



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE LETRAS E ARTES - FALA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

PRODUÇÃO TEXTUAL, INTERAÇÃO E REESCRITA:
UMA EXPERIÊNCIA COM A REESCRITA DE ARTIGOS
DE OPINIÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

EVERALDO ALVES DE MORAIS

MOSSORÓ-RN

2015

EVERALDO ALVES DE MORAIS

**PRODUÇÃO TEXTUAL, INTERAÇÃO E REESCRITA:
UMA EXPERIÊNCIA COM A REESCRITA DE ARTIGOS
DE OPINIÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Faculdade de Letras e Artes - FALA, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras/Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Batista da Silva

MOSSORÓ-RN

2015

EVERALDO ALVES DE MORAIS

PRODUÇÃO TEXTUAL, INTERAÇÃO E REESCRITA:

Uma Experiência com a Reescrita de Artigos de Opinião no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS- da Faculdade de Letras e Artes – FALA da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras/Língua Portuguesa, na área de concentração em Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Moisés Batista da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
(Orientador)

Profª. Dra. Kátia Cilene David da Silva
Universidade Federal do Ceará - UFC
(Examinador Externo)

Prof. Dra. Lucimar Bezerra Dantas da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
(Examinador Interno)

Dedico este trabalho ao meu Deus por permitir a realização de mais sonho, dentre tantos que já me proporcionou, e a minha família, em especial, à minha esposa Joana, às minhas filhas Vitória Candice e Paula Beatriz e aos meus pais, por toda compreensão, incentivo e apoio ao longo de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de conclusão de mais uma etapa da minha vida acadêmica e profissional, quero render graças ao Senhor meu **Deus** pelo auxílio nas horas mais difíceis em que tenho certeza Estavas comigo, como em todos instantes de minha vida.

Agradeço aos meus pais, **Emídio Alves e Maria Lúcia**, que sempre buscaram ensinar o caminho da retidão, do trabalho e da importância dos estudos. A vocês que muitas, que não tiveram as mesmas oportunidades que eu, e que muitas vezes abdicaram do pouco que tinham para que eu pudesse estudar e me tornar o profissional e cidadão que hoje sou.

A **Joana Neta**, minha esposa, pelas palavras de incentivo na hora do desânimo e das dificuldades; Pela paciência e cautela na hora nos momentos de estresse e cansaço, mas, sobretudo, por permitir compartilhar sua presença diária em minha vida.

Às minhas filhas, **Vitória Candice e Paula Beatriz**, por enriquecerem minha vida com suas presenças, e mesmo inconscientes, serem a razão maior pela qual tento ser uma pessoa melhor todos os dias.

Ao meu irmão **Evanio Alves e a todos os meus familiares**, que direta ou indiretamente, me ajudam e torcem por minhas conquistas acadêmicas e profissionais.

A todos **os colegas de trabalho**, das Escolas Municipal Educandário e Dix-septiense e Estadual Manoel Joaquim, principalmente aqueles que torceram e me apoiaram durante este período, seja com uma palavra de incentivo, seja com uma ajuda no cotidiano de nosso trabalho escolar.

Agradeço, em especial, aos meus **alunos do 9º Ano da Escola Municipal Educandário Dix-septiense** pela participação nas atividades de pesquisa.

Ao **Prof. Dr. Moises**, orientador deste trabalho, pela inestimável contribuição com seus posicionamentos e ideias, mas principalmente pelo exemplo de paciência, compreensão e dedicação à com as quais exercita sua atividade docente.

Ao Coordenador Geral do PROFLETRAS em Mossoró, **Prof. Dr. José Roberto**, pela imensa dedicação e seriedade que dedica a este projeto e mais ainda pela incomensurável lição de vida enquanto mestre, dotado de imensa humildade, sabedoria e paciência, que nos demonstrou em todos os momentos com os quais tivemos contato.

À Secretária do PROFLETRAS Mossoró, **Candice Cristiane**, pela forma gentil, simpática e eficiente com que sempre procurou nos atender desde nosso primeiro contato até os momentos finais deste Curso.

À professora **Dra. Lucimar**, com quem já tínhamos tido o prazer de conviver na graduação, pela disponibilidade de participação na banca da certificação do projeto, e pelas valiosas orientações concedidas naquele momento.

A todos os professores que ministraram suas aulas durante este Mestrado, pela imensa contribuição para nosso enriquecimento acadêmico e profissional.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro (concessão de bolsas de estudo) e intelectual na formação dos professores da educação básica.

Aos demais membros da banca de avaliação, quando da defesa deste trabalho, pela disponibilidade em dela participar, e principalmente pelas valiosas contribuições a serem dadas.

Aos colegas de curso, não só pelos momentos de apoio mútuo nos momentos de dificuldades pelos quais passamos, mas também pelos inestimáveis e incontáveis momentos de descontração, partilha de experiências e principalmente pelo imenso prazer de poder a partir de agora desfrutar da amizade de pessoas tão especiais.

A vocês, **MUITO OBRIGADO!**

Enquanto você lê estas palavras, está tomando parte numa das maravilhas do mundo natural. Você e eu pertencemos a uma espécie dotada de uma admirável capacidade, a de formar idéias no cérebro dos demais com esquisita precisão. Eu não me refiro com isso à telepatia, o controle mental ou as demais obsessões das ciências ocultas. Aliás, até para os crentes mais convictos, estes instrumentos de comunicação são pífios em comparação com uma capacidade que todos possuímos. Esta capacidade é a linguagem. (Steven Pinker Apud CAVALCANTI e BRITO, 2013, P. 35)

RESUMO

Este trabalho nasce da necessidade de se encontrar estratégias eficazes a serem utilizadas na melhoria do processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa, mas especificamente na área de produção de textos, e apresenta resultados de uma pesquisa investigativa realizada com alunos do ensino fundamental de uma escola pública acerca da prática de escrita e reescrita de artigos de opinião, analisando os benefícios que essa prática pode trazer para a realidade das aulas de produção textual. Realizou-se um trabalho de revisão bibliográfica acerca de questões como as concepções de linguagem, texto e sujeito, sempre defendendo a importância da interação como processo de formação da identidade dos sujeitos, além de um relevante estudo acerca da importância do trabalho com gêneros textuais e da produção textual baseada na construção da escrita enquanto processo, analisando suas diversas etapas, principalmente a reescrita e suas particularidades. Para corroborar nossas ideias, centramos nossos estudos nos trabalhos já realizados por outros autores como Marcuschi (2008), Dolz e Scheneuwly (2004), Filho (2011), Serafini (1997), Ruiz (2001), Passarelli (2012) e outros. O estudo buscou contribuir como suporte teórico para outros professores, mostrando a tarefa da reescrita de textos como uma estratégia eficiente de ensino. Para isso, foram realizadas atividades de escrita e reescrita de artigos de opinião, sempre com a orientação do professor, sendo que ao final do processo foi possível perceber significativas mudanças na qualidade das produções dos alunos, superação de determinadas dificuldades e elevação da autoestima já que a atividade permitiu a construção de textos mais bem elaborados.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual, Interação, Gêneros Textuais, Artigo de opinião, Reescrita.

ABSTRACT

This work is born from the need to find effective strategies that could be applied on the improvement of the Portuguese teaching-learning process, but specifically in the texts production area, and it presents the results of an investigative survey of elementary grade students from a public school about the practice of writing and rewriting opinion articles, analyzing the benefits that this practice can bring to the textual production classes. We conducted a literature review on issues such as the concepts of language, text and subject, always advocating the importance of interaction as a process of identity formation of the subject, and a relevant study on the importance of working with genres and textual production based on the construction of writing as a process, analyzing its various stages, mainly rewriting and its peculiarities. To support our ideas, we focus on works already undertaken by other authors as Marcuschi (2008), Dolz and Scheneuwly (2004), Son (2011), Serafini (1997), Ruiz (2001), Passarelli (2012) and others. The study sought to contribute as a theoretical support for other teachers, showing the task of rewriting texts as an effective teaching strategy. In order that, writing and rewriting opinion articles activities were performed, always under the teacher's guidance, and at the end of the process, it was revealed significant changes in the quality of the students' productions, overcoming certain difficulties and showing increased self-esteem since the activity provided the construction of well-designed texts.

KEYWORDS: Text Production, Interaction, Text Genre, Opinion article, Rewriting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parágrafo 01 do aluno 01 - Versão original	86
Figura 2 - Recomendações do professor para aluno 01	86
Figura 3 - Parágrafo 01 do aluno 01 - Versão reescrita	87
Figura 4 - Parágrafo 01 da aluno 02 - Versão original	88
Figura 5 - Recomendações do professor para aluno 02	88
Figura 6 - Parágrafo 01 do Aluno 02 – Versão reescrita	89
Figura 7 - Parágrafo 01 do aluno 03 - Versão original	89
Figura 8 - Recomendações do professor para o aluno 03	90
Figura 9 - Parágrafo 01 do aluno 03 - Versão reescrita	90
Figura 10 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 01 - Versão original	95
Figura 11 - Recomendações do professor para o aluno 01.....	95
Figura 12 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 01 - Versão reescrita	96
Figura 13 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 04 - Versão original	96
Figura 14 - Recomendações do professor para aluno 04	97
Figura 15 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 04 - Versão reescrita	97
Figura 16 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 03 - Versão original	98
Figura 17 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 03 - Versão reescrita.....	99
Figura 18 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 02 - Versão original	99
Figura 19 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 02 - Versão reescrita	100
Figura 20 - Argumentação do aluno 02 - Versão original	101
Figura 21 - Argumentação do aluno 03 - Versão reescrita	101
Figura 22 - Argumentação do aluno 04 - Versão reescrita	102
Figura 23 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 01 - Versão original	104
Figura 24 - Orientações do professor para aluno 01	104
Figura 25 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 01 - Versão reescrita	105
Figura 26 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluna 03 - Versão original	106

Figura 27 - Recomendações do professor para o aluno 03	106
Figura 28 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 03 - Versão reescrita	106
Figura 29 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 04 - Versão original	107
Figura 30 - Recomendações do professor para aluno 04	107
Figura 31 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 04 - Versão reescrita	107
Figura 32 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 02 - Versão original	108
Figura 33 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 02 - Versão reescrita	108
Figura 34 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 03 - Versão original	108
Figura 35 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 03 - Versão reescrita	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Contextualização, apresentação do tema e ponto de vista - Versão original	85
Gráfico 2 - Contextualização, apresentação do tema e ponto de vista - Versão reescrita	92
Gráfico 3 - Argumentação e defesa do ponto de vista - Versão original	94
Gráfico 4 - Argumentação e defesa do ponto de vista - Versão reescrita	102
Gráfico 5 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Versão original	104
Gráfico 6 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Versão reescrita	109

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2. FUNDAMENTAÇÃO	
TEÓRICA	19
2.1 LINGUAGEM, TEXTO E SUJEITO EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA.....	19
2.1.1 A linguagem enquanto interação humana	21
2.1.2 Concepção interacional de texto	23
2.1.3 O sujeito da interação	26
2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA	30
2.2.1 Do trabalho com textos ao trabalho com gêneros	30
2.2.2 Noções de gêneros, tipos textuais e domínios discursivos	39
2.2.3 Gêneros primários e secundários na sala de aula	43
2.2.4 Critérios de classificação dos gêneros e a intergenericidade	46
2.2.5 O trabalho com gêneros e sequências didáticas na sala de aula.....	47
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS	51
2.3.1 O gênero artigo de opinião	54
2.3.2 Tipos de argumentos mais defendidos nos artigo de Opinião	56
2.4 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO	58
2.4.1 Etapas de produção da atividade escrita	62

2.4.2	Principais estratégias de correção de textos pelo professor.....	69
2.4.3	Operações linguístico-discursivas da reescrita de textos pelos alunos.....	74
3.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	76
3.1	CONTEXTO DE PESQUISA	76
3.1.1	Caracterização da escola – Campo da intervenção	76
3.1.2	Apresentação da turma – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	77
3.2	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL	79
3.2.1	Apresentação do gênero a ser trabalhado	79
3.3	APRESENTAÇÃO DO TEMA E CONSTRUÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DOS TEXTOS	80
3.3.1	Análise da primeira versão dos artigos pelo professor	80
3.3.2	Construção da versão de reescrita do texto após análise do professor	82
4.	ANÁLISE DOS TEXTOS E RESULTADOS OBTIDOS	83
3.4.1	Análise do primeiro grupo de requisitos	84
3.4.2	Análise do segundo grupo de requisitos	93
3.4.3	Análise do terceiro grupo de requisitos	103
3.5	CONSIDERAÇÕES ESPECÍFICAS SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS	110
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	119
	ANEXOS	

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras tem sido motivo de muita preocupação e de constantes debates no que diz respeito à sua eficiência e qualidade. Em razão disso, são inúmeras as alternativas apontadas como potenciais soluções, sem falar nos incontáveis exames que surgem cotidianamente como forma de avaliação da qualidade de ensino, proporcionada nos estabelecimentos de ensino aos discentes, em especial da educação básica.

No meio desse bombardear de cobranças e de tentativas, quase nunca rentáveis, no sentido de melhorar essas situações, encontram-se os professores que são quase sempre apontados como os principais responsáveis pela qualidade de ensino de seus alunos. Assim, os docentes das redes de ensino público vivem cotidianamente pressionados para encontrar potenciais soluções que possam vir a melhorar suas práticas em sala de aula e consequentemente contribuir para a melhoria do processo de ensino como um todo.

Com os professores de Língua Portuguesa não tem sido diferente e talvez seja essa, sem sombra de dúvidas, a área que mais requer atenção e cuidado, tendo em vista que alunos que não conseguem dominar as competências básicas elencadas para a língua materna, dificilmente conseguirão acessar e dominar outras disciplinas que compõem as grades curriculares da educação básica.

Desta feita, encontrar estratégias para a resolução das dificuldades encontradas neste campo tem sido uma das grandes ansiedades, tanto dos professores, quanto de uma série de pesquisadores da área da linguagem. Cotidianamente, surgem ideias, receitas e orientações a serem seguidas para o bom desempenho dos alunos no tocante a tarefa de produzir textos capazes de cumprir de forma eficiente a função real da linguagem que é promover a interação entre seus usuários. Todavia, essas novas ideias parecem esbarrar em outros fatores mais poderosos e bem mais consistentes presentes nas salas de aula, como por exemplo, a falta de capacitação dos professores, falta de estrutura de nossas escolas e a grande quantidade de alunos matriculados em uma mesma sala.

Permitir que os alunos melhorem substancialmente sua capacidade de escrita e leitura é um imenso desafio para educadores e professores de língua materna. Dessa forma, parece ser realmente necessário que sejam repensadas as estratégias de ensino e que os docentes

busquem encontrar outras soluções para o trabalho com a língua portuguesa nas escolas. Esse trabalho deve privilegiar antes de tudo uma profunda reflexão por parte dos educadores sobre qual o papel do ensino de língua materna na escola e, principalmente, que atividades práticas nos parecem mais eficazes na hora de se trabalhar os conteúdos inerentes a esta disciplina.

É inegável que uma das questões a serem observadas pelos docentes é justamente reconhecer que o exercício da linguagem deve entre outros aspectos, promover a interação entre os usuários da língua, por meio da atividade da escrita. É preciso que façamos com que os alunos saibam escrever de modo que sejam efetivamente entendidos pelo outro, bem como serem capazes de entender também o outro por meio da escrita. Não se pode mais compreender e aceitar que um aluno conclua seu ensino fundamental sem desenvolver por meio de textos escritos sua capacidade de interação com o outro.

Professores e demais profissionais envolvidos com a linguagem, a cada dia mais, reconhecem a importância da interação por meio das produções textuais e sentem a necessidade de inteirar-se das discussões a respeito destes temas, mas muitas vezes sentem-se impotentes diante desta necessidade tendo em vista a falta de incentivo e de oportunidades para participação em cursos, seminários e afins que permitam entrar em contato com novas concepções, novas teorias e, às vezes, até com a simples, mas extremamente salutar, troca de experiências.

Partindo deste contexto, o objetivo principal neste trabalho foi sistematizar algumas discussões a respeito de teorias ligadas ao estudo da linguagem, sobretudo defendendo o caráter interacionista da língua, o uso dos gêneros textuais no trabalho com a língua portuguesa e a prática do ensino de produção textual, sob o enfoque da construção dos textos como processo. Além disso, também queremos demonstrar o resultado de uma intervenção realizada em sala de aula, como forma de trazer para outros colegas interessados nestas questões, uma atividade prática de produção textual, baseada na reescrita de textos pelos alunos. Assim, esperamos poder auxiliar os professores em seu dia a dia enquanto docentes de língua portuguesa.

Dessa forma, consideramos que o objetivo principal deste trabalho é oferecer subsídios para que docentes interessados pelas questões da linguagem e em especial, pela produção de textos, possam também avaliar como esta atividade de reescrita pode ajudar no desempenho das atividades de produção textual a serem orientadas pelos professores e realizadas pelos alunos em salas de aulas do ensino fundamental.

Queríamos confirmar por meio da pesquisa realizada, se a atividade de reescrita, devidamente orientada pelo professor, poderia contribuir decisivamente para a melhoria da qualidade dos textos produzidos por eles. Assim buscamos realizar na já referida intervenção uma atividade de produção textual, baseada em um processo de construção que levasse em conta todo caminho percorrido pelo aluno, sempre mediado pelo professor, até chegar ao final de seu texto. Em seguida a questão era avaliar se esses textos, após corrigidos pelo professor e reescritos pelos alunos, avançariam ou não em sua qualidade e eficiência enquanto instrumentos de interação por meio da escrita.

Assim, este trabalho dissertativo encontra-se pautado em dois relevantes momentos: o primeiro momento, representado pelo capítulo que traz a fundamentação teórica, e que busca propiciar uma discussão acerca de diversas questões que envolvem diretamente os estudos referentes a linguagem, em especial ao trabalho com a produção de textos. O segundo momento, este representado pelo capítulo 03 (três) que traz considerações metodológicas, onde buscamos descrever como se deu a intervenção prática deste estudo em nossa sala de aula e de que forma essa tarefa pode contribuir para a melhoria de nossas atividades docentes.

No capítulo que traz a fundamentação teórica buscamos revisitar algumas questões teóricas que acreditamos serem necessárias, tendo em vista que estava sendo desenvolvido um trabalho voltado essencialmente para a questão da linguagem. Assim iniciamos tecendo algumas considerações a respeito da importância do exercício da produção textual nas escolas, bem como da contribuição desse exercício para a formação de cidadãos conscientes e efetivamente participantes do mundo social no qual estão inseridos. Para tanto, são mostradas algumas considerações defendidas pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), a respeito da importância da interação entre os integrantes de uma determinada comunidade linguística e a necessidade de que estes integrantes sejam capazes de interagir por meio da linguagem para atingir seus reais objetivos.

Ainda levando em consideração a importância da linguagem para o desenvolvimento do ser humano, destacamos em nesta produção escrita algumas reflexões a respeito das distintas concepções de linguagem, texto e sujeito e de como essas concepções influenciam diretamente no trabalho com a língua materna, especificamente com produção de textos. Trabalhando estas questões nos fortalecemos teoricamente em estudos já antes realizados por autores renomados em nossa área como Koch (1999) e Travaglia (1999).

Posteriormente, destacamos a diversidade e a importância do trabalho com os mais diversos gêneros textuais em nossas salas de aula, seja em atividades de leitura, gramática ou produção textual. Discorremos sobre a evolução histórica dos gêneros, suas diversas classificações, diferenciações entre gêneros e tipos textuais e outros aspectos estritamente ligados a esta riquíssima área de estudo de nossa língua. Neste momento, centramos as observações principalmente nos estudos de Marcuschi (2008), o que não nos impediu de acompanhar e citar também os trabalhos de outros estudiosos da área como Bakhtin (1995), Bazerman (2005), Dolz e Schneuwly (2004) e Alves Filho (2011).

Durante a fundamentação teórica, realizamos então um estudo mais aprofundado a respeito dos chamados gêneros argumentativos, dando especial destaque ao artigo de opinião, gênero escolhido para ser produzido em nossa intervenção. Neste ponto, amparado em estudo de autores como Ramos (2013), Passarelli (2012), Boff, Koche e Marinello (2009), abordamos questões como concepções, características principais, função e estrutura dos artigos de opinião.

Ainda no espaço destinado às discussões teóricas, tecemos importantes considerações a respeito da prática de escrita em sala de aula enquanto um processo e não apenas como obtenção de um produto final. Neste ínterim, baseando nossas concepções em posicionamentos e estudos de Passarelli (2012), também defendemos que a atividade de produção textual deve ser pautada em um esquema de organização que deve ser feita por etapas definidas, sempre compreendendo como o aluno está se saindo em cada uma delas.

Por fim, destacamos, baseados em Menegolo e Menegolo (2005), Koche, Pavani e Boff (2004) e mais uma vez em Passarelli (2012), a importância da reescrita enquanto estratégia de melhoria das produções textuais dos alunos, sempre orientada pelas recomendações do professor. Ainda relacionando-se ao trabalho do professor nesta etapa de avaliação e reescrita, descrevemos um estudo realizado por Serafini (1997) e aprofundado por Ruiz (2001), sobre as diferentes formas de correção de textos pelos professores, dentre as quais destacamos a chamada correção textual-interativa.

No terceiro capítulo, momento final da pesquisa, o leitor terá contato realmente direto com o nosso universo de pesquisa e a realidade do tema escolhido para a realização deste trabalho.

O contexto de realização da intervenção foi a Escola Municipal Educandário Dix-septiense no Município de Governador Dix-sept Rosado. Nesse universo, realizamos um trabalho com alunos regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental que tiveram como tarefa escrever e reescrever, sob a orientação do professor, um artigo de opinião com a temática “Redução da Maioridade Penal no Brasil” para que fosse possível compreender se esse processo poderia trazer melhorias na prática de ensino e aprendizagem de produção textual.

Para proceder à prática da pesquisa, realizamos aulas específicas sobre o gênero textual artigo de opinião e em seguida coordenamos na turma em questão uma discussão a respeito do tema a ser objeto da escrita do artigo. Após a etapa de escrita, o texto foi corrigido, seguindo a lógica textual-interativa e devolvido aos alunos para que fosse reescrito, seguindo as orientações deixadas em cada texto. As orientações buscavam mostrar onde estavam as maiores deficiências de comunicação e sugeriam alternativas para que essas deficiências fossem sanadas.

Em seguida à etapa de reescrita, corrigimos novamente cada um dos textos dos alunos e procedemos à análise das possíveis mudanças a serem percebidas entre a versão original e a reescrita. Foram elaborados gráficos que retratam o resultado das análises e apresentados recortes de textos de alunos, mostrando como escreveram na versão original e como reescreveram o mesmo texto na versão reescrita.

A última fase desta proposta de atividade diz respeito à análise das diferenças verificadas entre uma versão e outra e os comentários que versam sobre esses resultados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LINGUAGEM, TEXTO E SUJEITO EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

O objetivo deste capítulo é fazer uma reflexão acerca dos pressupostos teóricos necessários aos docentes que trabalham com a produção de textos em suas salas de aulas de língua portuguesa. Ou seja, o enfoque principal é discutir sobre a necessidade de concepções e práticas de ensino de produção textual mais relacionadas para metodologias que visem primordialmente ao caráter interacional da linguagem, centrado em atividades de produção textual que privilegiem a construção da escrita enquanto processo e deem destaque a atividades de produção amparadas em exercícios de reescrita pelos alunos.

Desta feita, será necessário revisitar alguns estudos interacionais da linguagem, para que se possa entender de que forma estes conhecimentos podem contribuir para a melhoria do ensino de produção textual. A partir destas observações esperamos que este trabalho oportunize aos docentes envolvidos com esta prática uma melhor compreensão sobre a relação entre estas concepções, a prática da escrita de textos escolares e a formação dos sujeitos produtores do discurso.

Buscaremos a partir de uma visão interacionista da linguagem, apoiados em estudos de Koch (1997), Travaglia (1998), Geraldi (2000) mostrar que a prática da interação deve estar presente durante todo o processo da produção escrita.

Partindo desse pressuposto, também serão observadas algumas concepções de texto e de sujeito e sua importância teórica para o enriquecimento do repertório daqueles que trabalham diariamente com a prática de ensino da linguagem. Os PCNs também já demonstram a necessidade de a escola ir além no domínio da linguagem:

É destinada à escola a responsabilidade de desenvolver nos discentes sua capacidade de comunicação. É dela o dever de fazer com que os alunos dominem suas capacidades comunicativas, baseadas essencialmente na leitura e na produção de textos os mais diversos. A instituição escolar deve ser capaz de criar sujeitos ativos que dominem os processos de leitura e produção textual, compreendendo que o domínio das propriedades básicas da linguagem deve ser feito por todos os cidadãos para que possam participar efetivamente do convívio social e do exercício da cidadania. Desta feita, o sistema educacional brasileiro deve preocupar-se substancialmente com o domínio da linguagem humana por seus discentes, conforme defendem os PCNs da educação básica:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL: PCNs, 1997, p. 19)

Os educadores têm procurado a cada dia criar estratégias, meios de se propiciar aos alunos o atendimento destas citadas expectativas. São inúmeros os planejamentos, projetos e programas que visam contribuir para a formação de uma nova geração de alunos. É tarefa da escola criar em nos discentes a competência necessária para a ampliação de suas capacidades e diminuição de seus déficits no tocante ao domínio da linguagem. Os docentes deverão trabalhar levando em consideração os mais diversos níveis de conhecimento, aprendizagem, condição social etc. Deverão elaborar práticas, projetos que privilegiem todos os discentes, respeitando as particularidades de cada um. Para tanto, os PCNs definem que:

[...] essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL: PCNs, 1997, p. 19)

É importante observar que a escola deve ser responsável pelo desenvolvimento de concepções, por meio das quais suas crianças possam compreender desde cedo, que o ato de escrever é antes de tudo, um processo individual e social ao mesmo tempo. Cada criança deve tornar-se capaz de utilizar-se dos recursos necessários para conseguir representar graficamente aquilo que deseja transmitir. É esse o caráter individual que os alunos devem compreender. Atentando para campo social, também é responsabilidade das instituições escolares o desenvolvimento de habilidades que permitam a utilização da escrita, pelas crianças, como instrumento real de interação, valorizando sobretudo o caráter dialógico da escrita, da linguagem em si. Dessa forma, a criança compreenderá que aprender a escrever é aprender a interagir com o outro, ressaltando assim, o caráter interacionista que a linguagem deve ter.

Reforçando a importância do domínio da linguagem na formação do homem cidadão, Geraldi declara:

[...] a questão da linguagem é fundamental na formação de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar a linguagem que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem... (GERALDI, 1993, p. 05)

Desta feita não há como pensar o ensino de língua portuguesa dissociado do caráter transformador da linguagem. É a linguagem que nos faz cidadãos, que nos faz gente. O domínio dela é essencial para nossa afirmação enquanto seres superiores aos demais que habitam nosso planeta, e é por meio dela que conflitos podem ser criados ou resolvidos.

