reescrita dos artigos de opinião; ii) conhecimentos relacionados às capacidades linguístico-discursivas: o domínio da coesão e da coerência, os períodos compostos, os articuladores, a concordância verbal e a expansão do vocabulário.

Dessa forma, ao analisarmos os elementos sobre as capacidades objetivadas, mas não executadas pela professora, é possível observar que a apreciação valorativa em relação à didatização de conteúdos que envolvem o domínio da aprendizagem das capacidades discursivas, a professora mostra, ainda, a necessidade de mais atividades que propõem o trabalho com a capacidade discursiva, apesar de também apontar aspectos linguístico-discursivos a serem trabalhados. Ao finalizar a sequência de ensino sobre a SD da OLP, a professora comentou com os alunos alguns temas que caíram no vestibular nos últimos anos e finaliza a aula lendo o conto da Clarice Lispector, “Amor”.

A partir das análises das gravações do ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, pudemos compreender quais foram as capacidades de linguagem ensinadas em sala de aula que tomam como referência as prescrições de ensino do material da OLP. Observamos, a partir do percurso mostrado, que as capacidades de linguagem que compuseram em maior predomínio o agir didático da docente foram as capacidades discursivas, em função dos objetivos requeridos para a leitura e escrita do gênero, em função dos avanços e das faltas de domínios dos alunos que, durante o percurso de aprendizagem, cobraram da professora uma atenção individual na escrita, nas explicações sobre a estrutura composicional do artigo, entre outros aspectos mencionados.

Foi possível, ainda, visualizar o processo de construção do fazer didático docente que, em alguns momentos, mostrou estar em constante embate entre a concepção de ensino teórico-metodológica retórica-gramatical e a comunicativa. Assim, durante a execução das aulas, desconstruía e (re)construía suas visões e práticas de ensino de língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa apontou para a busca de um objetivo principal: investigar as capacidades de linguagem prescritas nos conteúdos de ensino na SD do caderno da OLP para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, ensinadas na prática didática docente de uma turma de 3º ano do EM, de uma escola pública estadual de Dourados/MS. Nossa proposta de pesquisa foi estruturada relativamente em duas etapas do processo de transposição didática: a) a externa ao objeto artigo de opinião, configurada na SD do caderno do professor da OLP; b) a interna ao objeto artigo de opinião, materializada na didatização do objeto ensinado em sala de aula.

Em busca de alcançar tal objetivo, buscamos respostas para as duas questões de pesquisa: 1) quais são as capacidades de linguagem (aptidões requeridas) nas atividades da SD da OLP subjacentes ao ensino-aprendizagem do artigo de opinião? e 2) quais capacidades de linguagem foram acionadas para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião a partir do uso do caderno da OLP?

Assim, alicerçados na teoria do ISD (BRONCKART, 2006, 2008), na engenharia do grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e nos fundamentos para o processo ensino-aprendizagem dos gêneros de textos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, 2009; ROJO; CORDEIRO, 2004, CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007; CORDEIRO, 2015), que propõem o ensino-aprendizagem dos gêneros de textos na escola como meio de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, buscamos: i) compreender a natureza dialógica e constitutiva das práticas discursivas escolares; ii) estudar o objeto de conhecimento científico “artigo de opinião” na sua esfera de referência e didática; iii) observar a construção e a negociação dos significados que ocorrem na modelização do gênero artigo de opinião no material da OLP e na prática pedagógica docente; e iv) compreender algumas facetas da dinamicidade das interações em sala de aula.

A fim de traçar discussões que colaborem para a compreensão do objeto de ensino científico em tornar-se objeto efetivamente ensinado – o que, segundo Schneuwly e Dolz (2009), envolve um processo complexo de negociações, intercalações de dúvidas e riscos. Pudemos, assim, observar como o objeto de conhecimento científico – artigo de opinião – transformou-se em objeto efetivamente ensinado na escola (dado o contexto pesquisado), a partir das prescrições de ensino do caderno do professor da OLP, e, ao mesmo tempo, como

serviu de instrumento para o agir didático docente (transposição didática), em função de construir as capacidades de linguagem dos alunos.

Nessa direção, em busca de respondermos a nossa primeira pergunta de pesquisa, analisamos as capacidades de linguagem prescritas a ser ensinadas na SD do caderno da OLP e categorizamos as capacidades de linguagem propostas para ensino do gênero artigo de opinião, que, por sua vez, registraram maior predomínio do trabalho com as capacidades de ação, a partir de um percentual de 48%, enquanto que os elementos discursivos receberam 38% e os linguístico-discursivos, apenas 14% (como discutimos no capítulo III).

Em função das análises sobre as três capacidades de linguagem prescritas a serem ensinadas sobre o gênero artigo de opinião, constatamos que o caderno da OLP, ao propor conteúdos de ensino que visam desenvolver, predominantemente, as capacidades de ação dos alunos, a partir de conhecimentos de contexto de produção (autor, leitor, veículo de publicação, conteúdo temático, objetivos e assim por diante), não relaciona esses conhecimentos ao domínio das operações de linguagem (coesão, coerência, organizadores, por exemplo) e nem às unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua, isto é, as capacidades linguístico-discursivas.

Esses resultados nos fizeram questionar: por que ao objetivar o desenvolvimento da linguagem para ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, o caderno da OLP prescreve, predominantemente, conteúdos de ensino sobre capacidade de ação em detrimento de capacidades discursivas e linguístico-discursivas? Seriam essas capacidades secundárias à construção do desenvolvimento das habilidades e das competências a serem adquiridas sobre o gênero artigo de opinião na escola?

Na busca de compreender o desdobramento que levou às prescrições de ensino sobre as capacidades de linguagem desse gênero no caderno da OLP para o efetivamente ensinado no contexto escolar, respondemos nossa segunda pergunta de pesquisa: quais capacidades de linguagem foram efetivamente ensinadas na ação didática docente, no ensino do gênero artigo de opinião? Para tanto, observamos o ensino do gênero em sala de aula.

Contrariamente ao percentual geral do caderno da OLP, que aponta o predomínio de prescrições de ensino sobre as capacidades de ação, a docente, na prática didática, faz prevalecer as capacidades discursivas, a partir do registro de um percentual de 56,40% dos exercícios em classe, enquanto que 26% das atividades foram direcionadas para as capacidades de ação e apenas 17,73% para as capacidades linguístico-discursivas.

De forma geral, o agir didático docente a partir da condução do material da OLP, mostra que a professora colaboradora, apesar de guiar-se pelas instruções de ensino do caderno

analisado, não executa o trabalho com todas as oficinas e atividades prescritas, mas faz escolhas sobre os conteúdos de ensino a ser ensinado, de forma a adaptá-los aos seus objetivos escolares, aos conhecimentos, os quais ela acredita que os alunos precisam desenvolver sobre a linguagem. Isso revela positivamente a autonomia da docente, para a qual o material didático é um instrumento (e não o guia), a partir do qual ela faz certas escolhas, orientada pelo que acredita ser melhor para os alunos.

A condução do ensino do gênero para a OLP pela professora também nos permitiu averiguar que a docente parece estar absorta entre a visão da tradição escolar centenária de ensino da redação e da composição – a partir da progressão de ensino guiados pelos domínios da tipologia dissertativa – e a visão comunicativa de linguagem com o uso dos gêneros. Tal visão se configura a partir da apreciação valorativa da docente em trabalhar com a tipologia dissertação antes do trabalho com o gênero, na crença de que isso possibilitaria o desenvolvimento da habilidade de argumentar para sua melhor desenvoltura na escrita de um artigo de opinião.

Como consequência desses posicionamentos sobre a linguagem, para Schneuwly e Dolz (2009), o processo de ensino escolar precisa ser analisado com um olhar mais complexo para a dinâmica do conhecimento na escola, visto que a articulação entre os conhecimentos e as práticas efetivadas em sala de aula fundamenta-se a partir da compreensão de que objeto de conhecimento científico sofre transformações, deslocamentos, simplificações de certas dimensões (ou ênfases) dos conhecimentos para as práticas escolares, sendo condicionado pela forma escolar, que detém de sujeitos, papéis e propósitos em um sentido que difere inevitavelmente daquele que o saber tem, na instância de seu uso prático, para além do âmbito do ensino.

Todavia, a interpretação desse objeto em sala de aula, envolve reflexividade a aceitação do novo e em refutação do velho. Segundo Kleiman (2014) o processo de ensino-aprendizado de um objeto de ensino, segue, por sua vez, a lógica própria de ensino teórico-metodológico do professor, que se apropria de conceitos e práticas discursivas acadêmicas, de práticas letradas individuais, experiências de um coletivo de trabalho, de modo que esses conhecimentos passam a construir sua identidade profissional – elemento identitário de sua formação. Assim, afirma a autora, o saber do professor é reatualizado constantemente nas situações de ensino, à medida que se sabendo em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar outras formas de ensino, aprendendo com seus alunos.

Ao analisarmos o resultado sobre as capacidades de linguagem priorizadas pelo material e pela ação didática da docente, não objetivamos alcançar um ideal de material didático

e de ação didática, mas descrevê-los para compreender o complexo contexto e as transformações que sofre o objeto, quando de objeto a ser ensinado torna-se objeto ensinado. Por essa razão, o nosso interesse em conhecer o projeto didático do material da OLP na proposição da apropriação das capacidades de linguagem não é verificar se a aula de língua portuguesa é diferente ou igual ao prescrito pelo material. A comparação ocorre para compreender a dinâmica discursiva do gênero no material que participa das formas de construção dos saberes escolares sobre a linguagem.