Assim não há como falar em linguagem e sua função nas relações entre as pessoas, sem falar sobretudo em interação. É preciso que se conceba esta função primordial da linguagem, ou seja, que se compreenda que ela é capaz de permitir e incentivar a interação entre as pessoas, permitindo assim o desenvolvimento humano e social por meio desta interação. Essa é a questão que trataremos no próximo ponto.

2.1.1 A linguagem como interação humana

Conceber a linguagem como interação, torna o trabalho com produção textual na sala de aula uma atividade dialógica. Neste caso, a linguagem deixa de ser algo rigorosamente estabelecido, com funções e normas imutáveis para tornar-se processo de interação entre os indivíduos. É através da linguagem que o homem transmite pensamentos, compreende significados, mas sobretudo, é por meio dela que os participantes do processo comunicativo, passam a realizar ações com e pela linguagem. Nesta concepção, o homem age, modifica e é modificado por meio da fala. A esse respeito Travaglia (1998) afirma:

[...] a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 1998, p.23).

A linguagem enquanto forma de interação é a que mais se aproxima da função real da língua, que pede o estabelecimento da interação entre seus usuários. Compreende-se a língua como um sistema interativo, vivo, em cujo interior acontece o desenrolar das relações sociais. O homem não é uma ilha, portanto é quase impossível viver sozinho, sem a contribuição do outro. Essa participação do outro se dá principalmente através da linguagem, que provê meios para que o homem modifique e seja modificado pelo outro. É esse processo interativo que torna real a existência da língua enquanto sistema vivo, atuante.

Desta feita, a linguagem deixa de ser entendida como o produto de um processo, realizado quase sempre de forma individual, monológica, para tornar-se o próprio processo. A linguagem é o processo de interação em si, presente principalmente nas relações dialógicas entre os falantes. O diálogo passa a ser concebido como característica essencial da linguagem, conforme confirma Travaglia (1998, p. 23) quando diz que “(...) o diálogo em sentido amplo é o que caracteriza a linguagem.”.

Esta concepção da linguagem vem, de certa forma, mostrar que através dela podemos expressar idéias, pensamentos, intenções, mas que sobretudo é através dela, e por meio do exercício discursivo do diálogo, que se realizam as ações/relações entre os homens. É através da interação lingüística que se permite influenciar e ser influenciado pelo outro, alterar as representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas relações. A respeito desse caráter interativo e ativo da linguagem é ainda possível perceber que

[...] língua é uma sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-lá é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL: PCNs, 1997, p. 20)

Mais uma vez nos é possível compreender o quão é importante dominarmos o uso da linguagem, por meio da língua materna, mas sempre tendo em mente que esse domínio vai além do simples domínio das palavras dissociadas do contexto. Pelo contrário, o ideal é ser capaz de entender a realidade que nos cerca e por meio da linguagem interagimos e nos realizamos nessa realidade.

Por situações como essas é que o professor deve ter a consciência da importância desse caráter interacional da linguagem e, sobretudo perceber como fará nas aulas de língua portuguesa, sobretudo de produção textual, para que os discentes absorvam o máximo dessa

capacidade de realizar a interação por meio do produto principal dessas aulas, que será o texto. Nesse ínterim, o texto, deve ser visto como um elemento primordial para estabelecer a interação entre os usuários da língua materna.

2.1.2 Concepção interacional de texto

Torna-se necessário observar algumas considerações a respeito das distintas concepções existentes sobre o texto, levando em conta as pesquisas realizadas por diversos estudiosos que têm escrito sobre esta questão. Acreditamos que esta discussão se faz oportuna tendo em vista a necessidade de adequação a uma concepção de texto que mais se aproxime do trabalho que almejamos realizar com a prática da reescrita de textos, sempre partindo de um exercício com a interação por meio das produções escritas, já que é esta a concepção defendida desde o início deste trabalho. Partindo de uma prática interacionista da linguagem, somos levados também a entender o texto como um espaço de interação, berço de uma relação dialógica entre autor e leitor da produção textual, obedecendo as influências e intervenções do contexto ao qual estarão inseridos.

A realização de um trabalho com a produção textual, em especial com a prática da reescritura de textos, exige que tenhamos em mente uma idéia coerente a respeito do que acreditamos ser um texto e quais devem ser os objetivos almejados ao iniciarmos a construção de uma produção textual. Dessa forma, será possível incentivar os discentes envolvidos a trabalhar com a escrita e reescrita de seus textos, compreendendo que aspectos destas produções precisam ser melhorados, readaptados para que se possam cumprir as metas estabelecidas por eles quando no início de seu trabalho.

Algumas pessoas conceituam o texto de forma ampla, generalizada, passando a entendê-lo como produções das mais diversas possíveis. Entende-se o conceito de texto como uma produção vasta, ampla, resultado das práticas da linguagem voltadas para as artes plásticas, a música, arquitetura, cinema e outras. A exemplo disso temos a definição de texto citada por Umberto Eco (1984, p. 04) quando diz que “em um sistema semiótico bem organizado, um signo já é um texto virtual, e, num processo de comunicação, um texto nada mais é que a expansão da virtualidade de um sistema de signos.” Dessa forma poderíamos dizer que o texto compreende assim as mais diversas manifestações da linguagem.

É importante ressaltar que buscaremos nos ater nesta pesquisa, a busca de uma definição de texto que seja mais adequada aos objetivos de nosso trabalho e, portanto, tentaremos buscar uma definição voltada para a questão verbal, para o exercício da produção

textual verbal nas salas de aula. Deixamos claro que ao tratar dos textos apenas do ponto de vista verbal não estamos de forma alguma negando que elementos não-verbais também se associem a textos verbais.

Para Koch (1995) o que realmente caracteriza um texto é a presença da coerência. Segundo a autora, é a coerência que faz no texto um elo entre elementos menores que formarão a produção textual, construindo assim um todo significativo. A respeito disso, Koch diz

É a coerência que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc.), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global. Portanto é a coerência que dá textura e textualidade à sequência linguística, entendendo-se por textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto. Assim sendo, podemos dizer que a coerência dá início à textualidade. (KOCH, 1995, p. 45)

Ao compreendermos o texto como um todo significativo, compreendemos que deva existir uma relação entre as unidades formadoras desse texto. Ele não pode ser uma construção “solta”, com elementos desligados uns dos outros. A respeito dessa necessidade de ligação entre os elementos formadores de uma produção textual para que se torne realmente um texto, também nos basearemos em Koch (1989, p. 11) quando diz que “Um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas.” A respeito da concepção de texto Marcuschi defende que

O texto não é apenas uma unidade linguística ou uma unidade contida em si mesma, mas um evento (algo que acontece quando é processado); não é um artefato linguístico pronto que se mede com os critérios da textualidade; é constituído quando está sendo processado; não possui regras de boa formação; é a convergência de 03 ações: linguísticas, cognitivas e sociais. (Marcuschi, 1998, s:p)

Assim é possível compreender que o que faz determinada construção verbal ser entendida por quem a recebe como um todo significativo é a presença daquilo a que os autores chamam de textualidade. A construção de um texto é sempre marcada em todos os aspectos pelo contexto interativo ao qual estiver inserido, cumprindo dessa forma com o real papel de espaço de interação. A respeito disso Koch defende que

O texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

[...] Desta perspectiva podemos dizer então que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições sobre as quais a atividade verbal se realiza. Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como “uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas sócio-culturais. (KOCH, 1995, p. 20)

A autora ainda acrescenta a respeito do referido tema

[...] Dentro da concepção de linguagem como atividade interindividual, o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto também como uma atividade tanto de caráter lingüístico, como de caráter sócio cognitivo.

Ainda dentro desta concepção, o texto é considerado como um “um conjunto de pistas, representadas por elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe a disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos como a fundear a própria interação com a prática sociocultural. (KOCH, 1997, p. 26)

Dessa forma, compreendemos aqui a ideia de texto enquanto forma de realização da função interativa da linguagem contribuindo de maneira decisiva para que os falantes/usuários de uma língua possam através da linguagem interagir uns com os outros. O texto deve ser o próprio espaço de interação onde o autor faz suas produções e ao mesmo tempo é atingido pela influência do outro que terá acesso à sua produção mesmo que essa influência do outro aconteça de forma, involuntária e indireta. O produtor do texto será influenciado pelos possíveis receptores à medida que se preocupa em como irão reagir frente a sua produção e as pistas que ele foi deixando durante a construção do texto. Em contrapartida, os interlocutores ou os receptores de um texto são também atingidos por ele no ato de sua leitura e completam o ciclo da interação quando buscam processar o seu entendimento a respeito da produção em questão.

Diante disso, temos uma situação em que somos levados a acreditar que um texto não pode nunca ser visto como um produto pronto, acabado apenas no momento de sua escritura.

Ele dependerá essencialmente dos limites impostos pelo processo de interação que acontece em seu interior e do “jogo de influências” que existe durante todo o processo de interação.

Nesse jogo de interação que acontece cotidianamente no seio das mais diversas relações humanas é preciso pensar como agem os sujeitos que fazem parte dessas relações. Pensar sobre qual a compreensão que temos a respeito de sujeitos usuários da linguagem e qual àquela que consideramos mais adequada para a eficácia de nossas produções com a linguagem. Vejamos algumas considerações sobre estas questões no próximo ponto.

2.1.3 O sujeito da interação

A linguagem enquanto espaço de interação entre os usuários da língua nos traz um sujeito ativo, social, produtor de ações através da interação com os outros integrantes do universo comunicativo ao qual está inserido. Um sujeito com tais características, que valoriza a importância da função do outro na formação da identidade de cada um enquanto participante do processo de interação. A identidade dos sujeitos é construída justamente na interatividade entre os usuários da língua. A interação, e, por conseguinte, a formação da identidade dos sujeitos é produzida na medida em que um participante do processo completa e é completado, influencia e é influenciado, transforma e é transformado pelo outro. O sujeito interativo é consciente de que ele sozinho não é detentor do processo da enunciação, mas que detém nele uma grande importância, aliada à participação do outro. Neste caso não existem formações independentes, individualistas, muito menos reprodução de idéias e intenções alheias. O que acontece nesta situação é uma permuta de ações lingüísticas, que vão construindo gradativamente a identidade de cada um. A respeito desta formação da identidade, Travaglia (1998) afirma ainda que

Na verdade quando usamos a língua para comunicar agimos sobre o outro, executamos uma ação sobre o outro. Mas essa ação não é unilateral, tem mão dupla, ou seja, o que acontece é uma interação, uma ação entre o produtor e o receptor do texto. (TRAVAGLIA, 1998, p. 69)

Priorizando a interação como fonte de formação da identidade dos sujeitos, Geraldi também afirma que

Os sujeitos se constroem como tais a medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produto deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é

trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. (GERALDI, 1993, p. 06)

Compreender a linguagem enquanto processo de interação é acreditar, defender um sujeito psicossocial, responsável pela produção do social e de sua própria interação. Compreendemos sujeitos que reproduzem situações em que se encontram participando ativamente, nas quais são eles os responsáveis pelas atualizações das imagens e representações que fazem a comunicação existir.

Durante todo este trabalho, buscamos nos nortear pela concepção interacionista da linguagem, tendo em vista que enquanto ser social o homem deve ser formado para viver em sociedade e conseqüentemente em intenso processo de interação com seus pares.

Cabe às instituições escolares permitir que o trabalho com a linguagem privilegie sempre a preocupação com a contribuição dada pelo “outro”, que professores e outros profissionais da área possam perceber que ao vivermos em constante interação precisamos sempre dizer algo a alguém, e com nossos textos esta situação não pode ser diferente.

A escola tradicional tem sido constantemente criticada por ter violado esta regra básica da comunicação. Ao orientar as tarefas de produção textual, geralmente os docentes parecem não atentar para quais serão os destinos finais dos textos dos alunos. É necessário que os discentes possam saber por que e para quem estão escrevendo, que tenham um objetivo para sua atividade. Uma produção escrita tornar-se-á eficiente quando expressar o significado pretendido por quem escreve e se fizer compreender pelo leitor que a ela tiver acesso. Deve haver máxima aproximação entre o que se quis dizer, o que realmente foi dito e acabou sendo compreendido por quem recebeu o texto. É preciso que os alunos e, principalmente, os professores compreendam que todo texto tem um quem, um para quê, um o quê, um onde e um como. Quer dizer ao se iniciar um trabalho com produção textual, apoiado em uma proposta de interação, o professor deve considerar que seu aluno deva saber:

- A quem sua produção se destina;
- A justificativa para se produzir tal trabalho
- A mensagem; o que se quer dizer com tudo isso;
- O gênero textual: se é uma carta, um poema, uma história, relatório, crônica, notícia ou cartaz;
- O interlocutor a quem se destina sua produção.

A produção da escrita, quando se baseia em uma caráter de interação, de preocupação com a presença do outro, exige a todo momento que seu autor mude de posição e torne-se ao mesmo tempo, produtor e receptor de sentidos. Isso contribuirá decisivamente para o processo de interação entre ele e aquele a quem deseja atingir com seus projetos, permitindo uma melhor clareza e qualidade no conteúdo e na forma de seus escritos. Mais à frente, reforçaremos esta idéia de que aquele que escreve tem de ser ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor de sua produção, antes que atinja seu público alvo. Reforçando o que aqui declaramos, a respeito da importância da presença do outro em nossas produções, os PCNs também dizem que

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes – mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que tem, da posição hierárquica que ocupam... É evidente que num processo de interlocução, isso nem sempre acontece de forma deliberada ou a antecipar-se a elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (BRASIL: PCNs, 1997, p. 20 - 21)

Desde que entram na escola, as crianças devem ser iniciadas neste difícil, mas recompensador processo de interação com o outro em suas atividades de produção de texto. É preciso que saibam que ao escrever, fazem porque tem uma necessidade real daquilo, não o fazem por acaso, para preencher o tempo ou apenas ganhar notas do professor. Faz-se necessário compreender que a interação deve estar presente em todos os nossos atos, em todas as nossas ações de ser social, principalmente na linguagem, maior meio de aproximação e socialização entre os indivíduos.

Em suas orientações, durante a comunicação, os docentes devem deixar claro que deve ser preocupação de todos a presença do outro. A prática escolar de produção de textos deve ser reforçada pela importância da conscientização de que não se pode trabalhar com produção de textos, de maneira desprovida de um objetivo, já que ninguém deveria dizer ou escrever algo totalmente gratuito, sem nenhuma necessidade. A respeito disso Geraldi afirma que

[...] Por mais ingênuo que possa parecer, para se produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se vai dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias necessárias para se realizar (a), (b), (c) e (d). (GERADI, 1993, p. 137).

Percebe-se então que a presença do outro durante o processo de construção do texto e, sobretudo da linguagem, é extremamente relevante, à medida que o outro se faz presente seja no ato de construção do sentido da leitura do texto, seja na própria produção deste, no momento de sua construção. Poderíamos dizer que “o outro” é certamente a condição principal para a construção do texto, do intento comunicativo. Existe no momento da produção escrita uma preocupação, mesmo que inconsciente, do sujeito em relação à leitura que seus interlocutores farão de suas produções. É esta preocupação que faz com que os produtores tenham maior preocupação durante a facção de seus textos, deixando neles profundas marcas de interação, como por exemplo, as repetições e as paráfrases que segundo o pensamento do autor poderiam evitar possíveis leituras indesejáveis a respeito daquilo que escreveram.

Ao aceitar o caráter interacionista da linguagem e conseqüentemente defender a presença de um sujeito interativo deveremos compreender que a linguagem nunca está pronta, acabada, mas que ela tem sido um eterno processo de interação no qual os sujeitos, ao longo da história, interagem entre si, utilizando-se desta linguagem para conseguir atender às suas necessidades nos mais variados contextos de interação.

A prática interacionista da linguagem tende a nos mostrar que tanto o produtor do texto quanto seus interlocutores são extremamente afetados pela interação que acontece entre os participantes da prática lingüística, tendo em vista que ao interagirmos acabamos influenciando e sendo influenciados pelo outro. Com a língua não poderia ser diferente, já que ela é algo inerente ao indivíduo, que não pode ser de maneira alguma separada dele. Diante deste quadro, exercitar a produção textual nas salas de aula deve ser algo devidamente aproximado das relações sociais que vivenciamos no dia-a-dia. Os alunos devem ser encorajados a escrever a partir de situações reais com reais interlocutores, priorizando a característica primordial da linguagem que deve ser a interação entre seus usuários. A própria vida cotidiana é em sua natureza profundamente dialógica, ou seja, estamos constantemente participando de diálogos, de processos comunicativos onde somos incentivados e incentivadores de perguntas e respostas, de ações e reações.

Para repensarmos qualquer atividade com a linguagem na sala de aula, deveremos antes partir do princípio de que a ela não é apenas expressão do pensamento ou meio, código de comunicação. Deve-se entendê-la como espaço de interlocução, fazendo com que os discentes possam compreender melhor a linguagem, sofrendo mudanças e fazendo mudar seus interlocutores através dos seus atos de interação. Ao solicitarmos de nossos alunos um trabalho com produção textual, é extremamente importante que seja dado a este aluno um interlocutor real, existente. É necessário fazer com que nossos discentes abandonem o hábito de escrever de forma solitária, de escrever sem saber para quem se está escrevendo. É necessário que se tenha um destinatário, um interlocutor, para que haja a preocupação com uma argumentação eficaz, capaz de alcançar o outro.

2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

2.2.1 Do trabalho com textos ao trabalho com gêneros

Nos últimos anos, o trabalho com os gêneros textuais tem sido uma das estratégias mais utiliza nas escolas em atividades de produção de texto em Língua Portuguesa, tendo em vista que grande parte dos professores tem hoje a preocupação de, pelo menos, discutir o uso dos gêneros em sala de aula.

No entanto, não quer dizer que isso seja uma realidade já presente em todos os espaços escolares, pois apesar de serem assuntos já conhecidos por muitos, nem todos nós, professores de língua materna, estamos acostumados a trabalhar com tal realidade, já que, durante muito tempo, o trabalho com textos era basicamente ligado à exploração de aspectos gramaticais ou apenas aspectos superficiais. Nesse ínterim, não se falava em trabalhar a partir de gêneros textuais, mas sim apenas baseando em textos, muitas vezes abordados de maneira isolada e sem maior profundidade.

Os gêneros textuais, como hoje conhecemos, são resultados de todo um trabalho ao longo do tempo com estes textos sejam eles, orais ou escritos. Para Marcuschi, o trabalho com gênero é muito mais antigo do que imaginamos, mas nos últimos anos tem estado na moda entre pesquisadores e professores. A este respeito, o autor vai afirmar que

O estudo com gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova versão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos

últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. Não é possível realizar aqui um levantamento sequer das perspectivas teórico atuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 147)

A transposição dos gêneros para a sala de aula não é um tema novo. Esta informação é relevante e até mesmo curiosa para grande parte dos professores que hoje lidam com esse trabalho em sala de aula. No entanto, há que se considerar que ele nunca foi realizado de maneira tão presente e tão prática nas instituições de ensino, como acontece atualmente, já que há toda uma preocupação com a sistematização dessas atividades. Devido à grande variedade de gêneros que sempre existiu e ainda continuam a surgir, pode-se realmente ter a percepção de que são eles estão cada vez mais presentes nas salas de aulas e nos cursos de graduação e pós-graduação.

A respeito da intensa variabilidade de gêneros e, sobretudo de sua evolução histórica, é importante perceber que desde cedo, ainda com Platão na antiguidade clássica, os gêneros já estavam profundamente ligados a comunicação e, sobretudo à prática de interação entre falantes ou entre aqueles poucos que dominavam a leitura e a escrita na época. A noção de trabalho com gênero nessa época clássica é extremamente ligada a noção de práticas literárias, ou seja, apenas vinculada à literatura, sendo inclusive visto por muito tempo apenas como gêneros literários. A este respeito citaremos mais uma vez Marcuschi quando afirma que

Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990:33), ao dizer que “hoje o gênero é facilmente usado para refletir uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. É assim que se usa a noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística... (MARCUSCHI, 2008, p. 147)

Durante muito tempo, foi em Aristóteles que se consubstanciou ainda mais o trabalho com gêneros e a busca da interação por meio destes artifícios textuais, até então ainda voltado para o literário. Aristóteles defendia que no discurso deveria haver três figuras centrais que seriam aquela que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala, o que não difere muito da realidade que hoje conhecemos, já que ao escrevermos estamos sempre falando com alguém e sobre algo. Em Aristóteles, surgem as primeiras preocupações com a sistematização do trabalho com os gêneros e com o discurso. Alves Filho, em sua obra *Gêneros Jornalísticos*, vai nos lembrar que

Há muito tempo que se fala em gêneros. Na Grécia Antiga, Aristóteles, em *A Poética*, já teorizava sobre os gêneros retóricos, vistos por ele como as formas de organização dos discursos para fins de convencimento das outras pessoas nas situações públicas comuns no mundo grego antigo. Uma ideia muito sugestiva proposta por Aristóteles mas que, infelizmente, foi deixada de lado pela visão tradicional de gêneros, foi a noção de que há uma fusão entre forma e conteúdo baseada na situação de cada gênero de discurso. Isto é, o gênero não é apenas a forma (estrutura textual), mas uma “mistura” entre o modo como recorrente se fala de um conteúdo (a forma) e o significado do discurso que resulta das experiências compartilhadas pelas pessoas (o conteúdo). (FILHO, 2011, p. 17).

Essa perspectiva de visualização e tratamento dos gêneros, dada por Aristóteles, perdurou por muito tempo e, posteriormente o estudioso clássico defendeu a existência não apenas dos falantes no discurso, mas também de três tipos de ouvintes que seriam, segundo Marcuschi (2008, p. 148), um espectador que olha o presente, uma assembleia que olha o futuro e um juiz que julga coisas passadas. Assim, ainda se baseando nos estudos de Marcuschi (2008, p. 148), vamos perceber que Aristóteles tendo em vista, a presença dos três elementos que compunham o discurso e dos três tipos de ouvinte cuja presença ele também defendera, faz surgir assim uma primeira categoria de três gêneros do discurso que ele descreve como discurso deliberativo, discurso judiciário e discurso demonstrativo. A esse respeito Marcuschi, discorre que

Do ponto de vista funcional, o discurso deliberativo servia para aconselhar/desaconselhar, e voltava-se para o futuro por ser exortativo por natureza; já o discurso judiciário tem a função de acusar ou defender e reflete-se sobre o passado, enquanto que o discurso demonstrativo tem caráter epidítico, ou seja, de elogio ou censura, situando-se na ação presente. Em Aristóteles, tem-se uma construção teórica associando formas, funções e tempo [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 148).

Um aspecto que merece destaque nesta questão a respeito dos gêneros diz respeito ao fato de que o estudioso sempre defendeu que na constituição dos gêneros, forma e conteúdo deveriam estar sempre unificados, sendo apenas um, completando-se. Ainda segundo o entendimento de Alves Filho (2011), a noção defendida por Aristóteles de que deveria existir uma fusão entre forma e conteúdo, ou seja, unindo-se a forma (estrutura social) com o conteúdo, seria o resultado das experiências das pessoas envolvidas no processo comunicativo.

Alves Filho também vai defender que durante muito tempo, estudiosos e críticos basearam-se ainda nas concepções de Aristóteles, mas a não observância de questões importantes como a fusão de forma e conteúdo, defendida pelo autor clássico, acabou por

trazer prejuízos ao estudo dos gêneros. Vejamos o que diz Alves Filho em relação a essas questões:

A classificação de gênero proposta por Aristóteles teve grande aceitação, às vezes até exagerada, entre estudiosos de retórica e literatura durante vários séculos, razão pela qual permaneceu durante muito tempo sendo apenas parafraseada e reafirmada em grande parte do mundo ocidental. Mas ocorre que não se prestou atenção à fusão entre forma e conteúdo e passou a se pensar apenas na forma. Consequentemente, e também infelizmente, a noção de gênero daí derivada adquiriu uma feição muito restritiva e formalista, de modo que muitos passaram a crer em que um gênero seria apenas uma forma para classificar os textos de acordo com sua estrutura de composição. Por esta razão, em quase todo o século XX, o conceito de gênero passou a ser muito malvisto por escritores e estudiosos de literatura, porque ele era associado a uma forma restritiva e condicionadora, quase um camisa de força a inibir a manifestação da criatividade individual. Muitos autores literários chegaram mesmo a imaginar que os gêneros poderiam impedir sua expressão poética e, por isso, chegaram a propor a morte dos gêneros. (FILHO, 2011, p. 18).

Ressalte-se que estamos lidando com uma postura muito radical do ponto de vista dos pesquisadores e estudiosos que chegaram a citar a morte dos gêneros, tendo em vista que estamos falando de um dos recursos comunicativos e sociais mais abrangentes, complexos e dinâmicos, sobretudo quando visamos o caráter interacional que deve fazer parte da linguagem.

Tratar o gênero apenas do ponto de vista da forma, limita-o muito, pois pode passar a falsa ideia de que ele já traz em si, apenas por meio de sua forma, toda a significação necessária que se quer construir. Por outro lado, valorizar apenas o conteúdo e esquecer a forma, pode implicar em renegar que a forma do gênero também contribuiu para a essência da significação. Não há como não reconhecer a importância da junção desses dois elementos tão importantes em relação ao gênero.

O trabalho com textos baseado apenas na forma e estrutura não contribui, de forma positiva, para a formação de discentes capazes de analisar e intervir reflexivamente em relação às práticas comunicativas, baseadas na interação e na inserção social, por meio do domínio de estratégias comunicativas mais complexas e organizadas. Após esse período citado por Alves Filho (2011), vamos perceber que ainda perdurou, por um tempo significativo, essa prática de trabalho com o texto apenas de forma superficial, sem levar em conta o contexto de produção do texto, por exemplo. A esse respeito Rojo e Cordeiro reforçam nossas palavras ao afirmar que

O texto foi então tomado, nessas quase três décadas, primeiramente como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística. Um bom exemplo é o da metodologia então denominada de estudo “criativo”, que tomava o texto de leitura como um propiciador de “hábitos de leitura” e um “estímulo” para escrever, e o texto produzido como resultante de um ato criativo, estimulado pelo método. Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino. (ROJO e CORDEIRO, In: DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 08)

Posteriormente, o trabalho com o texto vai adotando outras características e passa-se a aproveitá-lo para trabalhar atividades diversas que permitam estratégias de produção de texto e leitura. Assim nesse contexto, segundo Rojo e Cordeiro (2004), tem início o trabalho com atividades textuais que permitam propiciar, durante a leitura, o aprendizado de estratégias variadas a que o leitor pode lançar mão para compreensão do texto e ainda na fase de produção, também utilizar-se de meios que o permitam realizar estratégias de planejamento, revisão e editoração, por exemplo.

Depois dessa fase, inicia-se o trabalho com o texto como suporte para o ensino de algumas estratégias de leitura e produção. As atividades se voltam, essencialmente, para a análise e conhecimento da estrutura de alguns tipos de textos, que durante muito tempo, eram os mais comuns nas aulas de língua portuguesa. Essa nova etapa do trabalho permitia que o aluno tivesse acesso a informações essenciais sobre a estrutura marcante em cada tipologia e assim, era capaz de identificar e dominar essas estruturas e de produzir bons textos.

Neste ínterim, merecem especial destaque os tipos textuais denominados narrativos, descritivos e dissertativos. O trabalho então se resumia a essa tipologia textual e em seguida poderia se proceder à exploração de questões gramaticais que poderiam ser abordadas a partir dela. No entanto, essa tentativa de se trabalhar a produção, leitura e análise de textos, baseada especificamente em tipologias, ou seja, apenas em determinados grupos específicos de textos que apresentavam estruturas e características semelhantes, não se mostrou suficiente para a formação de leitores e escritores eficientes.

O simples conhecimento da estrutura de determinados textos, apesar de importante, não é capaz de suplantiar o dinamismo de nossa comunicação e a enorme diversidade que nela está presente. Começa-se a perceber que em inúmeras situações de interação, algumas informações e estruturas entendidas como que de um texto em específico, poderiam se mesclar a outras, ou simplesmente desaparecer para dar espaço a outro “modelo” diverso daqueles escolhidos para o trabalho em sala de aula e a que se estava condicionado a conhecer e produzir.

Assim vamos perceber claramente que o trabalho com os textos não poderia estar preso apenas a questões estruturais de alguns tipos específicos, pois essa situação não seria capaz, por si só, de formar leitores ou escritores competentes. A respeito dessa tentativa de reduzir o trabalho apenas com a estrutura de alguns textos em específico, citamos novamente Rojo e Cordeiro que afirmam:

[...] as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (tipologias) que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados. Por exemplo, se não é difícil reconhecermos que um conto de fadas ou narrativa de aventura começa por um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final, por outro lado, é difícil reconhecermos ou encontrarmos essa estrutura canônica numa crônica. Se muitas dissertações escolares começam pela afirmação de uma tese que será sustentada por argumento de diversos tipos hierarquizados, não é raro um artigo jornalístico de opinião recorrer a outros estrategemas argumentativos, como iniciar por relatos exemplares ou ironizar, para chegar à formação da opinião. Portanto, certos textos (crônicas, artigos de opinião, sem falar em textos que se materializam em diferentes linguagens – como HQs, charges, anúncios e tirinhas – e nos textos orais) não apresentam as propriedades generalizadas retidas na classificação tipológica em narrativas, descrições, dissertações. (ROJO e CORDEIRO In: DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 09-10)

Outra situação, citada por Rojo e Cordeiro (2004) e gerada por esta estratégia de trabalhar baseados apenas na análise estrutural de alguns textos, diz respeito às inúmeras críticas tecidas em razão de que estas estratégias limitadoras podem não permitir que o aluno participe efetivamente de uma produção independente ou de uma leitura mais crítica.

Basear o trabalho com textos apenas em uma perspectiva de análise estrutural de textos específicos poderia prejudicar sobremaneira o processo interacional que deve ser propiciado pelo texto e não permitir que aconteça a interação, razão maior de nossa comunicação entre as pessoas.

Esse tipo de prática, ainda presente no cotidiano escolar, condiciona o aluno leitor ou o aluno escritor a entender apenas as palavras explícitas no texto ou a reproduzir fórmulas e modelos textuais, mas não permite que o discente seja capaz de estabelecer relações interpretativas mais profundas, capazes de processar informações implícitas ou de produzir textos diversos nos mais variados contextos, que realmente acontecem em sua realidade. Sobre isso as autoras (2004) vão nos dizer que

Finalmente uma última crítica que se faz à abordagem textual – baseada essencialmente em textos canônicos e potencialmente normalizadora e gramatical – é a de que, nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícita e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. (ROJO e CORDEIRO In: DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 09-10)

Essa realidade ainda perdura em algumas salas de aula, durante as atividades com o ensino aprendizagem da língua materna, já que muitos professores ainda utilizam-se do texto apenas como mero objeto, sem no entanto trabalhá-lo em toda a sua essência, abordando aspectos diretamente ligados ao texto em si e a sua constituição. Resultado de tudo isso é o comentário acima feito pelas ilustres pesquisadoras em relação a falta de competência de nossos discentes de analisar ou produzir textos de natureza mais profunda e dotados de reflexão.

Na maioria das vezes, os alunos não conseguem compreender o que leem e nem muito menos produzir textos coesos, coerentes e capazes de interagir com o leitor. Por isso, cada vez mais se tornava clara a necessidade de se buscar estratégias que viabilizem a concretização dessa capacidade de construção de leitores e produtores de textos que sejam capazes de suplantar tanta leitura superficial e mecânica quanto a construção de textos que contrariam às práticas de interação e dialogicidade.

Com base nessas reflexões nasce a ideia de se trabalhar, não com a velha noção de tipos de textos, sejam eles narrativos, descritivos, ou ainda dissertativos, mas sim, o trabalho com os gêneros textuais, estruturas mais complexas e bem mais diversificadas que podem permitir uma nova realidade de trabalho. No Brasil, Rojo e Cordeiro (2004), mencionam que essa preocupação vai se afirmar, de forma oficial, com a Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs, elaborados e distribuídos pelo Ministério da Educação - MEC, como pontos de orientação a serem seguidos pelos professores de todo o país. Ainda segundo Rojo e Cordeiro (2004), diversas partes desse documento, remetem à necessidade de entender o gênero como objeto de ensino da língua materna, principalmente em atividade de leitura e produção de textos.

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfazem as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dois métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode o texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL: PCNs, 1998, p. 23-24)

Na edição dos Parâmetros Curriculares já se desenhava esse panorama de trabalho com os mais diversos gêneros textuais em sala de aula. Algo que estava começando, mas que como vemos atualmente se torna cada vez mais presentes, dada a sua imensa variedade, sejam eles gêneros orais ou escritos.

Como muito bem diz Marcuschi (2008, p. 146), “é de impressionar a quantidade de livros coletâneas, números temáticos de revistas e teses que surgiram nesses últimos anos em torno da questão dos gêneros textuais e seu ensino no Brasil...” Esta afirmação só corrobora com a importância do tema, tendo em vista que atualmente não se concebe mais a prática de ensino de língua portuguesa sem a presença dos gêneros nas atividades em sala de aula.

A respeito da importância da valorização dos gêneros nas atividades de ensino referentes ao universo comunicativo, Marcuschi vai ainda afirmar que

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, Esta ideia foi defendida de maneira similar também por Carolyn Miller (1984). Como afirmou Bronckart (1990:103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite dizer que os gêneros textuais, operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

O trabalho com os gêneros discursivos tornam-se assim uma eficiente estratégia para trabalhar a leitura e a produção de textos de forma que seja privilegiada a interação que deve

haver dentro das relações de comunicação e de forma que essa atividade não venha a tornar-se enfadonha e distanciada da realidade dos alunos.

Estudiosos como Dolz e Schneuwly (2004) defendem a posição de que o trabalho com textos nas aulas de língua materna deveria ser alicerçado sobretudo no trabalho com os diversos gêneros textuais. Posições como essa corroboram com a ideia de que trabalhando com diferentes gêneros em sala de aula, os professores estariam aproximando ainda mais a realidade da escola da realidade do dia a dia, tendo em vista que os gêneros estão amplamente presentes em todas as esferas de comunicação e por isso, são passíveis de serem conhecidos pelos discentes.

Esse trabalho faria então com que os discentes tivessem acesso a atividades mais próximas da realidade de interação a que estamos sujeitos no dia a dia e, sobretudo, pudesse contribuir também para a construção ou análise de textos mais reais, mais presentes em seu cotidiano, objetivando fazer com essas produções fossem mais prazerosas e despertassem mais sua atenção.

Valorizando ainda mais a importância do trabalho com os gêneros como forma de aproximação da realidade dos discentes, Barzerman (2005, p. 106) vai dizer que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com o que está se comunicando”, ou seja, o contato com os gêneros textuais é algo natural e inerente à capacidade comunicativa humana e que esse contato permite o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos usuários da língua nas mais diversas esferas em que esteja inserido. Reforçando essa necessidade de aproximação dos usos dos gêneros em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais vão dizer que

Aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pelos quais tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelos gêneros e pelo suporte (BRASIL: PCN-EF, 1999, p. 27-28)

2.2.2 Noções de gêneros, tipos textuais e domínios discursivos

O trabalho com gêneros pressupõe uma atividade com estratégias de interação e de busca pela melhoria das aulas de língua materna por meio da utilização de textos, sejam eles orais ou escritos, que possam refletir o dialogismo típico das relações comunicativas de nossa língua. Assim não se pode, de nenhuma forma conceber o gênero como algo estanque, utilizado de forma que não se privilegie o caráter interacional da linguagem que deve estar presente nas atividades com o ensino aprendizagem de língua materna (BAKHTIN, 1997, p. 318-319).

A partir da noção de dialogismo, Bakhtin contribuiu muito para o avanço do trabalho com os gêneros. Ele abordou a noção de gêneros discursivos e diz que estes atos podem ser tanto da modalidade oral quanto escrita e devem servir para permitir a interação entre os falantes da língua. A respeito dessa contribuição de Bakhtin, Wachowicz vai dizer que

Bakhtin contribui com a compreensão dos fundamentos dialógicos da linguagem, em especial com o conceito de gêneros discursivos, base para a organização das atividades com textos na escola. A concepção de gênero bakhtiniana é reelaborada pelo interacionismo sociodiscursivo (por Schneuwly principalmente), que concebe os gêneros como instrumentos semióticos, em uma formulação que une a concepção marxista de instrumento com fundamentos oriundos da psicologia. A concepção bakhtiniana de gêneros do discurso aliada ao interacionismo sociodiscursivo fornece as bases para a proposta de trabalho com a linguagem na escola: o ensino de línguas fundado em uma concepção dialógica implica levar em consideração as condições de circulação social dos gêneros. (WACHOWICZ, 2012, p. 08)

Assim não há como conceber o trabalho com gêneros sem vinculá-los a realidade social e sem reconhecer sua capacidade de transformação e adaptação aos mais diversos momentos e lugares da história social dos indivíduos. Os gêneros são, na realidade, construídos e preservados dentro das relações sociais de interação. A esse respeito Marcuschi, afirma que

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se

como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2004, p. 01)

Entendendo, então, que, antes de tudo, os gêneros estão profundamente arraigados na estrutura social da comunidade onde circulam, não será difícil compreender que eles são dinâmicos e, como muito bem colocou anteriormente Bakhtin (1997), são inúmeros. Trabalhar gêneros é estar em constante contato com a realidade social dos falantes que os utilizam, já que, muitas vezes, são os usuários da língua que contribuem para a organização e identificação de determinado gênero novo ou para a conservação e preservação de gêneros já consolidados pela comunidade. A respeito do caráter interacional dos gêneros e da participação dos usuários da língua na constituição destes gêneros, citamos mais uma vez Wachowicz quando diz que

Se gênero é instrumento de interação social, a manifestação de linguagem que o sustém manifesta as vozes da interação. Quer dizer, a comunicação humana não pode ser concebida simplesmente como manifestação e decodificação da informação. Há agentes envolvidos, que participam do processo comunicativo no controle dos gêneros, na apreensão da situação social e também na leitura das vozes implícitas ou explícitas que compõem o discurso. (WACHOWICZ, 2012, p. 28)

Dessa forma, o caráter interacional dos gêneros é incontestável e por isso mesmo corrobora tão bem com a concepção de linguagem enquanto processo de interação e o texto como instrumento dessa interação. Não há como trabalhar com aspectos comunicativos, sobretudo em sala de aula, sem valorizar o dinamismo e, ao mesmo tempo, a complexidade dos inúmeros gêneros com os quais temos contato.

Aqui também vale ressaltar a grande importância que existe entre gêneros e tipos textuais. Como foi mencionado antes, durante muito tempo, o trabalho com texto limitou-se apenas à exploração dos tipos textuais, sobretudo apenas no que dizia respeito às questões formais e estruturais. Assim, é importante também revisitar estas questões sobretudo porque a diferenciação entre uma categoria e outra, apesar de parecer consolidada, ainda causa dúvidas em alguns professores quando estão em suas aulas.

Os gêneros textuais, orais e escritos, são produtos da interação verbal, seja ela oral ou escrita, e não estão ligados apenas a questões formais e estruturais. Eles são a própria

essência da comunicação, já que não nos comunicariamos sem lançar mão de algum gênero. Marcuschi, citando Bakhtin, vai dizer que

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos. (MARCUSCHI, 2003, p. 22)

Essa comunicação essencialmente centrada nos gêneros já corrobora para apresentar uma das diferenças entre ele e o tipo textual. Como muito bem acentua Marcuschi (2008), a noção de gênero deve estar distante da noção de formalidade e estrutura, já que deve ir além e buscar aspectos discursivos e enunciativos, ou mais precisamente à construção desses enunciados. Não estão limitados apenas a questões de forma e estrutura, apesar de que estes não deixam de serem aspectos interessantes.

Ainda levando em conta estas questões e buscando esclarecer melhor essa capacidade sócio-discursiva dos gêneros em detrimento das formalidades próprias dos tipos textuais, Marcuschi (2008) ainda vai nos dizer que eles tendem a realizar-se nas próprias culturas em que se desenvolvem e caracterizam-se mais por questões comunicativas e institucionais do que por caracterizações linguísticas e estruturais. Assim poderíamos dizer que os gêneros também terminam por caracterizarem-se essencialmente por aspectos externos sócio-comunicativos. Vejamos

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos textuais, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo-se em listagens abertas [...] Como tal os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastantes estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Partindo desse pressuposto, observamos que os gêneros se desenvolvem nas mais variadas esferas sócio-comunicativas. Esta é uma outra característica que os diferenciam dos tipos textuais. É quase impossível definir a quantidade de gêneros existentes, pois abrange um universo aberto e praticamente ilimitado de nomeações e classificações, tendo em vista a dinamicidade da comunicação humana. Sobre esta questão, Bakhtin discorre que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). (BAKHTIN, 1997, p. 280-281)

Assim, compreendemos que a noção de gênero textual aborda diversas situações. Já os tipos textuais, ao contrário dos gêneros, podem ser observados mais do ponto de vista da forma e da estrutura e são, como nos aponta Marcuschi (2008), sequências linguísticas que aparecem, muitas vezes, dentro dos próprios gêneros textuais. O tipo textual, também ao contrário dos gêneros, tem sua classificação limitada e está mais ligada a questões de ordem linguística como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais etc. Para Marcuschi,

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; A rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injutivo. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Apesar de saber que existe uma clara diferenciação entre gênero textual e tipos textuais, é importante saber que estes dois termos não são propriedades inversamente distintas, ou seja, não representam uma dicotomia, na qual um nega a existência do outro. Eles antes de tudo se complementam e muitas vezes são partes do mesmo texto. Para isso,

basta lembrar que diversos gêneros podem trazer em sua composição um ou mais tipos textuais diferentes, como no caso da produção de um conto onde podem estar claramente presentes elementos descritivos ou narrativos, por exemplo.

Já o domínio discursivo funciona como se fossem espaços de interação humana no qual ocorre o surgimento e/ou circulação de diversos gêneros, onde se desenvolvem as atividades interativas da língua. Segundo Marcuschi (2008), é nesse espaço dos domínios discursivos que acontece a própria concretização da fusão entre os gêneros e seu envolvimento social. “Não se pode tratar o gênero do discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Os domínios discursivos são, na verdade, práticas discursivas onde circulam determinados gêneros característicos desses domínios, por isso pode-se falar em discurso jurídico, religioso ou jornalístico, por exemplo.

Assim, para encerrar esta seção, citamos mais uma vez Marcuschi ao sintetizar a diferenciação entre gênero, tipo e domínio discursivo quando escreve que

As definições aqui trazidas de gênero, tipo, domínio discursivo são muito mais operacionais do que formais e seguem de perto a posição bakhtiniana. Assim, para a noção de tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora; e para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. No caso dos domínios discursivos, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos... (MARCUSCHI, 2008, p. 158)

Encerradas estas considerações passemos para outro ponto que também merece destaque, ou seja, a classificação dos gêneros.

2.2.3 Gêneros primários e secundários na sala de aula

Bakhtin (1997), dividiu os gêneros discursivos em duas categorias: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários são definidos como aqueles dotados de menor complexidade, geralmente mais ligados à esfera comunicativa imediata e providos de uma menor sistematização e maior espontaneidade. Geralmente esses gêneros acabam sendo incorporados pelos gêneros secundários, quando os dois aparecem ao mesmo tempo. Segundo Bakhtin,

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 1997, 281)

A diferenciação entre os gêneros primários e os gêneros secundários revela mais uma vez a grande dinamicidade que eles apresentam principalmente no ponto em que revelam que um acaba por absorver o outro. Já que os alunos dominam muitos dos gêneros primários, devido a seu contato mais direto com essa modalidade, é importante também que nossos discentes tenham contato com os gêneros secundários. Sobre isso, Dolz e Schneuwly afirmam que

Os gêneros e, mais particularmente os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema do ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem) e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação). Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 30)

Dessa forma, para os autores, a noção de gêneros primários com os quais a crianças tem indubitavelmente primeiro contato vai realmente confirmar a ideia de que são eles os primeiros a serem mais familiarizados e servirão de base para o domínio de gêneros mais complexos. Assim Dolz e Schneuwly (2004, p. 35) vão dizer que “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.”

Essa noção de gêneros primários e secundários é muito importante para o dia a dia do trabalho com os gêneros, pois por meio dela, o professor poderá nortear melhor suas

atividades e fazer com que seus discentes venham a compreender que as noções de gêneros textuais são múltiplas e se transmutam nas mais diversas formas do cotidiano.

Retomando a questão dos gêneros secundários, podemos afirmar que é importante que eles estejam presentes nas salas de aula, tendo em vista que diversos gêneros, como por exemplo, os artigos de opinião, resumos, resenhas, seminários, apresentações diversas, são geralmente desenvolvidos, em um primeiro momento, apenas na sala de aula, mas posteriormente serão também desenvolvidos fora da escola onde nossos discentes deverão dominar a capacidade de compreender e produzir esses e outros gêneros nos mais diversos contextos de sua vida pessoal, acadêmica ou profissional. Afinal, não há como se comunicar em nossa sociedade sem fazer uso dos gêneros e sobretudo, deve-se fazê-lo de forma bem organizada e eficiente. Daí a importância do contato com eles, tanto na esfera primária quanto secundária.

Discorrendo sobre a importância dos gêneros para uso em contextos comunicativos diários, Marcuschi afirma que

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos em uma máquina sóciodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. Enfim: quem pode expedir um diploma, uma carteira de identidade, um alvará de soltura, uma certidão de casamento, um porte de arma, escrever uma reportagem jornalística, uma tese de doutorado, dar uma conferência, uma aula expositiva, realizar uma decisão judicial e assim por diante? (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Percebamos que Marcuschi cita diversos exemplos de gêneros secundários. Conforme o pesquisador, o domínio desses e outros gêneros é essencial não só para nossa inserção social, mas também para obtenção de um determinado poder social. Assim é inegável que cada um de nós deve trabalhar no sentido de que haja o domínio e, em alguns casos, a sistematização não só dos gêneros primários, mas também a transmutação de uma categoria para outra, tornando-nos capazes de dominar também os gêneros secundários.

Essa noção de gêneros primários e secundários é muito importante para o dia a dia do trabalho com os gêneros, pois por meio dela, o professor poderá nortear melhor suas atividades e fazer com que seus discentes compreendam que os gêneros textuais transmutam-se nas mais diversas formas do cotidiano. Fazer com que se torne claro que todo e qualquer trabalho com gêneros textuais em sala de aula reflete nada mais do que o próprio cotidiano dos alunos fora da escola e, posteriormente, em seu mundo profissional, acadêmico etc.

2.2.4 Critérios de classificação dos Gêneros e a intergenericidade

Em relação aos gêneros textuais, uma tarefa tida como complexa é a de identificar determinado gênero, tendo em vista que, além da multiplicidade de exemplificações que existem, há ainda a questão das semelhanças existentes entre um gênero e outro; ou ainda casos de gêneros que parecem existir em outros. Basta lembrarmos a linguagem publicitária em que é bastante comum utilizar determinada construção que sempre fora entendida como determinado gênero e de repente é utilizada com outra finalidade, adotando outro estilo e composição. A respeito dessa questão, Alves Filho afirma que

Por isso é problemático imaginar que gênero é essencialmente um nome para rotular e classificar textos – coisas que certas atividades escolares, por vezes, deixam entrever. Isso é equivocado porque pode dar a entender que todo texto forçosamente e definitivamente pertence a um único gênero quando, nem sempre, isso ocorre. Como os gêneros não dependem apenas da forma, mas da situação na qual são usados, do lugar onde são publicados ou falados e de quem os usa, um mesmo texto pode, em momentos diferentes, funcionar em gêneros diferentes. Derrida (1980) propõe uma saída interessante: em vez de dizer que um texto pertence a um gênero, ele diz que um texto participa de um ou mais gêneros. Assim podemos recusar a ideia de que os textos pertencem a conjuntos fechados e finitos, como na matemática, e assumimos que os textos podem funcionar em gêneros diferentes, dependendo dos propósitos comunicativos e dos contextos em que foram utilizados. (ALVES FILHO, 2011, p. 23)

Para Marcuschi (2008, p. 163), esta questão tem a ver com o que ele chama de intergenericidade e reforça que “não é uma boa atitude imaginar que os gêneros têm uma relação biunívoca com formas textuais”. O autor também destaca que pode muito bem existir casos em que um gênero pode assumir a função de um outro e assim fica mais complexo nomear este gênero como A ou B. “... em muitos casos apenas o local em que determinado texto aparece permite que determinemos com alguma precisão de que gênero se trata.” (MARCUSCHI, 2008, p. 164).

É importante observar que essa preocupação com a classificação dos gêneros em A ou B não diz respeito à nomenclatura que se dá ao gênero, mas principalmente a sua identificação, já que a nomeação de gêneros existente é algo já convencionado. O problema diz respeito apenas à questão da identificação dos gêneros nos mais variados contextos em que circulam. Marcuschi (2008) lista uma série de critérios como sendo opções de

identificação de um gênero em específico: forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional.

É importante ressaltar que esses critérios de identificação podem ser analisados em conjunto, tendo em vista que é muito comum um mesmo gênero poder ser identificado, seja por um critério ou outro. Marcuschi orienta: “o certo é que quando se tem algum problema ou conflito na designação, ela surge em atenção ao propósito comunicativo ou função.” (MARCUSCHI, 2008, 164). Alves Filho (2011, p. 24) também defende “parece-nos que a classificação de gêneros pode ser mais frutífera se for vista em relação às situações em que os textos são usados.”

Outra questão que merece destaque diz respeito ao fato de que, às vezes, é necessário distinguir o que Marcuschi chama de intergenericidade de funções e formas de gêneros diferentes em um mesmo gênero e casos em que determinado gênero traz vários tipos textuais dentro de si. Por exemplo, quando afirmamos que o gênero conto, poderia trazer em si, episódios narrativos, descritos etc. Nesse caso, estamos falando de uma variedade de tipos em um mesmo gênero, o que não acontece quando usamos um determinado gênero, mas com a função específica de outro. Desse modo, poderíamos citar uma receita de bolo, que esteja sendo usada com o propósito de fazer alguma publicidade de algo ou até mesmo em textos de autoajuda ou como declarações de amor.

Aspectos como esses são importantes no trabalho com o gênero em sala de aula para que os discentes sejam capazes de identificar com quais gêneros estão tendo contato e assim tornem-se capazes, dentre outras coisas, de reconhecer suas estruturas, funções comunicativas, estilos e outras situações ligadas a eles. Essa capacidade pode ajudá-los na hora de analisar criticamente essas produções, assim como auxiliar na hora de construir seus próprios exemplares de gêneros em suas atividades do cotidiano.

2.2.5 O trabalho com gêneros e sequências didáticas na sala de aula

Uma das muitas propostas de trabalho com os gêneros diz respeito às atividades com sequências didáticas. Aqui, apresentamos a proposta de sequência didática segundo Dolz e Schneuwly (2004), dois pesquisadores renomados e com larga experiência no trabalho com gêneros textuais.

Bernard Schneuwly é atualmente professor em Genebra e seus estudos se voltam para o trabalho com a didática de línguas, em especial, o trabalho com a linguagem oral e escrita. Joaquim Dolz, também professor em Genebra, trabalhou durante muito tempo com

formação de professores na área de linguagens e, atualmente, volta-se, essencialmente, para o trabalho com pesquisas acerca de atividades de ensino-aprendizagem com gêneros textuais orais e escritos. Assim como outros pesquisadores da área de linguagem e de gêneros, Dolz e Schneuwly fazem uso da teoria inicial de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos para criação e defesa de suas teorias que entendem os gêneros como gêneros textuais, que podem e devem ser usados em estratégias práticas nas salas de aula de línguas, abordando aspectos de natureza oral e escrita. Assim, dentro desses estudos, para encontrar estratégias de trabalhos eficazes e dinâmicas para o desenvolvimento da prática de gêneros textuais em sala, os autores elaboraram a noção de sequências didáticas a serem exploradas com o uso dos gêneros textuais.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), “Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Seria essa, então, uma estratégia de trabalho voltada para o ensino-aprendizagem da língua materna que faz uso de diversificados gêneros, sejam eles de natureza oral ou escrita. Para os autores, seria essa uma alternativa para conseguir criar contexto de produção dos vários gêneros, permitindo, assim, que o aluno adquirisse o desenvolvimento da capacidade de domínio dos gêneros, tanto dentro, quanto fora da escola. Para eles,

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados (voltaremos à questão da escolha dos gêneros no próximo item). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Assim, os autores dividem as sequências didáticas em quatro fases principais: apresentação da situação, produção inicial, módulos 01 e 02 e um terceiro que os autores denominam de módulo “n”, além da produção final.

Na fase de apresentação, o professor demonstra a situação que ensinará a escrita do texto para que juntos consigam estabelecer qual gênero deverá ser abordado. A fase de apresentação, como o próprio nome diz, coloca os alunos frente a frente com o gênero que está sendo trazido pelo professor, muitos deles pela primeira vez. Nesta fase, o professor deve apresentá-lo, de preferência com diversos exemplares, para que os alunos observem suas características e estruturas por exemplo, e principalmente deve fazer com que eles tenham

conhecimento acerca do projeto de construção do gênero que será produzido. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), nesta fase, dois momentos são marcantes:

a. **A apresentação de um problema de comunicação bem definido:** o professor deve apresentar de forma clara e eficiente qual problema de comunicação deverá ser resolvido por meio de um texto. Neste ínterim, algumas questões são essenciais de serem resolvidas como por exemplo, qual o gênero a ser abordado, a quem será dirigida a produção, que forma ela assumirá e quem participará dessa produção?

b. **A preparação dos conteúdos e textos que serão produzidos:** esta dimensão está ligada a preparação e domínio dos conteúdos que farão parte do gênero escolhido. Nessa fase, o aluno elenca quais conteúdos ele vai precisar dominar para escrever o gênero escolhido para construção. No caso, por exemplo, de um artigo de opinião, é neste momento que o autor deverá elencar quais argumentos ele possui como favoráveis a sua defesa e como eles devem ser usados.