Assim, esse processo é complexo, pois nele estão envolvidos saberes (docentes ou não), que são frutos de processos de produções, seleções, apropriações, singularidades e (re)criações de um sistema escolar (advindo de determinações históricas) e de práticas identitárias do próprio professor de língua materna (BUNZEN, 2009). Nesse sentido, o objeto ensinado é o resultado constante da ação do professor, que segue uma lógica própria, articulada a aprendizagem escolar, que, por sua vez, segue a lógica dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, Anna Helena. **O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa**: Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- AMIGUES, René. L’enseignement em comme travail. *In*: BRESSOUX, Pascal (ed.). **Les stratégies d’enseignement em situation d’interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: programme Ecole et Scienses Cognitives. Paris, 2002, p. 243-262.
- APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Análise Linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GOIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12ª edição. São Paulo: Huitec, [1978] 2006.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Gláís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: **Gestos didáticos para ensinar a língua**: Agir docente e gêneros textuais, Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- BELTRÃO, Luiz. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. O ensino de Língua e contextos teóricos-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciência Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2010.
- BRONCKART, Jean-Paul; BAIN, Daniel Emile; SCHNEUWLY, Bernard; DAVAUD, Coline; PASQUIER, Auguste. **Le fonctionnement des discours**: un modele psychologique et une méthode d’analyse. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003 [1999].
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. *In*: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO; Maria de Lourdes Meirelles. **Jean-Paul Bronckart**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008 (Coleção ideias sobre a linguagem).
- BRUM, Eliane, BRUM. Nunca estamos no lugar que queremos. **Revista Época online**, 2011. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI244058-15230,00-NUNCA+ESTAMOS+ONDE+QUEREMOS.html>. Acesso em mai. 2019.

- BUNZEN JR, Clecio dos Santos. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Campinas, SP, 2009.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, n. 55, jan./jun. 1994.
- CENPEC. **Pontos de vista**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral. 4ª edição. São Paulo: Agwm, 2014 (Coleção da Olimpíada).
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre leitura – 1880-1980**. São Paulo, SP: Ática, 1995.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensee Sauvage, 1991.
- CORDEIRO, Glaís Sales; SCHNEUWLY, Bernard. La Construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. **Recherche et formation**, nº 56, 2007.
- CORDEIRO, Glaís Sales. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. **Raído**, Dourados, MS, v. 9, n. 18, jan./jun. 2015, p. 113-136. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/File/4202/2212>. Acesso em junho 2016.
- CORDEIRO, Glaís Sales. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007 (Coleção ideias sobre linguagem).
- CORDEIRO, Glaís Cordeiro; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair, Vieira. Letramento digital e gestos didáticos prescritos em livro didático multimídia de língua portuguesa. In: CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti; GONÇALVES, Adair Vieira (orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequenciais e gestos didáticos**. Campinas, SP: Pontes, Editores, 2017.
- DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: Esf Éditeur, 1998 (Didactique du Français).
- ECO, Umberto. Sobre a imprensa, In: ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. Tradução de Eliana Aguiar. 2ªed. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 55-89.
- ERICKSON, Frederick. **Some approaches to inquiry in school-community ethnography**. Massachussets: Newbury House, Rowley, 1981.
- FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 3ª ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.

FERRAZ, Mariolinda Rosa Romeira. **Formação continuada de professores e a transposição didática externa dos gêneros artigo de opinião e notícia**. Dissertação (Linguística Aplicada) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2012.

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

H AidAR, Maria de Lourdes. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

KLEIMAN, Angela B; SANTOS, Cosme Batista dos. Estudos de Letramento do Professor: Percursos metodológicos. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MACHADO, Antonio. Proverbios y cantares. *In*: **Poesías completas**. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 95-108, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200008>.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NASCIMENTO, Elvira, Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem dos gestos didáticos fundadores aos gestos específicos. *In*: **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14, v. 1, p. 421-445, jun. 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Marcia Andrea de Almeida. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2013.

OLIVEIRA, Márcia. Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de língua portuguesa. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. ISBN 85-88456-13-3.

RAZZINI, Márcia. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese (Linguística Aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. *In*: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés em classe de français**, 2009 (Collection Paideia).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2004 (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (Coleção As faces da Linguística Aplicada)

SCHNEUWLY, Bernard, SALES CORDEIRO, Glaís. *What object is taught in the classroom? Analysis of teaching practices on writing in French-speaking Switzerland*. *In*: L. Allal & J. Dolz. *9th International Conference of the EARLI Special Interest Group of Writing. Proceedings writing 2004*. 2005. p. 249-256.

SCHNEUWLY, Bernard; SALES CORDEIRO, Glaís. What object is taught in the classroom? Analysis of teaching practices on writing in French-speaking Switzerland. *In*: ALLAL, Linda; DOLZ, Joaquim. **9th International Conference of the EARLI Special Interest Group of Writing. Proceedings writing 2004**, Geneva, 2005. p. 249-256. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34347>. Acesso em mai. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. De l'utilité de la "transposition didactique". *In*: CHISS, Jean-Louis; DAVID, Jacques; REUTER, Yves. (Org.). **Didactique du français. État d'une discipline**. Paris: Nathan, 1995, p. 47-62.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. **Repères**, n. 22, p. 19-38, 2000.

SILVA, Daniela. **Olimpíada de Língua Portuguesa como instrumento de formação docente**. Dissertação (Estudos da linguagem). Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2014.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: Participante e Pesquisa-ação. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs.) **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina escolar. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

VERRET, Michel. **Le temps des études**. PHD thesis, Université de Paris V, 1974.

VIVALDI, Gonzalo Martín. **Gêneros periodísticos**. Madri, Paraninfo, 1973.