A fase seguinte diz respeito a produção inicial, na qual os alunos são incentivados a construir seu primeiro texto, compondo assim qual a ideia que eles tem a respeito do gênero. Nesta etapa, possivelmente, os alunos ainda não terão o domínio total do gênero escolhido, mas, segundo, os autores já são capazes de produzir textos que atendam às expectativas de resolução do problema criado. Depois, essa produção vai sendo melhorada de acordo com a maneira como vão avançando nos módulos. A respeito da primeira produção, Dolz e Schneuwly afirmam que

Para o professor essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais as dificuldades encontradas pelos alunos. ((DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 102)

Essa proposta da produção inicial coincide diretamente com a atividade elencada neste trabalho de pesquisa que abordará a produção e análise de textos com base nas atividades de rescrita, objetivando justamente que essa reescrita venha a permitir um maior desenvolvimento da capacidade de produção do gênero artigo de opinião que trataremos mais à frente. Assim, voltando nossa atenção para a etapa de produção inicial, é importante citar Marcuschi quando se refere a esta fase da sequência didática de Dolz e Schneuwly dizendo

Essa primeira produção pode ser feita em esboço geral e ainda treinando o gênero sem uma destinação específica. Posteriormente, serão feitos os ajustes até a produção final. Esse esboço deve ser tido como o primeiro contato com o gênero. Essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração. (MARCUSCHI, 2008, p. 215)

Percebemos que Marcuschi também concorda com a atividade de reescrita, apesar de não citar essa nomenclatura, pois reconhece a importância da análise do texto construído quantas vezes forem necessárias até seu produto final. Concebemos isso como fazendo parte da reescrita.

O próximo passo na sequência didática são os módulos que os autores dividem em seus exemplos como sendo três módulos, no entanto acreditamos que esse número poderá depender da atividade a ser desenvolvida pelo professor, podendo variar esse número de acordo com sua necessidade. É nos módulos que acontecerão as operações de melhorias do texto criado na produção inicial. Em cada módulo, devem ser trabalhadas as deficiências que surgiram na etapa anterior, até que a produção se aproxime do texto ideal, capaz de atender as exigências feitas pelo gênero. Sobre os módulos, Marcuschi diz que

Seguem-se então os módulos, que podem ser vários, até que se tenha treinado suficientemente a produção para a elaboração final do texto com sua avaliação somativa que testa o aprendizado. A construção dos módulos deve ser de tal modo que dê conta dos problemas aparecidos até agora. Eles não são fixos, mas seguem uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo, que é a produção textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 215).

Por fim, chegamos a fase da produção final, que se dá após o desenvolvimento e concretização dos módulos. Nesta fase, o aluno já deve ter superado uma série de dificuldade em relação à produção do gênero trabalhado e seu texto já está adequado à situação e aos objetivos escolhidos previamente na produção inicial. Para Marcuschi (2008, p. 216), nesta fase “o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial”.

Ainda segundo Marcuschi (2008), nesta fase da produção textual, fica claro para o aluno o quanto esse processo criado na sequência didática é importante, pois ele se torna capaz de perceber seus próprios avanços, refletir sobre sua aprendizagem, analisando o texto

que ele construiu, como fez essa construção e por que em determinados momentos foi necessário mudá-la, adaptá-la. Para o professor, é o momento de avaliar a produção dos alunos, mas claro que essa avaliação não estará restrita ao produto final do texto, e sim, aos avanços conseguidos desde à produção inicial até a chegada na fase produção final.

O trabalho com as sequencias didáticas é, sem dúvida, uma ótima oportunidade de lidar com os gêneros textuais em sala de aula, permitindo que os discentes tenham contato com outros materiais que, geralmente, não conhecem e, sobretudo, permitindo o exercício de uma atividade dinâmica, realizada de forma sistemática e progressiva que os permite ir reavaliando suas próprias produções, investindo e melhorando em cada fase para atingir ou, pelo menos, se aproximar do produto final tão desejado.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS

Os gêneros argumentativos fazem parte dos gêneros que têm como princípios interagir e defender determinado ponto de vista ou mesmo convencer alguém a tomar certas atitudes por meio do uso da argumentação. No dia a dia dos seres humanos, a argumentação é essencial em todas as esferas comunicativas, pois, independente, de qual seja nossa condição social, nível de escolaridade ou formação profissional, por exemplo, em dado momento de nossa vidas seremos incitados a argumentar sobre alguma coisa em relação a outras pessoas.

Na escola, não deve ser diferente. Para desenvolver a competência comunicativa de nossos discentes, os gêneros argumentativos mostram-se essenciais, pois estão diretamente ligados ao contexto dos alunos, ora de forma mais sistematizada e formal, ora de forma menos complexa e mais natural em suas relações interacionais do dia a dia. Sobre a atividade da argumentação em nosso dia a dia citamos Ramos quando afirma que

A vida em sociedade exige dos seres humanos um posicionamento em relação ao mundo em que vivem. Isso envolve cotidianamente, o uso da argumentação. A criança que deseja um brinquedo novo já procura novas formas de persuadir seus pais, assim como o profissional que procura uma colocação no mercado de trabalho a namorada que quer convencer o companheiro a viajar, etc. Usando o raciocínio lógico e articulando conhecimento de diversas áreas do saber, o discurso argumentativo defende um ponto de vista, lançando mão de argumentos que procuram levar o interlocutor a concordar com a posição defendida. (RAMOS, 2013, p. 361)

A argumentação aparece como um elemento de suma importância em todas as esferas da sociedade, pois é por meio dela que atingimos diversos objetivos e é por meio dela

que nos posicionamos enquanto sujeitos e construímos perante os outros a imagem que eles tem de nós. Exercitar essa prática da argumentação em nossas salas de aulas nada mais é do que concretizar nossa tarefa de aproximar os mais variados gêneros textuais e a prática de usos da linguagem enquanto instrumento de interação. Por meio do argumentar, não só interagimos diretamente com o outro, como sobretudo temos a oportunidade e a capacidade de transformar suas atitudes, de persuadi-los acerca dos temas e posições que assumimos. Segundo Passarelli:

... um procedimento por meio do qual quem argumenta, valendo-se em especial de argumentos, objetiva levar o interlocutor a adotar uma posição, conduzi-lo a aceitar o que é transmitido, fazê-lo crer naquilo que é dito. Assim, quando alguém usa a linguagem, no sentido de defender uma ideia, está fazendo uma argumentação que pode ser fraca ou forte para a defesa da ideia. Por meio de uma maneira de dizer, do imaginário de um vivido, é que são passadas as ideias contidas no discurso do texto. (PASSARELLI, 2012, p. 240)

Para Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), a argumentação vai além de externar uma opinião, pois essa opinião, segundo as autoras, deve ser justificada e defendida por meio de argumentos que sejam capazes de convencer o interlocutor. Assim, existiriam diferentes tipos de argumentação baseadas em exemplificações, citações de pessoas importantes, dados de pesquisa etc.

O ato de argumentar também propicia ao aluno a necessidade de buscar mais conhecimento a respeito do tema sobre o qual irá discorrer. Dessa forma, caberá ao professor auxiliar na formação deste repertório de conhecimento que irá privilegiar tanto os conhecimentos que o alunos já detém sobre o assunto, quanto as novas informações que podem ser conseguidas por meio de uma pesquisa a respeito do tema, por exemplo. É imprescindível que os alunos venham a compreender que não conseguirão produzir bons textos argumentativos se não tiverem o conhecimento necessário para a construção dos argumentos.

Passarelli (2012) considera que alguns aspectos são muito importantes na construção dos textos argumentativos e sobretudo na defesa dos argumentos usados pelo autor, destacando dentre eles a eficácia, o caráter utilitário, a credibilidade e a unicidade a ser construída em torno do texto argumentativo. Segundo a autora, essas seriam características essenciais em qualquer texto de ordem argumentativa, pois essa organização e fundamentação do gênero, em torno dessas questões, permitem que o texto seja capaz de fazer com que o interlocutor adote o comportamento ou a partilha da opinião defendida pelo autor.

A escolha dos argumentos certos é essencial para que se consiga a eficácia pretendida, ou seja, para que se consiga atrair a atenção do interlocutor para sua ideia, convencendo-o. Em razão disso, todo o texto deve ser construído com esse objetivo, por meio de argumentos sólidos e reais, dotados de reconhecimento e de organização que não permita a fuga da logicidade das colocações, nem que haja a quebra do sentido do que se está defendendo, tendo em vista que um bom texto argumentativo, deve, sobretudo, ser unificado, coeso e dotado de coerência.

Outra questão que envolve a construção dos textos argumentativos é a estruturação destes textos, que requer também alguns cuidados. Para Therezo (2002, p. 19), a grande maioria dos professores defende que os textos argumentativos devem ser compostos pela introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Pelo que vemos em nosso dia-a-dia, parece ser esta a grande receita do texto argumentativo repassada para os discentes nas aulas de produção textual, mas segundo a autora, é importante que professores e alunos percebam que a estrutura de um texto dissertativo vai mais além do que a nomenclatura dada às suas partes. Segundo a autora, é necessário “estruturar o raciocínio”.

É preciso que o aluno selecione que posição em relação ao tema será defendida e como será feita esta defesa por meio da escolha da argumentação correta e como será feita a organização dos argumentos necessários aos seus objetivos para posteriormente dividi-los em quantos parágrafos forem necessários. Assim, será possível entender que um bom texto argumentativo traga em si realmente um parágrafo de introdução, um de conclusão e tantos parágrafos de desenvolvimento quantas forem as idéias centrais, argumentos ou tópicos a serem explorados para se chegar ao objetivo.

A estrutura de um texto argumentativo é muito importante, mas essa preocupação só não basta. Assim, o exercício da produção de textos que pertencem aos gêneros argumentativos é na verdade um verdadeiro exercício de construção da cidadania e do enriquecimento do repertório de conhecimento dos nossos discentes. Daí sua importância em sala de aula. Por meio da construção desses gêneros, o aluno aprende a posicionar-se criticamente frente às questões que lhe cercam, visando tornar-se capaz de analisar e interferir na realidade que o cerca, posicionando-se de forma articulada e eficaz e mostrando que por meio da linguagem transformam-se as relações sociais estabelecidas em uma escola, em uma comunidade, em uma sociedade de maneira geral.

2.3.1 O gênero artigo de opinião

Gênero ligado à esfera jornalística, o artigo de opinião tem sido muito trabalhado nas atividades de sala de aula atualmente. Faz parte do grupo de gêneros onde estão presentes aqueles que objetivam justamente a argumentação como forma de persuadir alguém a respeito daquilo que se procura defender. São bastante comuns na publicidade e na esfera jornalística e dentre eles poderíamos destacar os anúncios publicitários, os editoriais, cartas de reclamação e solicitação e muitos outros.

Argumentar é uma tarefa que faz parte da própria história de desenvolvimento da sociedade e das histórias de poder que estão presentes nesta realidade.

A escolha deste gênero para o desenrolar de nossa pesquisa deve-se justamente ao fato de considerarmos que ele é de suma importância para o enriquecimento do repertório de conhecimento dos alunos, ao passo que exige, muitas vezes, que se pesquise e estude sobre determinados assuntos a serem discutidos, além de fazer com que exercitem praticamente a argumentação e o desenvolvimento da prática de escrita de um gênero mais ligado a esfera formal da atividade comunicativa, além de ser também um gênero com o qual os alunos, anteriormente, não tinham muito contato. Para Boff, Koche e Marinello,

O gênero textual “artigo de opinião” desempenha importante papel na sociedade, pois é um meio de interação entre o autor e os leitores de jornais e revistas impressas e de circulação online. Utilizar, portanto, esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa pode ser um caminho para alcançar com maior eficácia os objetivos do ensino de língua materna. É com o uso do texto que se estabelece a comunicação, ampliam-se ideias e pontos de vista, garantindo-se um melhor entendimento da sociedade e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das relações que nela se estabelecem. (BOFF, KOCHE e MARINELLO, 2009, p. 01)

E inegável que as relações de produção de texto devem privilegiar esse exercício de participação das relações sociais por meio da linguagem e o artigo de opinião é justamente uma dessas opções tendo em vista que por meio deles os alunos poderão externar suas opiniões a respeito de temas geralmente polêmicos, além de exercitar a prática da escrita de textos tão preconizada como essencial para nossas aulas de língua materna.

O uso do artigo de opinião em sala de aula coloca os alunos em contato com outros tipos de gêneros textuais com os quais não mantém contato de forma costumeira ou sistemática, tendo em vista que durante muito tempo grande parte de nossas aulas de produção textual voltaram-se essencialmente para a produção dos tipos textuais descritivos, narrativos e dissertativos.

É relevante lembrar que o artigo de opinião se diferencia dos textos nos quais predominam apenas o tipo textual dissertativo, pois este, apesar de se aproximar do artigo de opinião, por também permitir ao aluno escritor posicionar-se frente a temas mais complexos e polêmicos, obedece a esquema e objetividade diferentes do artigo de opinião. Geralmente, nos textos dissertativos escolares, o objetivo principal é falar objetivamente sobre um determinado tema, para transmitir mais informações e conhecimento do que para expor sua opinião a respeito deles.

Dessa forma entendemos que seja esse um dos principais pontos que irão distinguir o gênero artigo de opinião do texto dissertativo, sendo que o primeiro, impreterivelmente, exige do autor seu posicionamento, de forma clara e com a apresentação de argumentos que consigam ao menos justificar o porquê da posição tomada em seu texto. Para Ramos (2013, p. 369) “no artigo de opinião, a argumentação ganha características mais abertas e assumidas. Embora tente seduzir o leitor, expressa um opinião assinada...”

Consideramos necessário permitir que os alunos tenham esse contato com outras forma de escrita e sobretudo com outras formas de externar suas opiniões. Ainda a respeito da relevância dos artigos de opinião para a realização destes propósitos citamos novamente Boff, Koche e Marinello quando dizem que

O artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores. Conforme Rodrigues, nesse gênero, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor (2007, p. 174). O processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista.

[...]

Esse gênero pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende. De acordo com Perelman, a argumentação objetiva provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas ao seu consentimento (1988, p. 23). Assim, a interação ocorre a partir do ponto de vista sustentado pelo autor e aceito pelo leitor. Para Pereira e outros, “a argumentação busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas, justificativas, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese; é um raciocínio destinado a provar ou a refutar uma dada proposição” (2006, p. 37). (BOFF, KOCH e MARINELLO, 2009, p. 03-04)

Este exercício da argumentação vai fazer parte da vida diária dos discentes para sempre e em todas as esferas, o que, de certa forma, só reitera a importância do gênero escolhido. Durante toda a nossa vivência somos solicitados a opinar acerca de determinado

assunto e em muitas vezes essa opinião pode e deve vir acompanhada de argumentos que consigam convencer nosso interlocutor. Reforçando esse pensamento Ramos (2013, p. 361) vai afirmar que “argumentar também é fundamental para o exercício da cidadania.”. É este o exercício propiciado pelo artigo de opinião.

Ainda a respeito do artigo de opinião Figueiredo, Balthasar e Goulart constatarem que

Os artigos de opinião trazem questões polêmicas que dizem respeito a toda sociedade. Seu objetivo, portanto, não é abordar assuntos de cunho pessoal, mas discutir problemas que atingem a coletividade, levando os leitores a refletir e a tomar uma decisão sobre determinado assunto. Como trata de questões polêmicas, o leitor pode concordar ou discordar do que está escrito no artigo de opinião. Portanto, se o autor quer convencer o leitor de sua opinião, é muito importante que ele conheça bem o assunto de que está falando para poder construir uma boa argumentação. (FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART, 2012, p. 24)

Encerramos esse tópico apresentando uma das características marcantes do artigo de opinião, que é o fato dele estar geralmente ligado a discussão de temas polêmicos. Essa situação acaba exigindo de seu produtor ainda mais cuidado e maleabilidade na escolha dos argumentos que serão selecionados e desenvolvidos em seu texto para que se convença o interlocutor da posição que está sendo defendida.

2.3.2 Tipos de argumentos mais defendidos nos artigo de opinião

A escolha dos argumentos a serem desenvolvidos no artigo de opinião são essenciais para se ter um texto eficaz em seus objetivos de discutir um tema específico e ao mesmo tempo apresentar sua opinião a respeito desse tema. Dessa feita diversos tipos de argumentos podem ser utilizados pelo autor do texto.

Neste caso específico, os argumentos aqui citados e discutidos são encontrados no livro de Cereja e Magalhães (2013) e em Figueiredo, Balthazar e Goulart (2012). Neste espaço, justificamos aqui o uso de autores que trabalham mais especificamente com livros didáticos, por que são estes os livros aos quais os alunos tem acesso atualmente e foi a partir deles que organizamos as aulas de apresentação sobre o gênero artigo de opinião. Assim, baseando-se nos autores acima citados, tecemos as considerações abaixo:

a. **Argumento consensuais ou do senso comum:** são geralmente determinadas posições, verdades aceitas por todos, e que geralmente não necessitam de comprovação científica. Na verdade, representa uma afirmação que faz parte do consenso geral,

incontestável. São mais utilizados quando se quer defender um ponto de vista, uma opinião, um argumento que é massificado; ninguém irá apelar contra, pois é conhecido universalmente.

b. **Argumentos de autoridade ou citação:** aqui o autor vai se valer de argumentos, falas, declarações de alguém conhecido e que coincida com o ponto de vista que ele está defendendo ou refutando. Baseia-se no posicionamento de alguém famoso, detentor de um bom conceito pela comunidade quando se fala no assunto tratado. Geralmente são citações de pessoas especialistas em determinado tema, com experiência no assunto e que por isso são capazes de estabelecer credibilidade para seu texto em razão do que essa pessoa representa dentro do tema sobre o qual se está falando.

c. **Argumentos de exemplificação:** baseiam-se essencialmente na apresentação de fatos que podem servir de exemplo para o fortalecimento da opinião defendida pelo autor do texto em questão. Uma boa alternativa para se usar os argumentos por exemplificação é quando o autor está tendo dificuldades de defender sua opinião frente a um tema muito complexo e teórico e em razão disso ele acaba citando exemplos de situações mais simples, ligadas ao contexto comunicativo do assunto detalhado. Assim os exemplos são importantes para esclarecer melhor os argumentos do aluno autor.

d. **Argumentos baseados em princípios:** muito parecido com os argumentos baseados no senso comum, mas estão centralizados na defesa de princípio, normas e leis que são amplamente convencionadas pela comunidade da qual faz parte os interlocutores do texto.

e. **Argumentos baseados em provas e dados concretos:** um dos argumentos mais eficientes e que demonstram que o autor tem conhecimento acerca do tema sobre o qual está escrevendo, pois neste caso o autor lança mão de determinados dados científicos, resultados de pesquisas oficiais, percentuais e outras informações geralmente técnicas que mostram que o autor do texto está realmente inteirado do assunto discutido, além do que essas informações podem ser muito relevante no trabalho de persuasão sobre o leitor.

f. **Argumentos de causa e consequência:** Também muito comuns nos artigos de opinião porque servem para mostrar que determinadas ações ou posicionamentos que estão sendo apoiados ou recachados pelo autor, apresentam consequências concretas que podem ser claramente percebidas pelo leitor. Se serão apresentadas relações de causa e consequência benéficas ou não, depender-se-á basicamente da posição adotada pelo autor em relação ao assunto.

g. **Argumentos de retorção ou refutação:** são argumentos que “travam” dentro do texto uma verdadeira discussão, ou seja, servem para contestar argumentos contrários ao aluno autor. São os chamados contra-argumentos.

h. **Argumentos por comparação ou analogia:** são também muito comuns nos gêneros argumentativos como o artigo de opinião e neste caso o autor estabelece relação entre dois ou mais fatos ocorridos, situações que devem ter a mesma interpretação ou tratamento.

i. **Argumentos de alusão histórica:** fazem menção a datas, acontecimentos ocorridos em algum momento anterior à situação trabalhada no texto, e que de alguma forma mantenham relação com a opinião defendida pelo autor do artigo.

Permitir que os alunos tenham acesso ao conhecimento dessa tipologia dos argumentos é uma atividade relevante, pois além de permitir que os discentes possam analisar melhor um texto argumentativo, eles também poderão por meio desse conhecimento organizar melhor sua argumentação e saber quais argumentos podem ser mais úteis em cada situação de produção.

2.4 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS

O processo de escrita, como já foi dito anteriormente neste mesmo trabalho diz respeito a uma atividade que a cada dia mais faz parte do cotidiano de todos nós, seja pelo avanços dos níveis de escolaridade que permite que mais pessoas tenham contato com a modalidade escrita da língua, pela popularização dos meios de comunicação virtuais ou impressos ou ainda pela necessidade de comunicação por meio da linguagem verbal escrita nas mais diversas situações de nosso cotidiano.

Assim é cada vez mais presente a importância do trabalho da escola que permite a aproximação dos alunos com os mais variados gêneros textuais que circulam na esfera comunicativa dos alunos ou até mesmo fora dela, tendo em vista que eles também devem preparar-se para situações que serão necessárias em um futuro pessoal ou profissional por exemplo. Neste ínterim a própria sala de aula é o espaço necessário para que o aluno tenha contato com diversas estratégias, que devem ser norteadas pelo professor, e que o permitam escrever e escrever bem, interagindo com o mundo exterior e privilegiando assim o caráter interacional carregado por nossa linguagem. Para Lílían Passarelli é importante que os alunos reconheçam que

Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita,

propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a importância de se aproximar os usos escolares da língua escrita como aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar.

Outro aspecto que contribui para dar um novo tom às aulas de produção textual ancora-se na perspectiva que mais se apregoa em relação à linguagem. Trata-se de levar em conta e mostrar aos alunos que a linguagem se realiza em situações práticas, de convívio social, por textos orais e escritos, mediante quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (PASSARELLI, 2012, p. 116)

Dessa forma, levando em contas essa necessidade de se trabalhar a escrita em sala de aula e neste caso em específico em que está inserida esta pesquisa, de se trabalhar a escrita de artigos de opinião, se faz interessante perceber que o professor deve adotar uma postura baseada na concepção da escrita como um processo e não como produto de uma ação instantânea e automática, fruto de um único momento de produção. Não estamos falando da famosa redação onde o professor inicia a aula ditando um tema para que os alunos escrevam seus textos e ao final da mesma aula, seja atribuída uma nota final. Assim, tudo acontece apenas em 02 aula de 45 (quarenta e cinco) ou 50 (cinquenta) minutos.

Essa prática de escrita acima acaba por fazer com que o aluno não adquira a capacidade de refletir e organizar de maneira eficiente seu texto, tendo em vista que em um curto espaço de tempo ele tem que produzir um texto sobre um determinado tema acerca do qual muitas vezes ainda nem possui o amadurecimento necessário em termos de conhecimentos sobre o assunto. Neste sentido, é interessante ressaltar que na construção de textos como os artigos de opinião esse domínio do conhecimento é muito necessário, pois dele depende a riqueza dos argumentos a serem usados na defesa de seu posicionamento.

Além disso, como o aluno age sobre forte pressão, pode acabar por não revisar seu texto, não escrevê-lo com a calma e a parcimônia necessárias, não organizá-lo na estrutura, variedade linguística adequada e até mesmo não observar algumas questões semânticas, sintáticas e ortográficas importantes o que fatalmente fará com receba um nota não muito satisfatória em relação a seu desempenho.

A situação acima descrita é mais comum do que imaginamos e acaba por criar no imaginário de grande parte dos alunos a relutante ideia de que eles não sabem escrever, ou de que como já foi citado em momento anterior deste trabalho, a ideia de que escrever é um talento, um dom do qual nem todos são capazes de desenvolver.

Hoje sabemos que isso é uma verdade perfeitamente questionável e que trabalhar a escrita de forma isolada de todo um contexto não é uma boa estratégia de trabalho quando se tem como tarefa principal estimular o desenvolvimento da capacidade de escrita de crianças e

adolescentes, de forma que se tornem autores mais seguros e com autoestima mais elevada, capazes de compreender que a tarefa de escrever requer sobretudo pesquisa, preparação, conhecimento, enfim requer trabalho. Quando compreendem isso e conseguem escrever textos melhores, é possível perceber que o trabalho seguinte flui de uma maneira bem mais fácil e mais proveitosa.

A noção de atividades de escrita centradas em momentos únicos, ou seja, escrita entendida como produto centra toda a sua atenção apenas no produto final, isto é, na “redação” do texto, a quem é atribuída a nota. Todos os outros aspectos acabam por serem deixados de lado. A este respeito, reforçando esse nosso pensamento, citamos Maria Arcoverde e Rossana Arcoverde quando descrevem que

A noção de escrita na perspectiva de produto cria no escrevente uma visão limitada sobre o ato de escrever, tendo em vista que o texto passa a ser julgado e avaliado, levando em consideração, em geral, aspectos formais linguísticos e características superficiais. As avaliações são feitas mais em termos de sentenças do que de conteúdo.

Ao escrevente é negada a possibilidade de revisar o texto e reescrevê-lo, principalmente, em sala de aula. Nesse caso, o professor se coloca, como um juiz implacável, que dita comportamentos linguísticos, sem considerar a intenção de quem escreveu e a relação com seu destinatário. (ARCOVERDE e ARCOVERDE, 2007, p. 09)

Por outro lado, as atividades de escrita quando encaradas como um processo que requer tempo e distribuição em etapas diversas pode contribuir de forma benéfica para o bom desenvolvimento do aluno enquanto usuário da escrita. É neste tipo de estratégia que o professor pode possibilitar ao aluno a oportunidade de perceber que construir um texto não é algo tão extraordinário, que apenas alguns privilegiados conseguem fazer, ou que escrever é mais uma questão de técnicas e conhecimento do que simples inspiração ou dom. Neste caso o professor elabora atividade que permitam ao aluno ter acesso ao tema a ser discutido. Nesta situação é oportunizado ao aluno que ele planeje seu texto. Estimula o discente para que ele pense no que vai escrever antes mesmo de fazê-lo e que tenha em mente que seu texto pode e deve ser melhorado, e que nem os melhores escritores, sejam eles de qual área forem conseguem escrever de maneira perfeita já na primeira tentativa. A este respeito Passarelli vai nos dizer que nas estratégias de produção escrita é importante que

Se o professor sistematizar a prática, terá como ministrar instrução específica a respeito da produção textual, evidenciando ao aluno que, para melhorar sua redação, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar.

Quando o professor assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos, ele tem de desvincular-se de certos procedimentos que o nosso sistema legitimou, como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo. (PASSARELLI, 2012, p. 147)

É preciso que o professor tenha essa preocupação de trabalhar as etapas de escritas de modo que permita ao aluno perceber e refletir sobre o que está ou sobre o que vai escrever. O aluno não pode continuar achando que todas as pessoas constroem textos com total rapidez e uma única empreitada. Passarei (2012, p. 150) critica essa estratégia afirmando que “nas aulas de redação todas as etapas têm de ser realizada e o professor ainda vai atribuir uma nota para esse produto produzido a jato.”

Decididamente, levando em contas tudo o que já foi aqui demonstrado e discutido não há como se aceitar que o ensino de produção textual seja feito de forma ríspida e mecanizada, com início, meio e fim em um sequência de horas, ou melhor, de minutos. Corroborando essa ideia de escrita enquanto processo, citaremos mais uma vez Arcoverde e Arcoverde ao afirmarem que

Na escrita como processo, o foco não é o texto como produto final, mas o processo, que deve levar em consideração a situação da enunciação e as condições discursivas que são determinantes na função da linguagem, de seu significado e de sua interpretação. Quem escreve deve ter clareza sobre seus objetivos, de sua audiência e da necessidade de interagir com seu destinatário para que ele construa significados. Além do mais, nessa visão, o texto é produzido imerso numa situação social de produção definida.

Essa concepção enfatiza a importância da **revisão**, investido no potencial do escritor e no sucesso da **reescrita**, que permite ao escritor um redirecionamento de suas ideias. A escrita é vista numa perspectiva global, efetivando mudanças que reordenam o todo ou atingem segmentos do discurso.

Dessa forma, a escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo.

Assim, o ato de escrever, como já afirmamos em aulas anteriores, deixa de ser considerado um “dom” e passa a ser concebido como uma produção textual, que exige trabalho, e não, inspiração. Uma aprendizagem, por meio do trabalho da reescrita, demonstra a dimensão das múltiplas possibilidades de realização da linguagem, resultado do texto original e dos textos dele decorrentes. (ARCOVERDE e ARCOVERDE, 2007, p. 09)

A citação escolhida acima reitera completamente nossa ideia de como devem ser realizadas as atividade de produção escrita em nossas salas de aula. Não concordamos com a prática de entender a escrita enquanto produto, apesar de reconhecermos que em algum

momento eles serão avaliados dessa forma. No entanto, durante sua trajetória escolar defendemos que essa proposta de entendimento do texto enquanto produto seja utilizada o mínimo possível, tendo em vista que nessa fase eles devem estar dominando a produção de textos, daí a necessidade de exploração das mais diversas etapas.

Durante a fase escolar devemos permitir que eles sejam preparados para entender que necessitam dominar as etapas de produção da escrita e lançar mão das leituras corretas e necessárias para que possam enriquecer seu repertório de conhecimento. Assim, no momento de uma avaliação formal, concreta e sistematizada, que exija deles a produção de um texto em determinado espaço de tempo, já detenham as condições necessárias para fazê-lo porque sentem-se capazes consigo mesmos, tendo em vista que já dominam as etapas de produção e possuem o repertório de conhecimento necessário.

Assim, já está perfeitamente claro que a proposta de produção de textos adotada neste trabalho (e que inclusive já buscamos realizar em sala de aula) objetiva a prática de produção de artigos de opinião baseadas no entendimento da produção escrita como um processo e não como mero resultado de um todo isolado, ocorrido em um determinado espaço de tempo de uma única aula, por exemplo.

2.4.1 Etapas de Produção da Atividade Escrita

Entendida a prática da atividade de escrita enquanto processo que comporta algumas etapas necessárias antes da chegada ao produto final que é o texto coeso, coerente, adequado ao gênero solicitado, abordaremos agora algumas dessas etapas do processo de escrita do texto em sala de aula. Neste íterim, abordaremos aqui a distribuição de etapas, baseado nas etapas elencadas por Passarelli (2012) e ainda algumas observações baseadas em Maria Arcoverde e Rossana Arcoverde no trabalho realizado para o Curso de Graduação da Distância em Geografia, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Universidade Estadual de Pernambuco – UEPB na disciplina Leitura Interpretação e Produção Textual, além de outros autores citados.

A esse respeito discorreremos aqui sobre quatro etapas: planejamento, tradução das ideias em palavras, revisão e reescrita e a editoração citadas por ambas as autoras e nos aprofundaremos um pouco mais a respeito da etapa de reescrita, que entendemos como uma etapa mais consistente, que vai além da etapa de revisão. Para isso procuraremos posteriormente mostrar algumas particularidades da reescrita em si. As etapas são:

a. **Etapas do planejamento:** Antecede o texto e é extremamente necessária que o professor crie em seus alunos esse hábito de tentar elaborar um plano daquilo que ele irá posteriormente escrever. Na etapa de planejamento o aluno deverá analisar que conhecimentos detém a respeito do tema, que argumentos favoráveis e contrários ele conhece a respeito, como será feita a distribuição dessas ideias nos parágrafos etc. O aluno acaba por montar um verdadeiro esqueleto daquilo que será escrito, possível de compararmos com a planta baixa que o engenheiro desenha e sobre a qual todas as orientações e execuções deverão basear-se. Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 05) vão dizer que “**planejamento** é o pré-requisito de todo o trabalho. Supõe o emprego de capacidades cognitivas gerais e variadas entre os pólos da seleção e organização das ideias.”

O trabalho de orientação do professor nesta fase é essencial pois a grande maioria dos alunos não possui esse hábito de planejar anteriormente seus textos e podem não reconhecer a importância dessa etapa. Em razão disso o professor vai mostrar anteriormente aos alunos, durante as aulas que antecedem a elaboração do texto, como pode ser feito um planejamento do texto e por que ele é tão importante. Pode fazer uso de um determinado texto e juntos chegarem a conclusão de como ele fora planejado ou podem ainda escolher um tema específico e juntos, no quadro da sala de aula, montarem uma esquema de planejamento de um possível texto. Sobre o contato dos alunos com a etapa de planejamento do texto citaremos Passarelli, que em suas observações também constatou aquilo que presenciamos na maioria das vezes em nossas aulas de produção textual. Segundo a autora

A fase de planejamento de uma produção textual é a que, usualmente, os estudantes pouco e nem sempre utilizam. Eles, em geral, ou iniciam a redação logo que recebem o tema, ou aguardam “olhando para o tempo” por alguma inspiração caída de algum lugar. Esperar pela inspiração, caso ela não esteja associada a um raciocínio ativo, é perder tempo. Para muitos, planejar seria o mesmo que adiar o momento de escrever, o que lhes pareceria pura perda de tempo.

Planejar, todavia, é justamente o contrário, pois tudo que é bem planejado antes de se dar início leva à economia de tempo. Se planejo, o que vou escrever dentro do tempo de que disponho, tenho mais condições de distribuir o tempo e realizar um trabalho com, talvez, menos angústia. (PASSARELLI, 2012. p. 155)

Compreende-se então que a fase de planejamento é essencial para o bom andamento das etapas seguintes, pois trata diretamente da disposição do texto e da escolha e localização dos argumentos a serem usados. É preciso lembrar que não existe uma receita para o ato de planejar, pois enquanto uns elencam tópicos, outros já fazem rascunhos. O importante é que o

professor ajude o aluno a descobrir qual estratégia mais combina com seu estilo e que faça uso dessa etapa de forma que ela possa verdadeiramente lhe trazer benefícios nessa tarefa.

b. **Tradução das Ideias em Palavras ou Fase da Escrita:** esta é fase em que o texto começa a tomar forma, ou seja, o momento em que o aluno sai da fase de planejamento e começa a transcrever suas ideias para o papel. Estamos aqui lidando com a primeira versão do texto onde o autor começa a distribuir seus parágrafos de acordo com o gênero textual que está sendo construído. É uma fase, que deve ser geralmente passageira, tendo em vista que esta primeira versão será ainda reformulada nas etapas subsequentes, como por exemplo na fase de reescrita.

b. **Revisão e Reescrita:** a revisão é a fase em que o leitor deve dirigir um olhar mais criterioso sobre seu texto, observar, por exemplo, se aquilo que foi planejado na primeira fase está realmente acontecendo na prática do texto. Passarelli (2012, p. 160) menciona que “estudos mostram que bons escritores revisam mais do que aqueles cujos textos são de baixa qualidade.” É a hora de observar se o que se disse foi realmente o que se queria dizer. Se não existem contradições no texto, como por exemplos argumentos conflitantes ou mesmo informações colocadas de maneira obscura, sem clareza e que por isso necessitam de maior atenção. Vejamos ainda o que Passarelli nos diz a respeito da etapa de revisão

A primeira versão de um texto está mais voltada à gênese das ideias; na fase de revisão, o intuito principal é constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente. Mesmo que a revisão se deva a um mecanismo de ordem intuitiva ou inconsciente, esse processo denota uma preocupação do redator em adequar seu texto ao destinatário, sem perder a finalidade do texto... (PASSARELLI, 2012, p. 161)

Nessa fase, a autora entende que o aluno redator já pode fazer diversas alterações em seu texto, sejam elas de ordem semântica, sintática e linguística de forma que transformem os trechos que o escritor considera que não estão de acordo com o que pretendia na fase de planejamento, por exemplo. Passarelli (2012) considera também que alguns conhecimentos gramaticais específicos são muito importantes nesta hora, pois contribuem para que o aluno consiga elaborar melhor suas sentenças evitando o que ela chama de “mal-entendidos”. Importante ressaltar que esse conhecimento está mais ligado à parte prática da gramática que possibilita a construção da linguagem e não voltar-se apenas para aspectos ligados à terminologia gramatical. Diz ainda que

Nessa parte do processo, o sujeito passa a trabalhar por seu material, extraíndo, acrescentando e ligando as sentenças, substituindo uma lista de exemplos por um detalhe mais contundente. Com isso o texto começa a parecer mais coeso, a soar melhor. Um bom procedimento é escrever o texto, deixando espaços significativos entre as linhas para que esse arejamento facilite a inclusão de elementos linguísticos que tornem o texto mais claro. Mas também há a necessidade de exclusão de redundâncias, o que para o escritor iniciante, é uma verdadeira proeza. É difícil tomar a decisão de “jogar fora” excessos que deram tanto trabalho para existir. (PASSARELLI, 2012, p. 165)

A participação e acompanhamento do professor são essenciais pois ele é detentor de maiores conhecimento teóricos e práticos a respeito das técnicas de escrita, de questões como intencionalidade, interação, coesão, coerência e outros aspectos. Assim o professor deve contribuir para que a fase de reescrita do texto do aluno seja algo prazeroso e o mais proveitoso possível. Não se trata de um trabalho de garimpar erros gramaticais e ortográficos, mas de fazer com os discentes se encontrem com aquilo que ele produziu e possam melhorar essa escrita para ela cumpra seu real papel de interação e realização social. Sobre isso, Menegolo e Menegolo (2005) vão afirmar que

Com a atividade de reescrita, o professor fornece marcas no texto que levam o aluno a se deparar com suas possíveis dificuldades de competência linguística, estejam elas relacionadas à coesão ou à coerência textuais. Com a prática da reescrita, o aluno passa a compreender tais dificuldades e, conseqüentemente, em alguns casos, a superá-las. Entretanto, Jesus (1997:102) alerta para uma situação que pode ocorrer com esta atividade, quando a reescrita tornar-se um trabalho de “limpeza” em que o escopo fundamental consista em retirar as “impurezas” numa tentativa de evitar futuras repetições, ou seja, o olhar dos alunos é direcionado a buscar os elementos de transgressão ao que foi estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, como se as relações de sentido emergentes do processo interlocutório não fossem mais importantes. Como consequência, tem-se “[...] um texto “linguisticamente” correto, mas prejudicado na sua potencialidade de realização”. (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 75)

Definitivamente não é esse o objetivo principal de se reescrever o texto, ou seja, uma atividade tão rica como a reescrita não pode ser reduzida apenas ao “garimpo” de desvios de ordem gramatical. Não estamos aqui enfocando que eles não sejam importante, pois os são, e inclusive podem ser revistos durante a reescrita, mas não apenas isso, em nenhuma hipótese. O trabalho com a reescrita de seu próprio texto pelo aluno deve fazê-lo refletir sobre sua própria produção, observando os aspectos em que essa produção deve ser melhorada para

conseguir, principalmente, estabelecer a interação entre ele, enquanto produtor dos textos, e os receptores, que deverão ter acesso a ela.

Desde o início deste trabalho defendemos a interação como ponto chave do processo de produção textual, tendo em vista que acreditamos ser esta a razão primordial da linguagem, interagir, modificar ser modificado por meio da própria linguagem. Assim é relevante relembrar que a construção de um texto, na maioria das vezes, é resultado de um processo, lento e repetitivo. A respeito disso Guedes nos diz:

[...] a produção de texto expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros trabalhos: cultivar a terra, pastorear cabras, consertar sapatos, dar aulas, apertar parafusos uma linha de montagem ou desaperta-los num ferro velho, engessar pernas quebradas. Não se trata de compor, isto é, de juntar com brilho, nem se redigir, isto é, organizar, mas de produzir, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano. (GUEDES, 1994, p. 87).

Essa preocupação que o autor do texto deve ter em atingir seu interlocutor, transformando suas ações, mudando suas ideias ou simplesmente conseguindo estabelecer uma interação mais simples e direta com seu receptor é que nos leva a reconhecer a importância de se trabalhar nos alunos a prática de reescrever seus textos.

É preciso observar que na fala, esta espécie de “correção” daquilo que dizemos e achamos que não foi o que realmente queríamos declarar, é feita de forma quase automática através de reiteraões, refazendo nosso discurso, quase que automaticamente, nos fazendo entender melhor a respeito de nossas reais intenções naquele contexto comunicativo.

Já ao nos referirmos aos textos escritos esta ação torna-se mais complexa tendo em vista que nosso texto deverá atingir um leitor que muitas vezes nem sequer conhecemos e a quem não teremos acesso para explicar o que estávamos querendo estabelecer com aquela produção. Assim é necessário que neste momento, o autor assuma também a posição de leitor de sua própria produção, tendo em vista que ele estará sozinho no ato da construção deste texto. Para Menegolo e Menegolo (2005, p. 74) na reescrita “o aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado.”

É importante ressaltar que em nenhum instante os docentes devem confundir revisão de textos, com reescrita, apesar de estarem em momentos próximos uma da outra. A primeira, na maioria das vezes diz respeito apenas a aspectos mais superficiais e formais, acontecida durante o momento da construção do texto, pois geralmente a revisão acontece quando os

alunos depois de encerrarem suas escrituras, fazem uma leitura de suas produções objetivando transpô-las da folha de rascunho para a folha oficial que será entregue ao professor. Neste momento, os discentes costumam preocupar-se com a estética dos parágrafos, em não rasurar a folha e principalmente em não escrever palavras “erradas” em seu texto. Já no processo de reescrita estamos falando de rever o texto depois de sua conclusão, depois da etapa de revisão que deve, com certeza, fazer parte do processo de produção textual.

Na reescrita muitas vezes pode acontecer uma verdadeira reelaboração do texto, uma nova forma de expor aquilo que já tinha sido dito na primeira oportunidade. A reescrita acaba por nos levar a rever de forma completa nosso texto, reconstruindo-o, organizando melhor nossos argumentos e revendo outros aspectos que podem ser melhorados. A reescrita nos permitirá enxugar nosso texto, clareá-lo, espantar as possíveis interpretações indesejáveis, eliminando as dúvidas e intensificando melhor quais são as nossas reais intenções com a sua produção. Koche, Pavani e Boff (2004) definem que:

[...] a reescrita, portanto, exige a leitura, a análise, a reflexão e recriação. O texto pode até ser consequência de uma inspiração, de um primeiro impulso, mas será retomado, repensado e recriado. É o resultado de um trabalho consciente por parte do produtor, desmistificando a ideia de que um texto produzido não deve ser modificado, ou que as correções linguísticas são suficientes para se ter um bom texto. (KOCHE, PAVANI e BOFF, 2004, p. 146).

A reescrita parece ser um dos melhores caminhos para conseguirmos nos aproximar do texto ideal. Através dela, o aluno permite-se um encontro consigo mesmo a partir do instante em que passa a rever seu texto, atuando como produtor e receptor dele.

Dessa forma, quanto mais o aluno exercitar a prática da reescrita, mais êxito ele conseguirá em sua tarefa de escrever bem. O aluno compreenderá que toda a sua produção pode ser mudada, que não é definitiva na primeira vez que julga acabada, pronta. Partindo dessa observação poderá então perceber que escrever não é algo solto, desprovido de trabalho e que pelo contrário, requer obediência a algumas normas e condutas peculiares a esta atividade. Com o passar do tempo vai internalizando determinados conhecimentos acerca desta prática e compreendendo que não existe a história de que seu colega sabe escrever porque nasceu com esse dom, enquanto ele estará fadado ao fracasso porque não detém tal talento. Segundo Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 10) “escrever exige esforço, disciplina, atenção e paciência. Ninguém escreve por simples inspiração e todo bom produtor de texto

deve procurar rever sua primeira versão para depois de muitas releituras e reescritas, escrever a versão definitiva”

Ao final do processo o discente compreenderá que escrever é antes de tudo um processo de construção do conhecimento, de compreensão das particularidades da linguagem e consequentemente do domínio da variedade padrão e que a reescrita faz parte desse processo. Dessa forma acabamos por concordar e reforçar as palavras de Menegolo e Menegolo (2005, p. 76) quando dizem que “um dos motivos importantes para a reescritura de textos é o fato de que só aprendemos a escrever, quando escrevemos...”

É importante que o professor busque sempre reforçar a presença desse processo de reescrita em suas aulas de produção textual, fazendo com que seus alunos passem a se preocupar mais com a forma como os leitores verão seus textos. Nesta hora torna-se essencial o trabalho do professor, orientando que aspectos precisam ser melhorados, deixando marcas, pistas que permitam a seus discentes encontrar onde estão suas principais dificuldades, sejam elas gramaticais, de coesão ou de coerência.

Durante todas as etapas, desde a familiarização da turma com o tema a ser motivo da produção do artigo de opinião, por exemplo, até a fase final quando o texto será definitivamente tido como pronto, a presença do professor é fundamental, mas é justamente na fase de reescrita que essa importância se faz ainda mais presente. A esse respeito citaremos mais uma vez Passarelli (2012, p. 166-167) quando se refere ao trabalho do professor declarando que “Para direcionar a reescrita, o professor, preferencialmente, não só aponta o problema, mas o descreve, indicando possibilidade de como poder resolvê-lo.”

Essa participação no sentido de auxiliar o aluno sobre o local onde se encontra um possível problema com o seu texto, além de ajudar-lhe a encontrar a melhor maneira de sanar essa dificuldade é a tarefa do professor, pois fazendo isso contribui decisivamente para que o aluno não apenas identifique suas limitações, mas que seja capaz de melhorá-las em uma próxima oportunidade de escrita. Infelizmente isso é uma prática que não se adquire da noite para o dia, de uma única vez. A reescrita é um processo, que assim como a escrita, necessita de planejamento, tempo, dedicação e treino. Afinal, se aprende a escrever, escrevendo.

d. **Editoração:** esta é a chamada fase final da produção do artigo ou de qualquer outro texto que esteja sendo produzido. Agora é a hora, depois das fases de planejamento, escrita e reescrita, de organização a apresentação final do texto. É nesta hora que observamos desvios de ordem ortográfica que até então podem ter passado despercebido, assim como é

neste momento que preparamos nosso texto para se adequar ao suporte onde ele irá figurar. Na escola é o momento comum em que “se passam os textos a limpo” para entregar ao professor, tendo em vista que geralmente todas as produções dos alunos acabam por encerrar-se aí, o que não deveria acontecer. A este respeito, citamos Passarelli, quando afirma que

Na escola esta etapa não deveria corresponder ao momento do “desprazer de passar a limpo” um texto que será (será?) lido apenas por um professor corretor. Esse desprazer pode ser contornado quando o professor cria possibilidades de socializar o produto final com outros leitores. Mas sabemos que nem todos os textos produzidos na sala de aula poderão ser divididos com outros leitores, pois isso nem sempre é viável na prática do dia a dia. Assim, é pertinente que o professor deixe claro o que se pretende fazer com o produto final. Haverá situações em que o texto não sairá da classe, mas sempre é aconselhável que pelo, pelo menos, outros estudantes venham a lê-lo. (PASSARELLI, 2012, p. 168)

A fase de editoração é então a etapa final de apresentação do texto, que consoante nos afirma a autora acima, e com quem concordamos, deve ser exposto, tornar-se veículo de comunicação, que possibilite a interação entre os alunos produtores e a comunidade escolar, por exemplo. Este tipo de prática que permite a exposição e circulação dos textos dos alunos serve de incentivo e razão para que eles escrevam e escrevam o melhor possível, pois saberão que além de produzir cada vez melhor, outras pessoas terão acesso a seu texto, como acontece na realidade social no qual estamos inseridos.

2.4.2 Principais estratégias de correção de textos pelo professor

A tarefa de analisar ou corrigir os textos dos alunos é algo que tem extrema importância na construção de uma prática de textos eficiente por parte dos discentes, pois a forma como o professor realiza esta correção influencia em muito na maneira como aluno vai reescrever esse texto. Durante esse processo de correção cada professor tem uma maneira própria de executar essa ação, mas algumas pesquisas realizadas em sala de aula já conseguiram observar determinados comportamentos que em muito se assemelham e que em razão disso podem ser agrupados em categorias, modelos de correção de texto que são adotados por diversos professores quando estão em sua árdua e difícil tarefa de corrigir dezenas e mais dezenas de produções textuais elaboradas por seus discentes.

Nesta parte do trabalho, abordaremos de forma sucinta algumas modalidades de correção de textos adotadas pelos professores de produção de textos. Assim, nos basearemos nos estudos de Ruiz (2001) e Serafini (1997), que apontam a existência de 04 formas de

correção praticadas por grande parte dos professores, observados em pesquisas realizadas pelas já citadas autoras. Estas categorias de correção são a correção indicativa; resolutiva; classificatória e uma última acrescentada por Ruiz que seria a textual-interativa. Descrevemos cada uma delas a seguir.

a. **Correção Indicativa:** segundo Serafini (1997) e Ruiz (2001) esta é a forma de correção mais comum na maioria das análises realizadas pelas autoras. Neste tipo de correção o professor apenas apresenta indicações de onde estão os desvios cometidos pelos alunos na execução da produção do texto, mas na grande maioria das vezes não se preocupa em fazer ou propor modificações ao aluno no sentido de corrigir o desvio. Segundo Ruiz (2001) o professor limita-se apenas a indicar no corpo do texto os desvios que ele traz. Serafini vai dizer que

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita a indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1997, p. 113)

Neste tipo de correção, que segundo as autoras era o mais comum na época em que analisaram os textos corrigidos de diversos alunos, é perfeitamente claro que o caráter interacional da linguagem acabava prejudicado, tendo em vista que a única preocupação do professor era com a correção de aspectos formais, ligados apenas a gramaticalidade. Segundo Ruiz (2001) estas indicações apareciam tanto nas margens do texto, quanto dentro do próprio texto, geralmente assinaladas com um “x”, circuladas ou simplesmente tracejadas, mas todas sem maiores observações.

b. **Resolutiva:** Aqui o professor começa a interferir de forma mais direta no trabalho do aluno, tendo em vista que neste tipo de correção ele não mais se detém apenas a indicar os erros, mas apontava de forma direta qual palavra ou expressão deveria substituir aquela que ele considerava como errada. Segundo Serafini (2001, p. 113) era “uma delicada operação que requer tempo e empenho...”, tendo em vista que o professor deveria interpretar tudo o que o aluno escrevera, identificar aquilo que considerava como desvio e em seguida reescrever a maneira que ele considerava como mais adequada, ou seja, em alguns casos, praticamente reescrever todo o texto.

É preciso considerar que além de requerer um tempo muito grande do professor, acabava também por se chegar a um texto final que corria o risco de demonstrar a forma de

escrever própria do professor, mas que não correspondia, nem valorizava a individualidade do aluno. Serafini (2001, p. 113) “neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor” o que só configura a ideia de que o professor acaba por valorizar aquilo que ele considera como correto para o texto. Às vezes o professor nem sequer pode encontrar um erro propriamente dito, mas apenas uma forma de escrita diferente da qual ele está acostumado, então ele próprio realiza a reformulação deste trecho.

Ainda a respeito da correção resolutiva, Ruiz (2001, p. 56) vai dizer que em suas análises “a correção resolutiva foi o método de abordagem menos encontrado no conjunto de redações analisadas” e ainda referindo-se a essa forma de abordagem a autora continua observando que

Dado que a correção resolutiva é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto, não me parece surpreendente que eu tenha encontrado estratégias resolutivas nos mesmo moldes das operações linguísticas típicas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos, a saber: substituição, adição, supressão e deslocamento (cf. Fabre, 1987, Fiad, 1991 e também Marcuschi, 1994). (RUIZ, 2001, p. 56)

c. **Classificatória:** a terceira forma de correção catalogada por Serafini e também seguida por Ruiz em suas pesquisas, é centrada em uma sequência de códigos que ele utiliza para demonstrar ao aluno onde estão presentes os desvios que ocorrem em seu texto e assim os erros acabam sendo classificados em categorias. Cria-se um código de classificação dos erros, que segundo Ruiz (2001, p. 61) são “letras, conhecidas dos alunos, que fazem parte de um código de correção que varia de professor para professor”. Para a autora, essa correção

Consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro (...) Frente ao texto:

Ainda que eu ia à praia todos os verões...

O professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro). (SERAFINI, 1997, p. 114)

O professor trabalha com um método que, ao contrário da abordagem resolutiva, proporciona um melhor aproveitamento de seu tempo, além de permitir o aproveitamento do caráter individual da escrita de seu aluno, ao passo que ele indica onde e em que categoria se encontra a dificuldade elencada. Cabe ao discente, identificar que palavra ou expressão pode sanar o problema. No entanto há que observar que neste caso, deveremos estar diante de

alunos que além de conhecer o código elencado pelo professor, já devem possuir também uma maior capacidade linguística para observar o que o código está referindo e principalmente como pode ser feita a correção do potencial desvio. Isso pode causar dificuldade de entendimento a respeito de qual problema deve ser resolvido e principalmente de como resolver essa questão. Assim, em relação a esse ponto em específico, Ruiz também corrobora que

Evidentemente, nesse trabalho de identificação do conjunto de símbolos, deparei com algumas dificuldades, que me parecem sintomáticas do próprio estilo classificatório de correção. Algumas classificações se revelam extremamente claras, objetivas, exemplares mesmo de cada tipo de problema referenciado pelo código, outras não, o que me permite discordar de Serafini, quando diz que a classificatória “consiste numa identificação não-ambígua dos erros.” (RUIZ, 2001, p. 63)

Assim é possível perceber que as limitações do referido método de correção dizem respeito diretamente ao fato de que o aluno deve entender muito bem o código utilizado pelo professor e saber como resolver o problema elencado. Talvez por isso, Eliana Ruiz vai apontar um quarto método de correção, identificado por ela e que não é citado por Serafini (2001): a correção-textual interativa.

d. **Correção Textual-interativa:** esta abordagem de correção defendida por Ruiz (2001) aparece, dentre as anteriormente citadas, como aquela que permite uma maior interação entre o aluno escritor e o professor que está analisando o texto, pois nessa modalidade uma das características principais é o fato de que o professor adota a estratégia de anotar mensagens, recados, sugestões de onde estão os problemas detectados no texto e de como resolvê-los.

Um dos pontos que merece destaque nesta modalidade observada por Ruiz, é que o professor não interfere apenas para apontar problemas de ordem linguístico-gramatical, mas sim para rever questões diretamente ligadas ao processo de construção do texto. Segundo Ruiz (2001, p. 64) o professor às vezes tece comentários no final do texto do aluno “ou para elogiar o que foi feito pelo aluno (aprovar como foi feito o que foi feito), ou para cobrar o que não foi feito.” Nessa abordagem, parece haver um vínculo, uma ligação maior entre o professor e o aluno, o que possibilita mais confiança na hora de construir o texto que posteriormente será analisado pelo professor. Sobre a referida correção, Ruiz afirma

Contudo o que os “bilhetes” mais fazem (além de incentivarem ou cobrarem o aluno), é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de

intervenção, para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, ou símbolo. (RUIZ, 2001, p. 68)

Para Ruiz (2001) a correção textual-interativa contribui decisivamente para um reforço positivo no ato de escrever, já que auxilia na construção de textos mais eficientes por meio das sugestões e orientações do professor; revela marcas de afetividade e interação entre professor e aluno, o que pode ser visto como algo extremamente favorável na relação de ensino-aprendizagem; concretiza a expressão real da dialogia, no momento em que permite um diálogo entre aluno escritor e professor analista; cobra a resolução dos desvios em cada etapa de reescrita e por último, favorece em muito para a elevação da autoestima do aluno, ao passo que a mensagem positiva deixada pelo professor o incentiva a melhorar ainda mais na fase seguinte.

É importante ressaltar que as abordagens aqui citadas não existem sozinhas, isoladamente em cada texto, pois podem aparecer dividindo o mesmo texto, ou seja, podem haver traços de correção indicativa, resolutiva, classificatória ou textual-interativa, no entanto uma delas vai predominar na correção do professor e cada uma delas traz suas vantagens e suas limitações.

Dentre a diferentes formas de se conceber a correção das produções textuais de nossos alunos, nos identificamos particularmente com a perspectiva textual-interativa, pois ela estabelece, além da indicação, sugestão e potencial superação das dificuldade do texto, uma maior relação de interação entre aluno e professor, contribuindo realmente para a elevação da autoestima do aluno, que geralmente quando se trata de produzir textos dificilmente está em alta.

2.4.3 Operações linguístico-discursivas da reescrita de textos pelos alunos

Durante as etapas de reescrita é esperado que diversas situações vão surgir já que os alunos estarão interessados em resolver os potenciais problemas que apareceram em seus textos. Assim, espera-se que eles poderão lançar mão de algumas estratégias, que orientadas pelo professor, poderão melhorar consideravelmente essas produções. Dentre essas estratégias

merecem destaque as operações de adição ou acréscimo, substituição, supressão e deslocamento.

a. **Adição ou acréscimo:** neste caso, a nova versão do texto traz informações que anteriormente não havia sido citadas, assim como pode haver o acréscimo de pontuações, divisões de parágrafos e outras situações que costumam aparecer apenas na outra versão. Daí a nomenclatura de adição.

b. **Substituição:** neste caso o aluno pode lançar mão de substituições, ou seja, de palavras que podem estar repetidas ou simplesmente fora de contexto daquilo que se quis informar e em razão disso, podem e devem ser substituídas por outros que tornem melhor o texto em questão.

c. **Supressão ou apagamento:** aqui surge a necessidade de apagarmos textos que na fase de revisão se mostraram desnecessários ou até mesmo desvinculados do contexto. Neste caso, esses termos são apagados de forma que não causem prejuízo à qualidade da produção. Não se deve confundir esta estratégia com a substituição, tendo em vista que outro termo não ocupa o lugar da palavra, expressão ou até mesmo parágrafo suprimido.

d. **Deslocamento:** o deslocamento pode ocorrer quando determinados termos, expressões, orações e até mesmo parágrafo aparecem no texto onde não deveriam e por isso podem ser deslocado para uma outra parte da produção sem prejuízo da qualidade desta. É muito comum casos de alunos que já iniciam seus textos como se estivesse apresentando um parágrafo de conclusão e em razão disso esses argumentos podem não ser desprezados, mas sim aproveitados ao final do texto, por exemplo.

Todas as etapas referidas acima podem muito bem aparecer em uma mesma atividade de reescrita, no entanto parece ser mais comum os alunos realizarem mais uma estratégia que outra. O interessante é que quase sempre eles fazem isso sem ter conhecimento da nomenclatura dessas estratégias, o que realmente não parece ser algo crucial, desde que eles tenham o domínio de como resolver os problemas. O papel do professor durante essa fase é ainda mais decisivo, pois ele deve auxiliar o aluno a entender onde estão as ineficiências de seu texto e como isso pode ser sanado, sem no entanto tirar a autonomia e a capacidade de desenvolvimento do aluno escritor.

O trabalho de produção de textos decididamente não é uma tarefa fácil e exige do professor que ele possa lançar mão dos mais variados meios a que tiver acesso para conseguir avanços nessa tarefa. Os gêneros se mostram como estratégias essenciais nesta empreitada e podem movimentar toda a sala de aula em torno de determinada produção, desde que ela seja capaz de atrair a atenção dos alunos para a execução dessas atividades.

No último ano do Ensino Fundamental encontraremos muitos alunos em uma fase da vida que requer em muito o exercício da discussão sadia, sistematizada, organizada e mediada pelo professor, pois todos geralmente estão na fase da adolescência quando o jovem que ser ouvido, explanar ideias e posições e nada melhor do que a escola para propiciar estes anseios, daí a escolha do gênero artigo de opinião, que trata de temas essencialmente polêmicos e podem ensejar as mais calorosas discussões e trocas de opinião.

Assim, produzir textos de maneira eficiente, exercendo por meio desta atividade sua interação com a comunidade, expressando sua opinião e sua forma de escrita é algo que o aluno poderá conseguir junto com seu professor, por meio da escrita e reescrita de seus textos em diversas fases. Analisar até onde essa reescrita contribui de forma satisfatória e como o professor pode aplicar essa estratégia de trabalho com gêneros textuais, é nossa tarefa a partir de agora.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Contexto de Pesquisa

3.1.1 Caracterização da Escola – Campo da Intervenção

A pesquisa realizou-se na Escola Educandário Dix-septiense, maior Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Município de Governador Dix-sept Rosado/RN, que atende cerca de 600 (seiscentos alunos), distribuídos em turmas do 4º ao 9º

Ano do Ensino Fundamental, atendidos em 02 turnos, Matutino e Vespertino. Atualmente a escola vem passando por sérias dificuldades no que diz respeito a questões diretamente relacionadas ao desempenho de seus discentes em avaliações como a Prova Brasil e consequentemente em relação ao desempenho dela nas colocações conseguidas no *IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*.

Possui uma estrutura física razoável, pois conta com 13 salas de aulas, onde estão instaladas 01 (uma) sala de vídeo, 01 (uma) sala de apoio a alunos que apresentam algum tipo de deficiência, 01 (um) laboratório de informática, além de sala de professores, secretaria, sala de leitura com um pequeno acervo de livros didáticos e paradidáticos, cozinha e banheiros para alunos e professores.

Em relação aos recursos humanos, a referida instituição conta com um corpo docente, em sua imensa maioria, graduados na respectiva área de formação em que atuam, sendo que destes docentes cerca de pelos menos 30 a 40% (trinta a quarenta por cento) deles tem algum curso de especialização em sua área. Esses professores, em um total de 22 (vinte e dois) profissionais são atualmente atendidos por uma única supervisora pedagógica que exerce suas funções juntamente com duas outras profissionais que exercem função de orientadoras educacionais, trabalhando diretamente com os alunos, mais duas professoras em estágio de readaptação que exercem suas funções na sala de leitura, além de mais duas outras profissionais responsáveis pelo Programa Mais Educação na Escola e da Diretora e Vice-diretora da Escola.

Atualmente a clientela atendida no Educandário Dix-septiense diz respeito é oriunda de outras escolas públicas, provenientes tanto da zona urbana, quanto rural, sendo que muitos desses alunos apresentam enorme déficit em relação à sua idade série, o que configura um enorme problema no processo de ensino aprendizagem, já que muitos desses alunos tem entre 16 e 18 anos ainda frequentando salas de aula de 6º ou 7º ano respectivamente. Muitos desses discentes são provenientes de escolas onde frequentaram os anos anteriores do 1º ao 3º ano, sem terem sido reprovados, e talvez em razão disso, muitos deles não consigam ainda ler e escrever de maneira básica, mesmo já estando matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, por exemplo.

Em razão de exercermos nossas funções docentes neste referido estabelecimento de ensino e diante de tal realidade permeada de dificuldades no tocante ao trabalho com a língua materna optamos por realizar nossa intervenção neste referido ambiente escolar visando sobretudo promover atividades concretas que possibilitem melhorar a eficácia de nossas aulas

de produção textual, bem como servir de subsídios para outros colegas que também exerçam a mesma função.

3.1.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A turma selecionada para realização da intervenção foi uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental onde estão matriculados regularmente 29 (vinte e nove) alunos em uma faixa etária compreendida entre 13 e 17 anos, sendo grande parte da turma novata no ano em que estão estudando atualmente.

Apresentam dificuldades claramente perceptíveis no tocante ao trabalho com a produção de textos, sendo este o primeiro ano que trabalhamos com eles. Em razão disso elaboramos uma sequência didática para se trabalhar a produção de textos privilegiando, sobretudo o trabalho da produção de textos vendo a escrita como processo e não apenas como ação isolada.

Durante o processo de construção das atividades cotidianas foi possível perceber que os discentes não tinham muita facilidade em lidar com a prática da escrita, merecendo inclusive destaque para as inúmeras reclamações de grande parte deles que insistem em colocar para o professor que não gostam ou não sabem escrever.

Estávamos assim lidando com uma turma de adolescentes com quem já havíamos trabalhado por apenas um único trimestre, mas que já era possível perceber que não detinham o hábito da leitura de gêneros diversos, sendo que a maior parte da turma explanou para o professor durante as conversas em sala de aula, que não costumavam ler praticamente nada a não ser os conteúdos presentes nos livros didáticos.

A realidade acima exposta mostra-se claramente como uma dificuldade para o trabalho com produção de textos pois já é sabido de todos que alunos que não tem o hábito da leitura, conseqüentemente apresentam dificuldade na hora de escrever qualquer gênero textual. Prova disso, aconteceu na mesma turma em questão, quando alguns poucos discentes demonstraram que tinham o hábito de ler espontaneamente e talvez em razão disso afirmaram que gostavam também de escrever, mas sentiam a necessidade de aprimorar essa escrita.

Assim a atividade de intervenção que será descrita neste capítulo acontece neste universo e com os sujeitos aqui descritos, apresentou-se como um verdadeiro desafio para a realização deste trabalho, mas sobretudo como uma forma de mostrar se nossa estratégia de realizar atividades de produção de textos privilegiando a escrita como processo, baseando-se na correção dos textos sob a ótica da correção textual interativa e, principalmente, utilizando

atividades de reescrita seria uma alternativa viável para o exercício de produção de textos em sala de aula ou não.

Como já foi explicitado anteriormente, a turma em questão é composta de 28 (vinte e oito) alunos regularmente matriculados e todos eles participaram da atividade de intervenção, assistindo a todas as aulas ministradas sobre o gênero artigo de opinião e principalmente participando das etapas de escrita e reescrita dos textos, respectivamente. O que é importante ressaltar é que nem todos os alunos terão seus recortes de textos aqui apresentados, tendo em vista que esta atividade iria requerer muito tempo e até mesmo espaço no desenvolvimento deste capítulo, já que estaríamos descrevendo partes dos textos de cada um dos discentes envolvidos, gerando número demasiado de recortes e comentários muitas vezes repetitivos.

Assim, optamos por destacar de forma mais minuciosa o trabalho de 04 (quatro) alunos. Esses discentes foram escolhidos dentre todos os que apresentavam os mesmos desvios em uma determinada categoria de “erros” apresentada durante o processo de execução da primeira fase descrita do texto. Todos estavam devidamente cientes de que seus textos seriam submetidos à análise do professor, tanto para avaliação da nota ao final do bimestre, quanto para a utilização neste trabalho de intervenção. No entanto, nenhum deles será identificado durante a apresentação dos recortes que aparecerão neste capítulo, nem em potenciais anexos ao final deste trabalho.

Dessa forma, ao final do trabalho todos os 28 (vinte e oito) alunos tiveram seus textos analisados, tanto na primeira etapa de escrita do texto, quando na análise desses mesmos textos quando foram então reescritos.

3.2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

3.2.1 Apresentação do gênero a ser trabalhado

A primeira atividade realizada para dar início a este processo de construção dos textos foi decisivamente permitir que os alunos tivessem contato com o gênero textual a ser trabalhado. Em razão disso, durante várias aulas, foram apresentados diversos artigos de

opinião sobre os mais diversos temas e nas muitas discussões durante as atividades de leitura e interpretação de textos os alunos eram constantemente instigados a expor e produzir opiniões e argumentos a respeito dos temas em questão. Estas atividades perduraram por pelo menos 03 (três) a 04 (quatro) semanas, o que totalizou cerca de 08 (oito) a 10 (dez) aulas, essencialmente voltadas para esta finalidade.

Essa atividade de exercitar a construção e defesa de ponto de vista, além de outros objetivos próprios da atividade de argumentação oral, foi na realidade uma estratégia para que os alunos já fossem praticando sua atividade de posicionar-se frente a temas polêmicos, que requerem diferentes pontos de vista.

Posteriormente, utilizamos mais 04 (quatro) aulas de 50 (cinquenta) minutos para uma apresentação mais teórica acerca da conceituação e apresentação do que seria um artigo de opinião, o que é argumentar e principalmente quais os tipos de argumentos mais comuns a serem utilizados em um artigo de opinião. Neste momento, a exposição foi feita por meio da utilização do projetor de slides mostrando a cada apresentação dos conceitos, exemplos práticos recortados de artigos de opinião diversos, principalmente exemplificando o que caracteriza um argumento baseado no senso comum, em alusões históricas, dados de pesquisa etc.

Em seguida a esta etapa de apresentação mais teórica, buscamos realizar um contato mais prático com o gênero textual em análise. Assim, os alunos receberam exemplares impresso de artigos de opinião e em pequenos grupos tentavam analisar os referidos textos objetivando analisar a estrutura e as características primordiais do artigo de opinião que haviam sido apresentados anteriormente pelo professor. Nesta etapa, os alunos tiveram a oportunidade de identificar em cada um dos textos componentes da estrutura dessas produções, analisando quando o tema estava sendo exposto, de que forma o autor fazia a exposição de seu ponto de vista e como esse ponto de vista era baseado em argumentos, quais os argumentos mais utilizados, a variedade linguística utilizada e outros aspectos inerentes a este gênero. Esta atividade demorou em média 03 (três) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada uma.

3.3 APRESENTAÇÃO DO TEMA E CONSTRUÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DOS TEXTOS

Durante as atividades de leitura e interpretação de textos na fase inicial do processo de construção dos artigos a serem escritos pelos alunos vários temas de interesse dos discentes

foram analisados, em especial, discutimos questões como a gravidez de adolescentes e a redução da maioridade penal no Brasil. Estes temas foram escolhidos propositalmente pelo pesquisador, por achar que são assuntos que chamam a atenção dos jovens e poderiam assim fomentar discussões mais discordantes entre eles.

Assim, após a discussão destes assuntos optamos por escolher como tema central da construção dos artigos de opinião a redução da maioridade penal no Brasil, sobretudo por ser um assunto muito comentado na atualidade brasileira e que rende calorosas discussões nos mais diversos ramos da sociedade, o que acabou não sendo diferente na sala de aula. Os alunos mostraram-se empolgados com a discussão oral em sala de aula, apresentando, mesmo que de forma informal, cada um os argumentos que consideravam como necessários para defesa de seu ponto de vista.

Passada a fase de apresentação e análise de artigos pelos alunos, bem como após as discussões a respeito do tema destacado resolvemos que seria a hora de produzir os textos. Os alunos foram então orientados a construir seus textos buscando estrutura-los de acordo com o que o que lhes havia sido apresentado tanto nas aulas teóricas, quanto nas atividades práticas de análise dos artigos.

Nesse momento não foi realizada mais qualquer discussão ou orientação a respeito do tema e os alunos apenas construíram seus textos baseados no próprio repertório de conhecimento a respeito de cada uma deles sobre o tema proposto.

3.3.1 Análise da primeira versão dos artigos pelo professor

Após a produção, todos os textos foram recolhidos pelo professor para que cada um deles fosse analisado de acordo com os critérios previamente estabelecidos. Objetivando uma correção eficaz, mas ao mesmo tempo mais ágil, optamos por basear-nos em uma lista de requisitos elencados para que os textos viessem a ser entendidos como um artigo de opinião construído de forma coerente e bem elaborado em todos os seus aspectos. Assim, foram elaboradas questões concernentes sobretudo a estrutura do artigo de opinião, apresentação e defesa do ponto de vista, elaboração e defesa de argumentos e outros aspectos que aparecem na lista que aqui será apresentada e discutida. A referida lista foi disposta em uma tabela e a cada análise era registrado se o aluno em questão conseguiu cumprir com o objetivo proposto para cada momento do texto. É importante ressaltar que a lista de aspectos a serem observados não foi criada originalmente neste trabalho de nossa autoria e sim baseada em uma atividade de produção de artigos de opinião demonstrada no livro *Singular e Plural*, do 9º

ano do Ensino Fundamental, de autoria de Laura Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2012).

Partindo desse pressuposto elaboramos então uma lista de requisitos que seria então utilizada para analisar se os textos haviam sido capazes de obedecer a estrutura peculiar do artigo de opinião e principalmente, se estes textos haviam sido construídos ou não, como uma maneira eficaz de estabelecer interação e cumprir com a função específica do gênero em comento.

Abaixo demonstramos quais os requisitos citados na referida tabela, sendo que cada um deles foi avaliado de maneira individual em cada texto. A medida que o requisito solicitado era obedecido ou não, marcávamos com “S” para sim e “N” para não. Esta marcação era então observada na hora de redigir quais as orientações que cada discente deveria receber para reescrever seu texto em um segundo momento. Abaixo demonstramos um modelo resumido de como foi elaborada a lista de requisitos, sendo que na lista original, que seguirá em anexo, foi destinada uma coluna para cada aluno.

Ficha de Avaliação – Artigo de Opinião – 28 Alunos Participantes			
Competências Atendidas na Produção			
1	O artigo adequou-se ao tema?		
2	Contextualizou/Apresentou a polêmica?		
3	Explicitou a posição assumida?		
4	Argumentou para confirmar sua posição?		
5	Recorreu a mais de um argumento?		
6	Refutou argumentos contrários?		
7	Retomou a posição assumida durante o texto?		
8	Apresentou sugestão de enfrentamento para a questão?		

É importante ressaltar que cada um dos elementos descritos na tabela acima foi previamente explicado aos alunos durante as aulas de preparação para a construção dos textos e cada uma destes requisitos foram analisados seguindo a lógica de organização da estrutura e da função específica do artigo de opinião.

Durante as explicações cada um dos alunos foi orientado a perceber que os aspectos descritos nos itens 01, 02 e 03 da tabela acima deveria aparecer logo no início do artigo, tendo em vista que dessa forma já seria feita apresentação da referida temática. Na primeira análise observamos se os discentes foram capazes de realizar essas tarefas logo no início do texto ou se apresentaram dificuldades para tal solicitação. Em caso negativo, como é o objetivo da proposta, eles seriam novamente requisitados a reescrever seu parágrafo, por exemplo.

Os aspectos descritos em 04, 05 e 06 diziam respeito diretamente a seleção e organização dos argumentos que serviriam para defender o possível ponto de vista defendido pelo aluno na construção de seu texto. Neste momento analisamos se foram utilizados argumentos eficazes, quais os argumentos e ainda se o aluno levou em conta que poderia citar argumentos dos outros e em seguida refutá-los.

Por fim, analisamos também aspectos relacionados à capacidade dos alunos em encerrarem coerentemente seus textos, sem contrariar o que já havia sido defendido durante todo o texto, por exemplo. Neste campo foram observados os itens 07 e 08, que dizem respeito à retomada de tudo que por ventura tenha sido exposto no texto do discente. Observamos se ele foi capaz de sustentar sua posição e seu raciocínio lógico durante o texto, reforçando-o no parágrafo final, conforme orientado durante as aulas.

Todos os aspectos acima descritos serão melhor pormenorizados posteriormente na fase de análise dos textos, quando na oportunidade, destacaremos cada um destes elementos, devidamente alicerçados nos exemplos práticos dos textos construídos pelos alunos, tanto na primeira versão, quanto na última versão, resultado da reescrita, elaborada de acordo com as orientações feita aos alunos como forma de melhorar a qualidade do texto na fase de reescrita.

3.3.2 Construção da versão de reescrita do texto após análise do professor

Após a análise da primeira versão escrita pelos alunos, os textos foram novamente devolvidos aos alunos para que fosse reescritos e os potenciais desvios que aparecessem na primeira versão fossem melhor observados e potencialmente resolvidos.

Nesta fase, cada aluno recebeu de volta seu texto original, devidamente acompanhado das orientações escritas pelo professor como forma de orientar a etapa de reescrita, pautada nas observações feitas de acordo com os requisitos elencados na tabela avaliativa.

Assim destacamos mais uma aula onde cada discente teve oportunidade de conversar com o professor acerca das orientações entregues a cada um deles e em razão de percebermos a potencial necessidade de um maior embasamento no repertório de conhecimento dos alunos a respeito do tema solicitado, também discorremos sobre uma série de argumentos favoráveis e outros contrários à redução da maioria penal no Brasil. Esta aula serviu então para fornecer outras discussão e sobretudo, para gerar novas argumentações a respeito do tema, auxiliando na construção e organização dos argumentos dos alunos.

Na aula seguinte de posse de seus textos originais e juntamente com as orientações do professor, os alunos foram orientados a reescrever os textos de acordo com as orientações recebidas e com as novas discussões a respeito do tema em questão. Em seguida, os textos foram novamente recolhidos para a análise final que será descrita nas próximas páginas deste trabalho.

3.4 ANÁLISE DOS TEXTOS E RESULTADOS OBTIDOS

Depois de construída e analisada a segunda versão procederemos agora a análise de cada um dos momentos de produção dos referidos textos. Para melhor explicitarmos os resultados dessa análise dividimos a observação em dois momentos: o resultado da primeira produção, devidamente acompanhada de recortes de textos dos alunos e, em seguida, o resultado do segundo texto após a reescrita, também devidamente acompanhado de um recorte do mesmo aluno citado no primeiro momento.

Esta atividade de apresentação dos recortes, como já foi antecipado em outro momento, não contemplará todos os alunos, tendo em vista que isso tornaria o presente trabalho muito repetitivo e iria requerer muito tempo por parte do pesquisador, já que foram analisados ao todo, 28 (vinte e oito) produções.

Os resultados das demais produções analisadas serão demonstrados por meio de gráficos que serão elaborados de acordo com cada um dos números obtidos na análise dos requisitos observados pelo professor, tanto na versão inicial da produção, quando na versão final, resultado da reescrita.

Assim, buscaremos demonstrar agora como se deu a observação em relação a cada item da tabela de avaliação dos artigos de opinião, devidamente acompanhada dos comentários explicativos a respeito de cada requisito, dos resultados obtidos pela turma de forma geral, tanto na primeira versão, quanto na final e, por fim, com a apresentação de recortes de partes dos textos produzidos pelos discentes como forma de comprovar o que iremos demonstrar.

3.4.1 Análise do primeiro grupo de requisitos:

O primeiro grupo de requisitos analisado faz parte das observações realizadas acerca da capacidade de contextualização e apresentação acerca da temática sobre a qual o aluno iria discorrer em seu texto, buscando fazer com que o potencial leitor logo no início do texto

tivesse clareza de qual tema estaria sendo discutido; a importância de se discutir o tema em questão; por que se considera um tema polêmico; e principalmente qual o ponto de vista que seria defendido pelo autor do texto, no caso os próprios discentes.

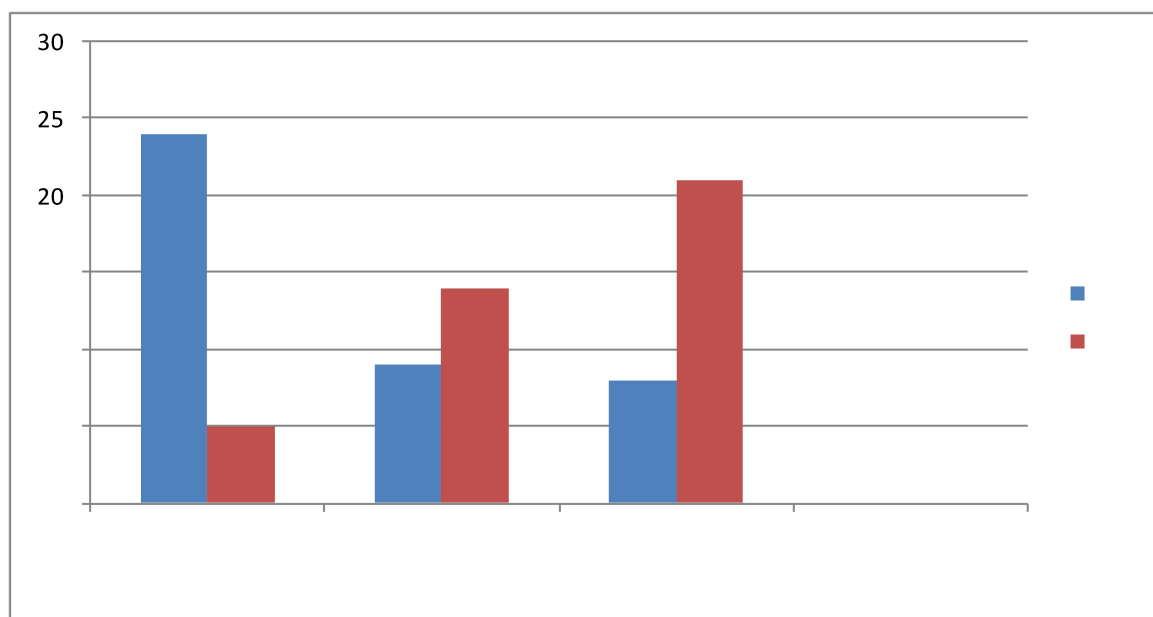
Em relação à primeira indagação “**O artigo adequou-se ao tema?**” justificamos nossa preocupação em relação a este item pelo fato de que alguns alunos poderiam em determinado momento distanciar-se do tema proposto e em razão disso vir a prejudicar o entendimento a respeito da construção de seu artigo. Durante nossas atividades em sala de aula isso é um desvio bastante comum, ou seja, não é nenhuma novidade o fato de que muitos alunos são solicitados a escrever sobre determinado assunto, mas acabam por desviar-se totalmente do que fora pedido. Dessa feita defendemos a presença deste item na avaliação como forma de observar se nossos discentes em questão tenderiam ou não a cair nesse desvio de objetivos ao construir seu texto.

A segunda questão “**Contextualizou/Apresentou a Polêmica**” diz respeito à própria apresentação do tema a ser discutido durante todo o texto e em razão disso a necessidade de que os alunos descrevam efetivamente qual a importância de discorrer sobre a questão, explicitando, por exemplo, por que seria ela uma questão polêmica, própria de um artigo de opinião.

A terceira e última questão desse bloco de análise “**Explicitou a posição assumida?**” se refere ao próprio cerne da estrutura de um artigo de opinião que discorre sobre a apresentação do ponto de vista do autor do texto a respeito da situação descrita. Nossa preocupação era observar se os alunos não cometeriam justamente o erro de escrever um texto onde discorressem sobre o tema em questão, mas que terminasse esse texto e não nos fosse possível, enquanto leitor, perceber qual o seu ponto de vista, a sua opinião.

Encerradas as correções das primeiras versões dos textos, analisamos os dados obtidos, e assim descrevemos o resultado que está descrito no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Contextualização, apresentação do tema e ponto de vista - Versão original



Fonte: Elaborado pelo autor

Após a análise dos primeiros textos que diz respeito a tríade de requisitos acima citados, nos foi possível observar que dos 28 (vinte e oito) alunos envolvidos na construção da primeira versão dos textos, apenas 05 (cinco) deles desviaram-se do tema a ser tratado, pois em dado momento omitiram o tema principal a ser tratado ou em alguns casos, acrescentaram outras questões que não condiziam diretamente com a temática a ser trabalhada.

No outro ponto que dizia respeito diretamente a apresentação da polêmica em questão, também analisamos que na primeira versão muitos de nossos alunos não conseguiram contextualizar claramente o que seria a redução da maioria penal. Indagados sobre isso eles demonstraram que sabiam o que era o tema e talvez por isso acabaram por escrever como se seus potenciais leitores já soubessem também. Exatamente nesse ponto identificamos cerca de 15 (quinze) alunos que em algum momento não conseguiram demonstrar de forma clara qual seria o ponto principal do tema sobre o qual escreviam. Os demais participantes não demonstraram dificuldades na primeira versão.

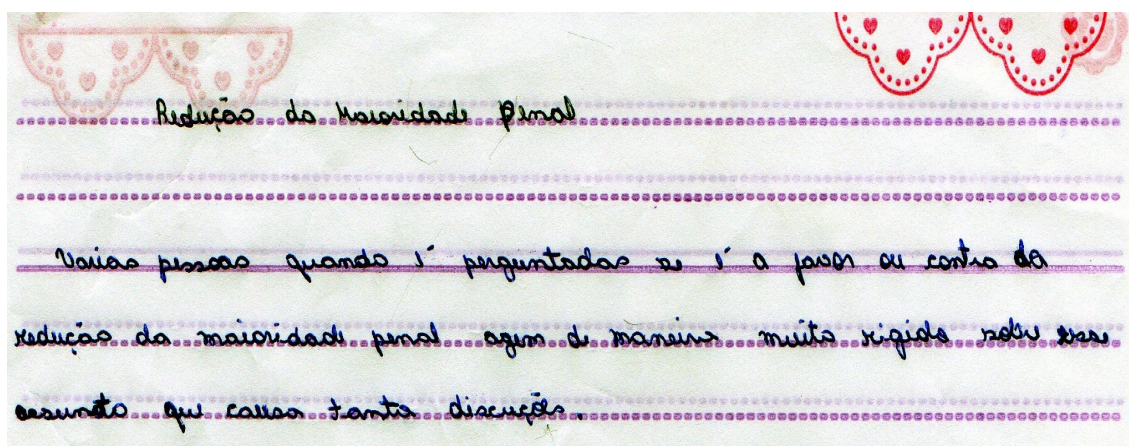
O terceiro e último ponto desse trio de requisitos a serem demonstrados no início do texto, diz respeito a habilidade de externar logo na fase inicial da produção qual seria o ponto de vista a ser defendido pelo autor durante o seu transcorrer. Nesta fase, muitos alunos tiveram certa dificuldade, ora porque não demonstraram qual seu ponto de vista, ora por que não o fizeram de maneira clara. Mais precisamente nesta primeira versão, pelo menos 16

(dezesseis) alunos encontraram algum problema na definição deste ponto de vista logo no início.

A seguir demonstraremos recortes de textos de alguns alunos que trazem exemplificações acerca dos desvios comentados anteriormente, em seguida ao comentário demonstraremos qual a orientação dada pelo professor para a reescrita e por último demonstraremos o mesmo trecho reescrito pelo aluno em um segundo momento, ou seja, na reescrita.

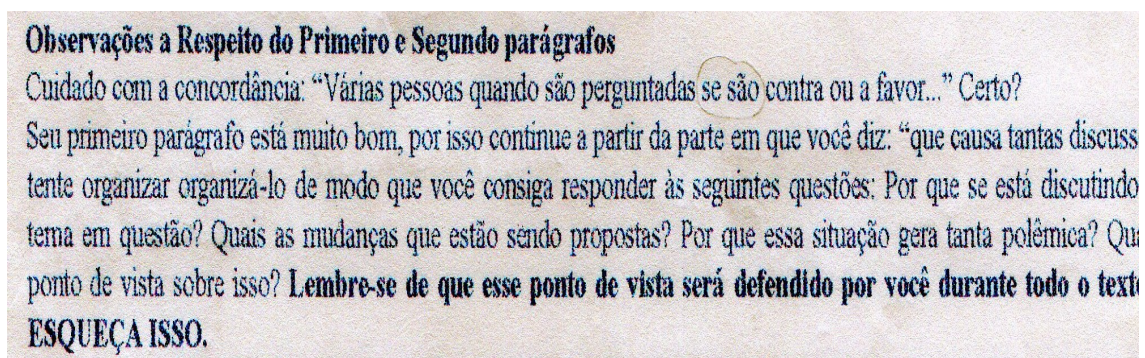
Iniciemos observando o parágrafo inicial da aluna 01 na versão original.

Figura 1 - Parágrafo 01 do aluno 01 - Versão Original



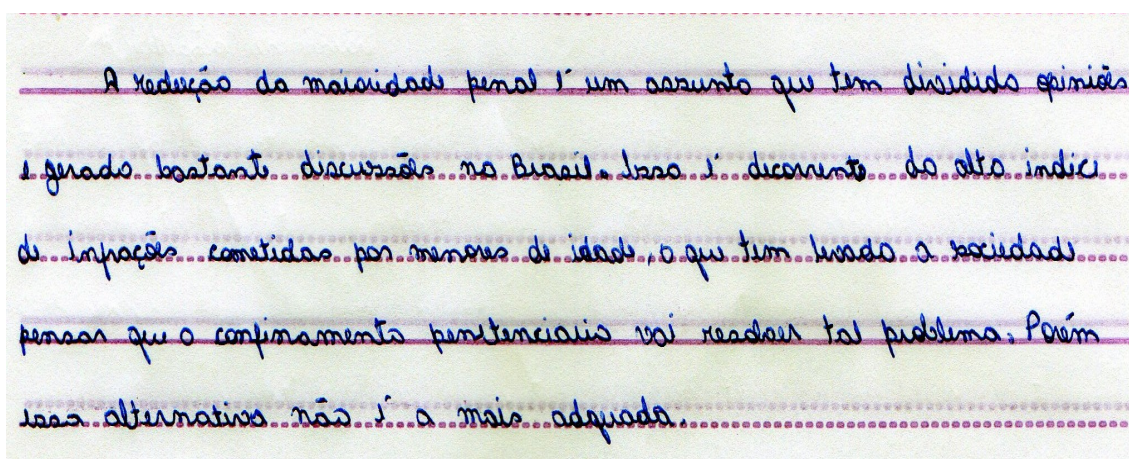
O aluno em questão inicia apresentando o tema sobre o qual vai falar, no entanto deixa seu parágrafo inicial muito limitado a apenas 03 (três) linhas, fazendo surgir a necessidade de melhor expressar por exemplo seu ponto de vista, explicar o que mudaria com redução da maioridade penal e outros aspectos relacionados ao tema. Em razão disso, achamos melhor fazer as recomendações descritas abaixo sobre o trecho em questão.

Figura 2 - Recomendações do professor para aluno 01 - Versão original



As observações acima foram devidamente anexadas à primeira versão do texto do aluno 01 para que ela, após a leituras destas e das orientações verbais feitas pelo professor na aula em que os textos foram entregues pudesse refazer o texto e tentar modificá-lo para conseguir atingir o objetivo proposto. Vejamos agora como ficou o parágrafo inicial após a reescrita.

Figura 3 - Parágrafo 01 do Aluno 01 - Versão reescrita

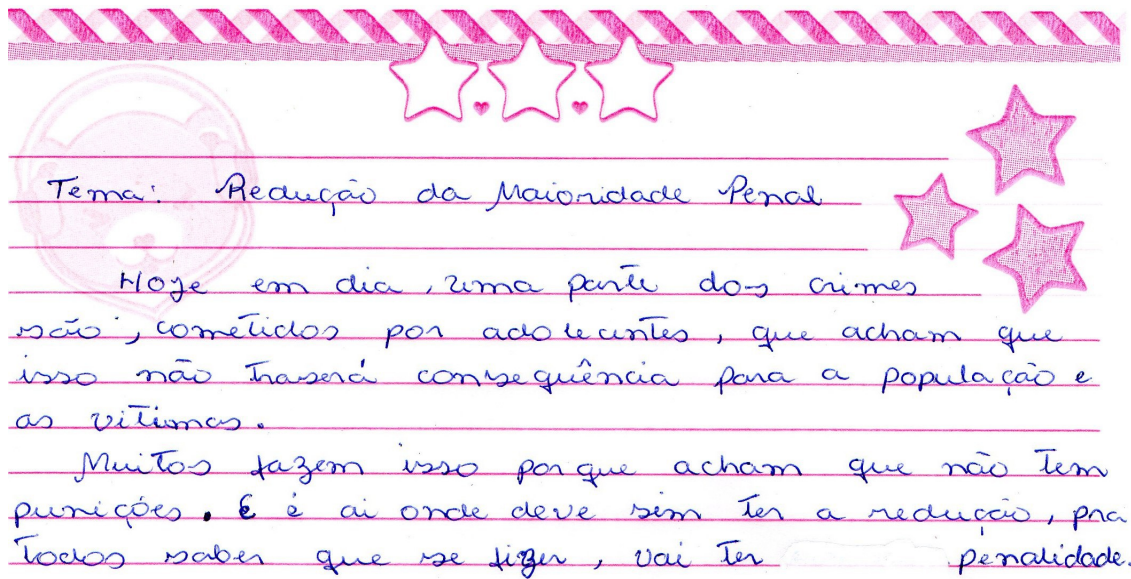


Percebe-se então que na versão reescrita o discente buscou seguir as orientações dadas e já tentou acrescentar novas informações ao seu parágrafo inicial, inclusive colocando muito bem seu ponto de vista sobre o assunto e citando que se trata realmente de um tema polêmico já que acaba dividindo a sociedade, além de citar também que a necessidade de discussão sobre a questão nasce sobretudo devido as infrações cometidas pelos menores. Por meio desta exemplificação é possível notar que a aluna tenta melhorar seu parágrafo e aproximar-se de um texto mais coerente com o gênero textual solicitado. Outros pontos deste texto também merecerão ser melhor citados com exemplo, mas isso acontecerá mais a frente, quando tratarmos de outros aspectos mais ligados à argumentação.

Outro exemplo em relação a esta parte introdutória do artigo de opinião que serve de exemplificação para mostrar como, neste caso, o aluno 02, procedeu em relação às orientações e à reescrita da primeira e segunda versões:

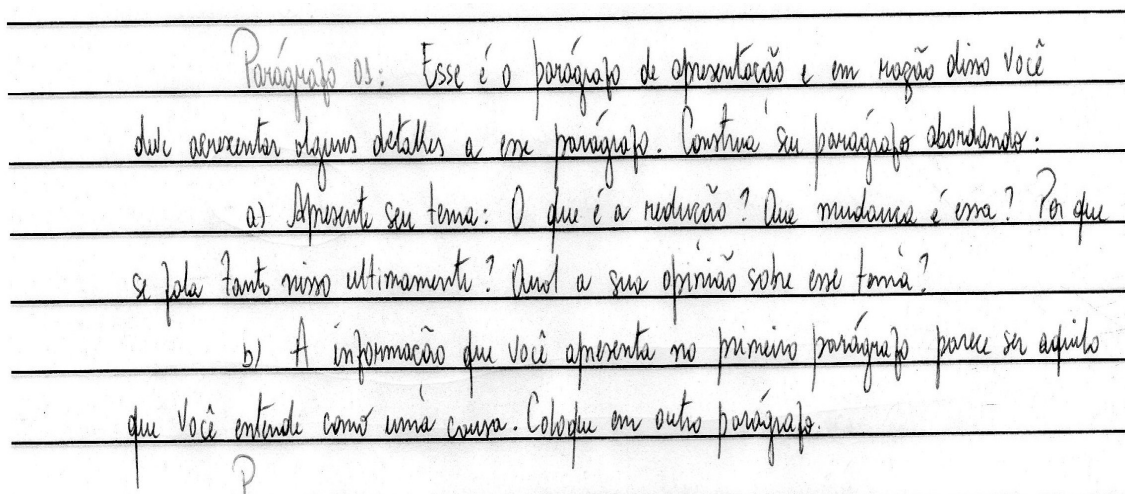


Figura 4 - Parágrafo 01 do aluno 02 - Versão original



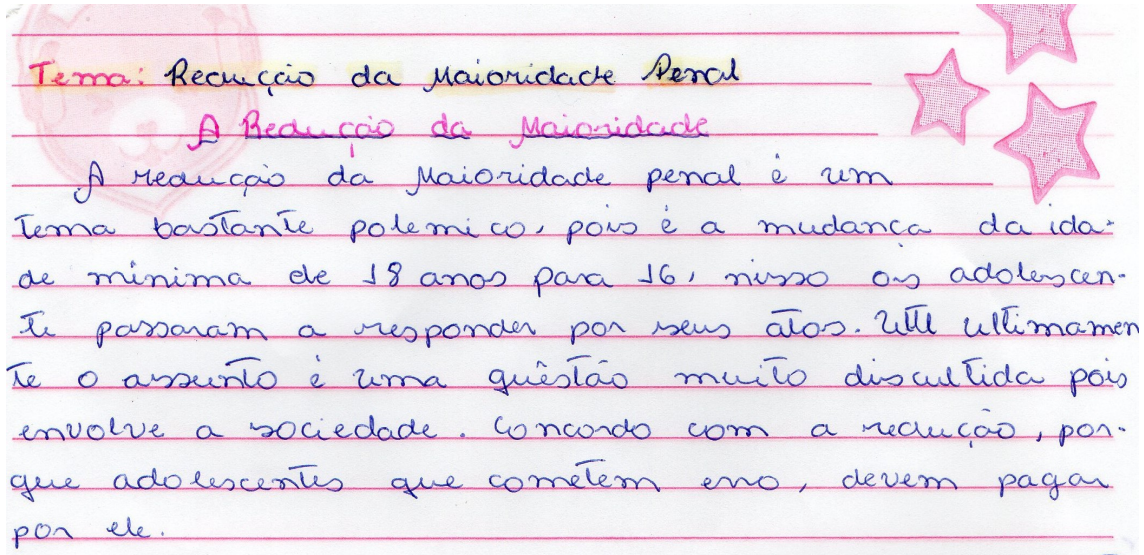
O aluno 02 em seu primeiro texto inicia a produção e de uma certa forma consegue externar seu ponto de vista a respeito do tema. No entanto é possível perceber que ela apresenta abordagens muito genéricas e já cita as possíveis causas para o fato de os jovens cometerem crimes. Não coloca de forma clara e objetiva qual o tema principal de seu texto e nem por que razão este tema mereceria ser destacado em um artigo de opinião. Em razão disso foram propostas algumas modificações visando tornar esta parte do texto mais clara e objetiva no sentido de externar para o potencial leitor por que é importante ler o seu texto. Assim as observações em anexo ao texto recebido pela aluna diziam:

Figura 5 - Recomendações do professor para aluno 02



Depois de reescrito o parágrafo inicial em sua segunda versão ficou assim:

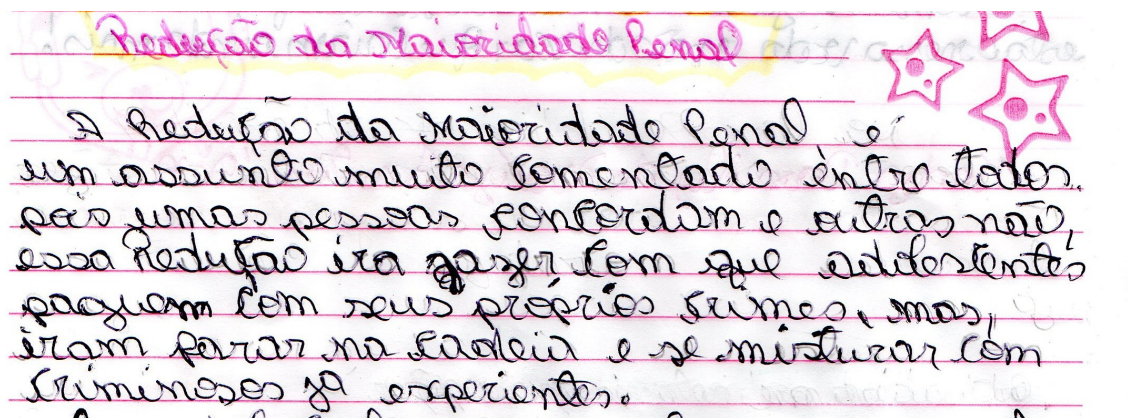
Figura 6 - Parágrafo 01 do aluno 02 - Versão reescrita



O parágrafo acima resultado da produção do aluno 02, após reescrita, mostra que a discente conseguiu externar de maneira mais clara de qual tema estava falando, quais mudanças ele poderia trazer e por que seria um assunto digno de discussão em um artigo de opinião, já que segundo ela, trata-se de um tema que envolve a sociedade como um todo. Ao final do parágrafo a aluna externa seu ponto de vista e parte para explicitar as razões que a fazem acreditar nisso, mas esta parte só será analisada posteriormente.

Continuando na análise das questões iniciais do texto, destacamos mais um exemplo, neste caso de outro aluno aqui identificado como aluno 03. Vejamos :

Figura 7 - Parágrafo 01 do aluno 03 - Versão original



Este texto do aluno 03 foi um dos textos mais completos que nos foi possível observar na análise da primeira versão. Ficou muito claro que estávamos lidando com um aluno que gosta muito de escrever tendo em vista a facilidade com que ele ia transpondo suas ideias para o papel e, em razão disso, achamos por bem destacar seu texto durante as análises que aqui aparecerão. Nesta primeira fase de análise, foi possível perceber que algumas considerações devem ser colocadas como por exemplo, o fato de que ele poderia ter explicado melhor quais as mudanças propostas na redução da maioria penal e principalmente externado mais claramente seu ponto de vista. Assim apresentamos as seguintes observações como fonte de apoio para a fase de reescrita:

Figura 8 - Recomendações do professor para o aluno 03

Texto muito bom! Mas vamos analisar algumas questões, ok?

Parágrafo 01:

Por que esse assunto é tão comentado atualmente?

Explique melhor o que vai mudar? Quais jovens serão atingidos?

Cuidado, pois no final do parágrafo você já está apresentando um argumento para justificar sua posição. Retire-o daí e guarde para outro momento, ok?

Experimente trocar essa conjunção "com" pois está passando a ideia de que os adolescentes pagariam com seus crimes e não por eles. Que tal "por seus próprios crimes"?

E finalmente? Qual sua posição sobre o tema? Veja como você deixará isso aparecer no primeiro parágrafo.

Após a atividade de reescrita, o parágrafo inicial do aluno 03 restou assim:

Figura 9 - Parágrafo 01 do aluno 03 - Versão reescrita

A Redução da Maioridade Seria

a mudança mínima de 18 para 16 anos, para que um jovem possa responder criminalmente por seus crimes. A Redução da Maioridade Penal é um assunto muito discutido nos últimos tempos porque envolve toda a sociedade, e nem todos concordam, alguns, são várias pessoas de opiniões diferentes. Essa lei irá atingir os adolescentes que cometem crimes, e serão colocados em uma prisão junto com outros presos de diferentes idades. Um adolescente não deve ser penalizado por seus crimes, pois eles não tem nenhuma maturidade para terem consciência do que fazem.

O parágrafo inicial do aluno 03 demonstra, depois da reescrita, uma maior unidade entre as ideias propostas além de dar conta dos objetivos pretendidos no início da produção. A nova produção faz com que fique claro para o leitor de qual assunto se está falando e principalmente, por que esse assunto merece atenção da sociedade em relação a sua discussão. Todas as informações são colocadas de maneira organizada e ao final do parágrafo é possível perceber que o aluno discorda claramente da possibilidade de redução da maioria penal no Brasil.

Os exemplos citados acima são apresentados como forma de demonstrar de maneira concreta os avanços conseguidos nesta parte do texto. Estes avanços serão novamente observados com a apresentação do segundo gráfico a respeito desta parte da análise, onde será possível observar, de uma maneira mais geral, se os alunos avançaram ou não em seus textos.

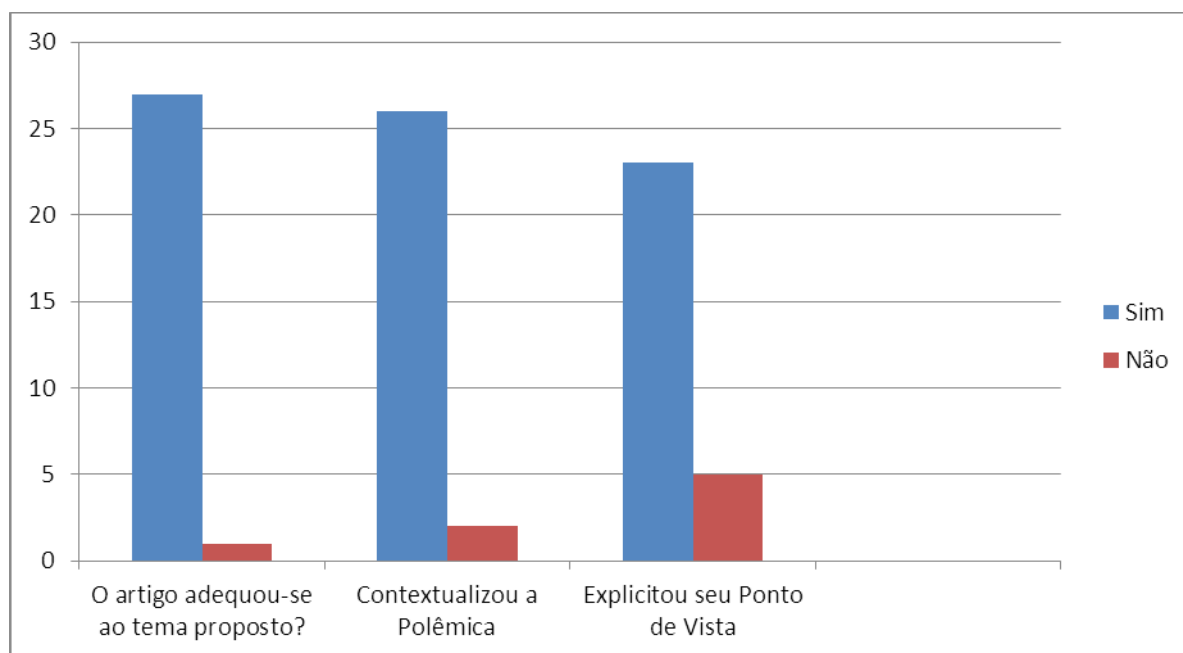
Mais uma vez reiteramos que este demonstrativo que acabamos de realizar e que continuará a ser mostrado nas demais partes do texto serve de comprovação da realização da atividade de intervenção com os discentes, e principalmente, para demonstrar como foi feita a análise dos textos e os potenciais avanços obtidos com a atividade de reescrita, como tem sido defendido durante todo este trabalho. Importante observar mais uma vez, que não seria viável, nem possível, fazer essa análise com todos os alunos envolvidos porque demandaria muito tempo e poderia prejudicar a própria qualidade da escrita, tornando a análise longa e cansativa.

Assim, demonstraremos agora como ficou o resultado da análise do primeiro grupo de requisitos, descritos nos parágrafos iniciais dos textos dos alunos, após a atividade de reescrita. Neste ínterim, cada aluno, a exemplo dos que foram aqui destacados, recebeu suas orientações de forma personalizada sobre seu texto e em seguida realizaram a atividade de reescrita visando corrigir potenciais desvios apontados pelo professor.

De antemão, antecipamos que nem todos os discentes conseguiram avançar e alguns deles continuaram cometendo o mesmo desvio apontado pelo professor, mas isso de certa forma já era esperado, tendo em vista que estávamos lidando com alunos que afirmaram não ter o hábito de exercitar a produção de textos, além de outros fatores que também podem ter influenciado nesta questão.

Após manterem contato com seus textos originais e de posse das orientações estabelecidas pela correção do professor, os alunos reescreveram os textos e em sua imensa maioria evoluíram muito na busca pelo atendimento aos requisitos solicitados. Assim, vejamos agora o gráfico que mostra o resultado das análises na versão original, já citados antes, e a versão de reescrita.

Gráfico 2 - Contextualização, apresentação do tema e ponto de vista - Versão reescrita



Fonte: Elaborado pelo Autor

Pela análise acima que representa os resultados descritos no Gráfico 01 e os obtidos no Gráfico 02, percebe-se claramente que os discentes melhoram em muito seu texto, principalmente no que diz respeito a contextualização/apresentação da polêmica e na definição mais clara de qual o seu ponto de vista do tema si.

Para tanto, basta observar que nos dois quesitos de constextualizção da temática e de explicitação do ponto de vista, o número de alunos que conseguiu modificar seu texto e atender aos anseios da atividade a ser esccrita, mudou de forma substancial a exposição do tema.

Assim na primeira versão tivemos apenas 13 (treze) alunos que apresentaram clara e eficientemente a temática do artigo, ao passo que na versão reescrita esse número muda para 26 (vinte e seis). Já em relação á clareza na explicitação do ponto de vista a respeito do assunto sobre o qula estava falando, mudou de 12 (doze) para 23 (vinte e três) alunos de uma versão para outra.

3.4.2 Análise do segundo grupo de requisitos:

O segundo grupo de requisitos diz respeito diretamente ao próprio desenvolvimento da argumentação do texto pelos alunos produtores. Depois de iniciar o texto, expondo o tema e seu ponto de vista, os alunos foram orientados a defender esse ponto de vista por meio da utilização de argumentos que lhes fossem favoráveis na defesa de sua opinião. Assim, todos foram orientados a utilizar argumentos dos mais diversos ou até mesmo refutar justificativas de outras pessoas que fossem contrárias à sua opinião em relação ao tema.

O primeiro requisito “**Argumentou para confirmar sua posição?**” observou justamente se o aluno autor fez a utilização clara de argumentos para comprovar seu ponto de vista ou apenas se deteve em definir uma ideia a respeito do assunto sem maior preocupação em provar aos outros, por meio de argumentações sustentáveis, por que sua posição estava correta.

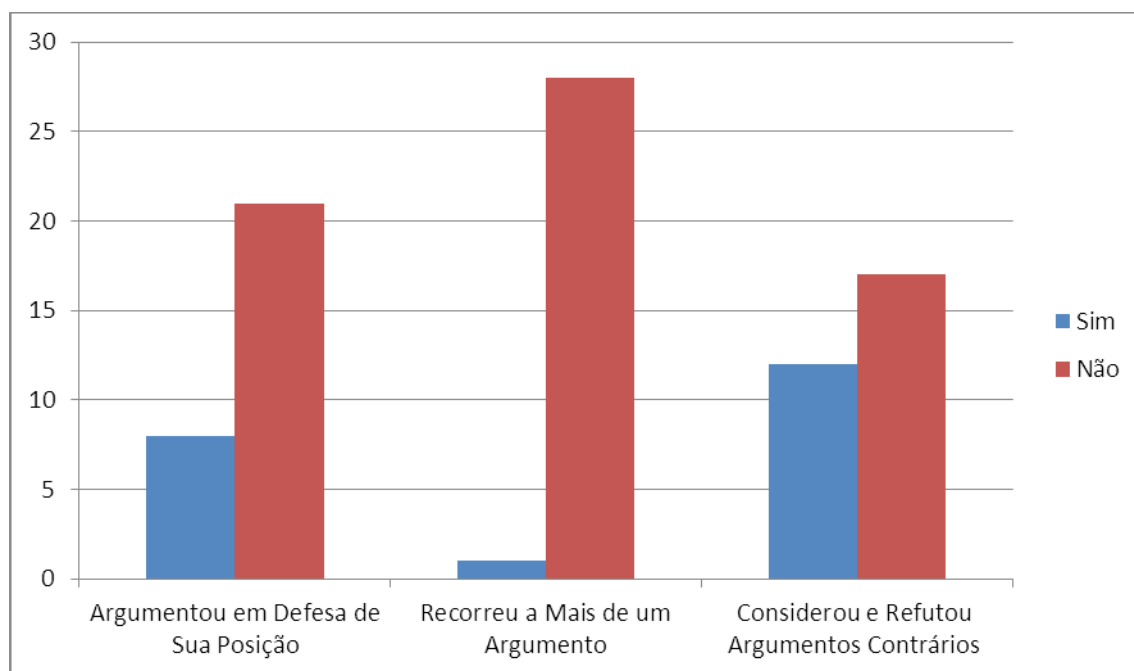
Já o segundo o requisito “**Recorreu a mais de um argumento?**” está intimamente ligado ao primeiro, no entanto foi acrescentado por que durante as aulas teóricas os alunos tiveram contato com exemplificações de diversos tipos de argumentos diferentes, sejam eles históricos, científicos, de autoridade etc. Em razão disso queríamos observar se eles conseguiriam em seus textos fazer uso de diversos tipos de argumentos, o que sem dúvidas, enriqueceria a qualidade do artigo.

Por fim, o terceiro e último requisito “**Refutou argumentos contrários?**” diz respeito a como os alunos lidam com opiniões conflitantes com as suas e principalmente, como elas podem ser refutadas e usadas em benefício de sua própria argumentação.

Iniciando a análise da versão original, nos foi possível observar que muitos dos alunos não conseguiram logo na primeira vez utilizar de forma eficiente essas argumentações, apesar de possuírem repertório de conhecimento para isso, pois nas aulas que antecederam as produções de textos eles participaram efetivamente das discussões a respeito desse tema solicitado e de outros. Assim, os resultados obtidos de forma geral, ao analisarmos os 28 (vinte e oito) textos escritos na primeira versão estão descritos nos gráfico abaixo. Em seguida, assim como fizemos com o primeiro grupo de requisitos, destacaremos recortes de textos de alguns discentes com o objetivo de mostrar como decorreu essa argumentação tanto na primeira versão original quanto na segunda da reescrita.

Vamos ao gráfico:

Gráfico 3 - Argumentação e defesa do ponto de vista - versão original



Fonte: Elaborado pelo Autor

No tocante ao primeiro requisito **“Argumentou de forma clara em defesas de sua posição?”** observamos que dos 28 (vinte e oito) alunos participantes apenas 12 (doze) deles apresentaram claramente argumentos viáveis para sustentar seu ponto de vista, enquanto que maioria não se deteve em comprovar sua posição por meio de argumentos, mas sim apenas reforçando sua opinião e em muitos casos baseando-se apenas em concepções pessoais, como forma de persuadir o potencial leitor. Tal fato muito nos chamou a atenção, tendo em vista que durante todas as aulas anteriores à produção esse foi justamente um dos pontos mais tocados, tendo em vista que os argumentos são parte extremamente relevante para a construção do artigo de opinião.

A seguir observaremos mais uma vez um recorte retirado do texto produzido pelo aluno 01. Diz respeito ao segundo e terceiro parágrafos respectivamente. Nosso entendimento foi de que esses parágrafos poderiam ser transformados em sua conclusão e em razão disso ela teve que construir novos parágrafos que dessem conta de defender eficazmente seu ponto de vista. Observemos aqui o teor dos parágrafos em questão e em seguida as observações para ajudar a reescrever essa parte do texto.

Figura 10 - Argumentação e defesa do ponto de vista da aluna 01 - Versão original

Se os governantes parecem um pouco de pensar no próprio umbigo, olhariam a cabeça para essa questão, entendiam que os jovens precisam e que eles insistem em mais educação, não em vagas penitenciárias.

Precisamos tirar esses jovens do mundo em que eles vivem e colocá-los em uma sala de aula, não acho que as prisões deles vão ter pessoas melhores, porque sinceramente é quase impossível, que isso aconteça.

Como estávamos neste momento na fase de construção e defesa de argumentos que sustentasse o ponto de vista defendido pelo aluno 01, optamos por fazer as seguintes sugestões:

Figura 11 - Recomendações do professor para a aluno 01

Crie um segundo parágrafo onde você apresente mais argumentos favoráveis a você, ou seja, que sirvam para me levar porque a redução da maioria penal não deve ser aprovada no Brasil. Apresente mais de um argumento. Lembre-se de que são muitos: comparação, científicos, senso comum, autoridade, históricos etc.

Observações a Respeito do Terceiro Parágrafo

Junte o seu quarto e o último parágrafos e forme um terceiro, que aparecerá antes da conclusão.

Estávamos neste caso diante do aluno 01 que tinha um bom repertório de conhecimento sobre o assunto e que parecia realmente ter assimilado bem o que havia sido conversado durante as aulas anteriores à produção do texto, mas que na hora de organizar a sequência lógica de seu texto apresentou alguma dificuldade na localização das ideias, o que parece ter sido prontamente resolvido na fase de reescrita. Este foi sem dúvidas um das produções em que a reescrita claramente transformou em muito a qualidade do texto, pois a partir dessa sugestão o aluno retomou sua atividade de escrita e reescreveu seu texto de uma

forma que sua argumentação ficou muito bem sustentada, inclusive citando argumento diversos. Vejamos o que mudou na argumentação da aluna 01.

Figura 12 - Argumentação e defesa do ponto de vista da aluna 01 - Versão reescrita

O Brasil tem hoje a quarta maior população prisional do mundo, com mais de quinhentas mil pessoas. Reduzir a idade penal só irá aumentar ainda mais essa população. Confinar adolescentes em prisões comuns não é uma boa solução, pois o convívio com outros presos irá fazer com que ele seja ainda mais marginalizado. Além disso, eles poderão sofrer agressões, violência sexual, e ficar cada vez mais limitados. A vida na cadeia letifera definitivamente as oportunidades de melhoria de vida dos jovens.

Muitos acham que reduzir essa idade penal, irá reduzir o índice de marginalidade, porém não há dados que comprovem isso. Estão apenas transferindo o problema. Para o governo é mais fácil prender do que educar.

A seguir mostraremos mais uma produção, desta vez do aluno que nomearemos de 04. Este discente ainda não havia sido citado na análise do primeiro grupo de requisitos. Vamos ao parágrafo:

Figura 13 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 04 - Versão original

Outras pessoas dizem "que muitos adolescentes não sabem o que fazem, e são influenciado pelo a droga. O fato é que adolescente 16 anos já são responsáveis por seus atos. Se formos deixar jovens fazendo o que fazem, como irá ficar a nossa sociedade? Cada vez mais perigosa."

O aluno 04 inicia seu parágrafo de argumentação objetivando apresentar argumentos que possam assegurar sua opinião, no entanto em alguns momentos essa argumentação não fica muito clara, razão pela qual acreditamos que uma atividade de reescrita poderia melhorar essas colocações que ela tenta colocar em seu texto. Assim vejamos as observações entregues ao aluno:

Figura 14 - Recomendações do professor para aluna 04

3. No terceiro parágrafo você quis contrariar um argumento usado por outras pessoas e fez isso muito bem, no interessante mostrar outros argumentos de pessoas que sejam contra a redução e em seguida "derrubá-los". Esse será o seu parágrafo.
4. Seu terceiro parágrafo pode ser onde você deverá apresentar argumentos que comprovem sua posição, ou seja, que mostrar ao leitor porque a redução da maioridade penal deve ser aprovada e colocada em prática no Brasil. Apresente um argumento. Lembre-se de que são muitos: comparação, científicos, senso comum, autoridade, históricos etc.

Após a reescrita do texto do aluno 04 nos foi possível perceber que ela demonstrou preocupação em realmente deixar mais clara sua posição e consideramos que realmente conseguiu fazer isso, tendo em vista que seu segundo texto vai aparecer mais completo, inclusive apresentando mais de um argumento em defesa de seu ponto de vista. Vejamos como ficou o novo parágrafo:

Figura 15 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 04 - Versão reescrita

Outras pessoas dizem "que muitos adolescentes não sabem o que faz, que são conduzido pelo droga, e dizem que um país de ser preso deveria ir para uma instituição, para a cadeia alimentaria mais a violência, o fato é que adolescentes de 16 anos já são responsáveis por seus atos, e instituições não resolvem a situação dos menores.

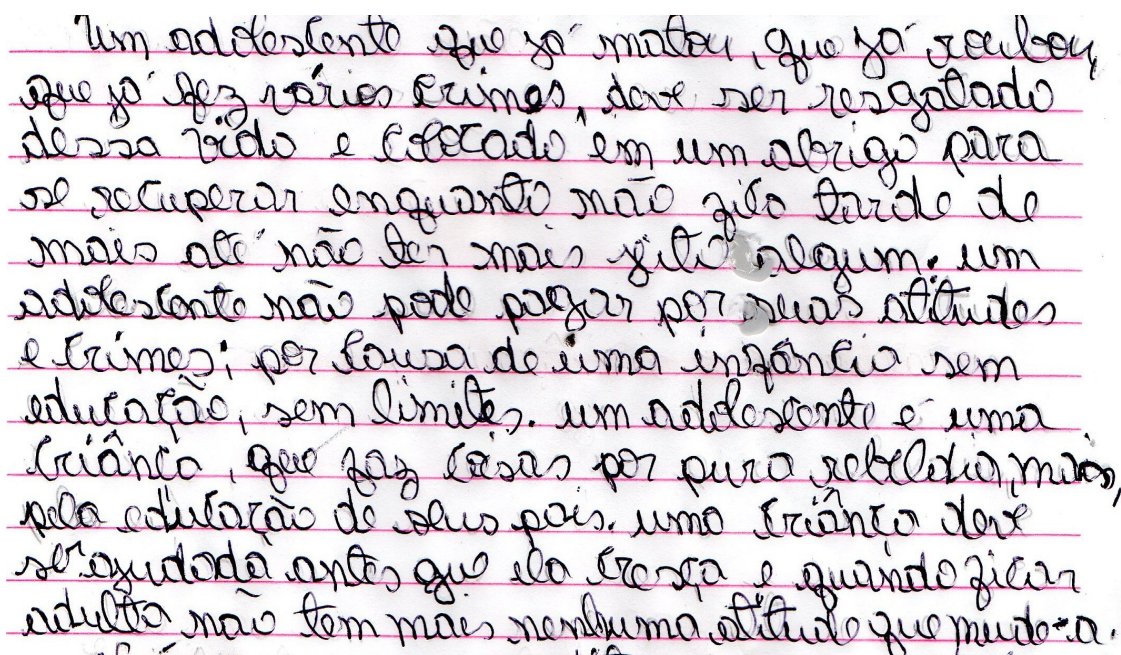
Além de tudo muitos bandidos maiores se aproveitam dos menores para praticar crimes e atribuem a eles a autoria dos crimes, famílias e crianças não podem sair nas ruas com medo de serem violentados, por que é o que acontece no dia a dia.

O próximo ponto a ser apresentado diz respeito a indagação “**Recorreu a mais de um tipo de argumento?**”. Esta questão aparece na análise como forma de saber até que ponto o texto do aluno poderia ser reescrito por meio da apresentação de argumentos dos mais diversos para auxiliar na defesa de seu ponto de vista. Buscamos mostrar aos discentes que quanto mais argumentos forem apresentados, mais rico ficaria seu texto.

Infelizmente nessa primeira fase apenas 02 (dois) alunos apresentaram mais de um argumento para justificar seu ponto de vista. No entanto, depois das atividade de reescrita, bem mais alunos fizeram uso de outros argumentos. Vejamos alguns exemplos:

Recorte de texto do aluno 03, já aqui apresentado no primeiro rol de requisitos. Na primeira versão a aluna constrói uma argumentação interessante, no entanto essa argumentação parece apoiar-se apenas no fato de que, segundo ela, adolescentes e jovens menores não teriam capacidade de discernir sobre suas atitudes. Vejamos o recorte:

Figura 16 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 03 - Versão Original



Um adolescente que já matou, que já roubou, que já fez vários crimes, deve ser resgatado dessa vida e colocado em um abrigo para se recuperar enquanto não está tarde de mais até não ter mais jeito algum. Um adolescente não pode pagar por suas atitudes e crimes; por causa de uma infância sem educação, sem limites. Um adolescente é uma criança, que faz coisas por pura rebeldia mais, pela adulação de seus pais. Uma criança deve ser ajudada antes que ela cresça e quando ficar adulta não tem mais nenhuma atitude que muda.

Agora vejamos a segunda versão:

Figura 17 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 03 - Versão reescrita

A violência na cadeia retiraria definitivamente as oportunidades de melhorias dos jovens, pois eles estariam vivendo com bandidos mais velhos e experientes, e eles acabariam sendo vítimas desses bandidos mais velhos. A população carcerária, no Brasil, precisa completamente superlotada e a redução aumentaria ainda mais essa população na cadeia. É fato de que alguém ser preso não significa que ele irá melhorar, pois há vários adultos que ficam vários anos na cadeia e quando saem voltam até piores do que entraram. Um jovem cheio de vida ser colocado em uma cela só irá piorar as coisas.

Depois da fase de reescrita, o aluno 03 demonstra então que continua com sua posição contrária à redução porque acredita que os menores não tem ainda maturidade suficiente para responder criminalmente por seus atos, mas agora apresenta além desse argumento, também a questão da superlotação carcerária, o envolvimento dos menores com outros criminosos mais velhos e experientes e ainda a argumentação de que muitas pessoas, mesmo depois de uma vez presas tornam-se reincidentes.

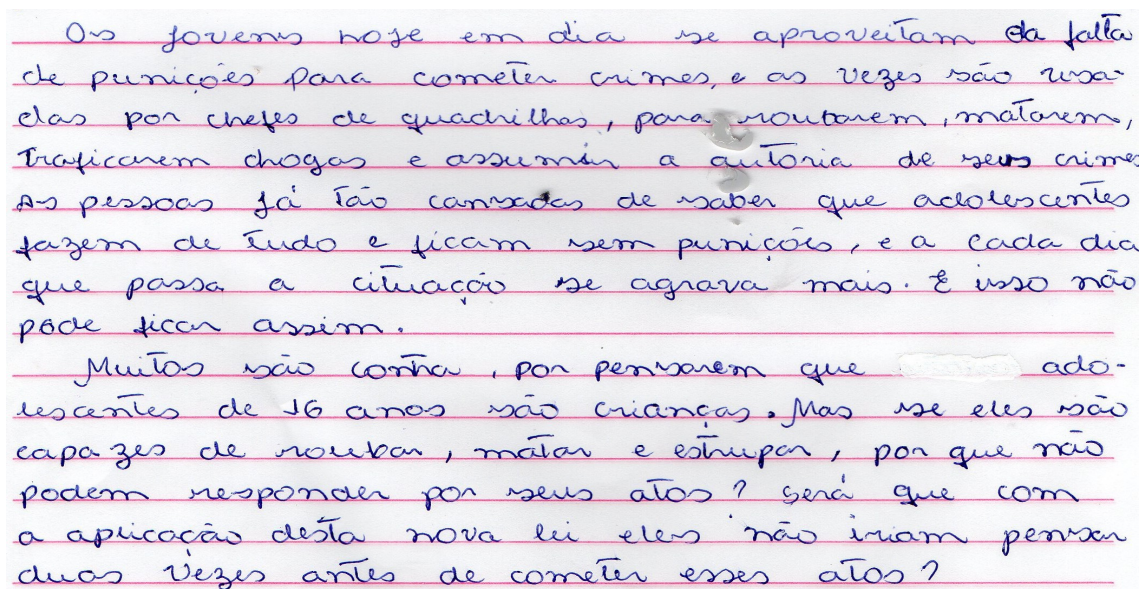
Outro exemplo de acréscimo de argumentos como forma de enriquecimento do texto pode ser observado no caso do aluno 02 quando diz em sua primeira versão

Figura 18 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 02 - Versão original

Algumas pessoas dizem que adolescentes de 16 anos não deveria ser penalizado, porque não tem consciência do ato, pois são muito novos. Não concordo pois todos nós adolescentes temos sim consciência do que fazemos, e temos que pagar pelos nossos erros. Com essa idade sabemos o que é bom e ruim, certo ou errado. É aparte do momento que tiverem consciência que vai ter punição, esse número vai baixar, essa taxa vai diminuir.

Observemos agora a segunda versão do aluno 02

Figura 19 - Argumentação e defesa do ponto de vista do aluno 02 - Versão reescrita



Os jovens hoje em dia se aproveitam da falta de punições para cometer crimes, e as vezes são usadas por chefes de quadrilhas, para roubar, matar, traficarem drogas e assumir a autoria de seus crimes. As pessoas já tão cansadas de saber que adolescentes fazem de tudo e ficam sem punições, e a cada dia que passa a situação se agrava mais. É isso não pode ficar assim.

Muitos são contra, por pensarem que adolescentes de 16 anos são crianças. Mas se eles são capazes de roubar, matar e estupro, por que não podem responder por seus atos? Será que com a aplicação desta nova lei eles não iam pensar duas vezes antes de cometer esses atos?

Depois da reescrita na segunda versão, o aluno 02 ainda continua defendendo seu ponto de vista de que menores de idade são capazes de responder por seus atos, tendo sido esse o único argumento usado por ele na primeira escrita. No entanto, agora na segunda versão, além desse argumento ela cita o fato de que a situação da criminalidade está aumentando, segundo ela, em razão de ações do menores e cita também a realidade da utilização de menores pelos chefes das quadrilhas para cometer crimes ou mesmo assumir suas autorias.

Por fim, para finalizar este grupo de observações analisaremos o terceiro e último requisito “**Refutou argumentos contrários?**” que diz respeito diretamente ao fato de os alunos observarem argumentos contrários aos seus e contestarem. Neste ponto chamou bastante a atenção o fato de que já na primeira escrita, mesmo os alunos que não haviam sustentado claramente argumentos de sua autoria, acabaram citando algum argumento de outro como forma de defender seu ponto de vista. Dessa forma, após a análise da primeira versão, percebemos que dos 28 textos analisados, 12 deles fizeram menção a argumentos de outros e em sua imensa maioria refutaram esses argumentos, razão pela qual não percebemos necessidade de que esses trechos das produções fossem refeitos, salvo em raras exceções. O restante da turma citou argumentos de terceiros.

É importante observar que não seria preciso que todos os alunos fizessem isso, mas eles foram orientados que caso citassem um argumento contrário ao deles deveria refutá-lo para que seu texto não ficasse comprometido.

Neste caso deste requisito em específico iremos apresentar alguns recortes que mostram que eles conseguiram cumprir com o que foi solicitado e em razão disso não citaremos mudanças de uma versão para outra. Vejamos o aluno 02 quando diz

Figura 20 - Argumentação do aluno 02 - Versão reescrita

Algumas pessoas disseram que adolescentes de 16 anos não deveria ser penalizado, porque não tem consciência do ato, pois são muito novos. Não concordo pois todos nós adolescentes temos sim consciência do que fazemos, e temos que pagar pelos nossos erros. Com essa idade sabemos o que é bom e ruim, certo ou errado. E aparte do momento que tiverem consciência que vai ter punição, esse número vai baixar, essa taxa vai diminuir.

Já o aluno 03 defende seu ponto de vista refutando argumentos de terceiro ao comentar

Figura 21 - Argumentação do aluno 03 - Versão reescrita

Muitas pessoas acreditam que, um adolescente que mata, rouba, estupra, matam sem piedade alguma. Merecem apodrecer em uma sala cheia de criminosos fora da lei, até morrer; se um adolescente que é uma criança, é jogada em uma sala cheia de criminosos adultos mais ruins do que eles esse adolescente irá sair de lá pior do que entrou.



Corroborando com o que estamos aqui descrevendo citamos um último exemplo quando o aluno 04 diz

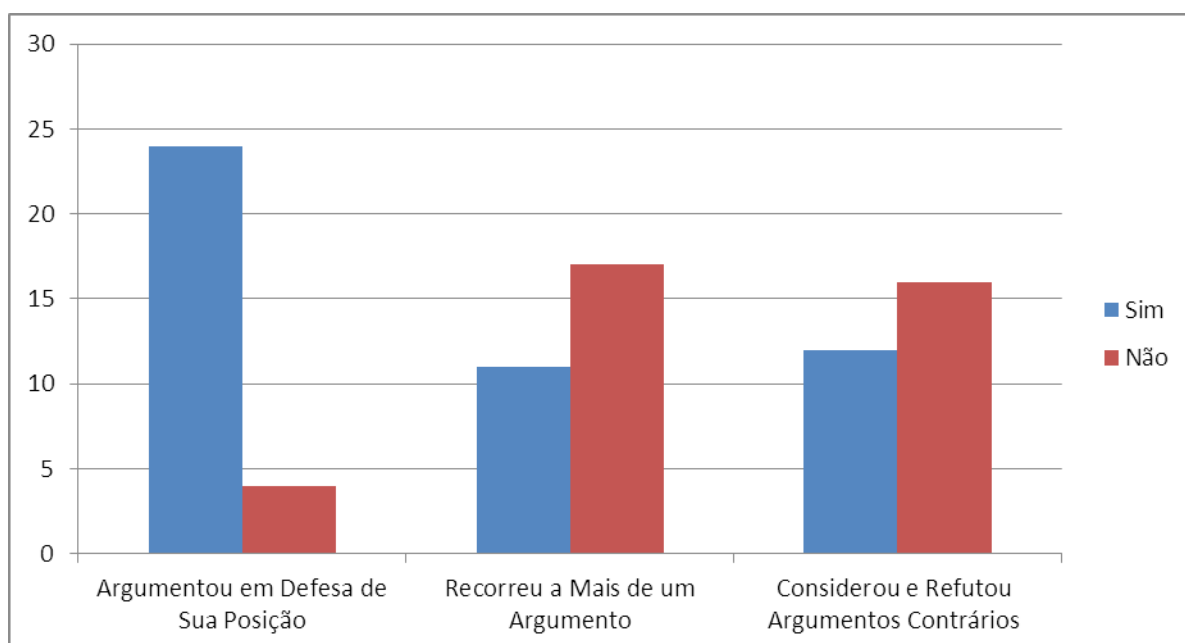
Figura 22 - Argumentação do aluno 04 - Versão reescrita

Outras pessoas dizem "que muitos adolescentes não sabem o que fazem, e são influenciado pela a droga. O fato é que adolescente 16 anos já são responsáveis por seus atos. Se formos deixar jovens fazendo o que fazem, como via, ficam a nossa sociedade cada vez mais perigosa."

A análise da segunda versão de textos levando em contas todos os alunos participantes da pesquisa comprovam realmente o que nos mostram o recortes aqui apresentados, já que imensa maioria desses alunos melhorou muito a sustentação de sua argumentação na segunda oportunidade de escrita, percebendo melhor como poderiam colocar melhor seus argumentos, quais seriam mais viáveis além de apresentar outros novos que eles até conheciam mas não haviam julgado como necessários de serem expostos no texto.

A seguir observaremos quais as mudanças que aconteceram entre um produção e outra de acordo com os dados coletados após a correção da segunda versão.

Gráfico 4 - Argumentação e defesa do ponto de vista - Versão reescrita



Fonte: Elaborado pelo Autor

A segunda versão do texto no tocante aos aspectos analisados mostrou substanciais transformações que contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento do texto. Para tanto vejamos:

O primeiro item observado que diz respeito a capacidade de apresentar e sustentar uma argumentação eficientes a respeito do ponto de vista defendido pelo autor do texto trouxe em sua primeira versão que apenas 12 (doze) alunos haviam conseguido demonstrar de forma clara algum argumento em defesa de seu ponto de vista, ao passo que na versão reescrita esse número evoluiu para 24 (vinte e quatro) discentes.

Em relação a utilização de mais de um argumento em defesa de sua própria opinião, a versão de reescrita trouxe 11 (onze) alunos apresentando mais de um argumento. É um número que consideramos como pequeno tendo em vista que foram 28 (vinte e oito) textos, no entanto ao analisarmos a mudança entre uma versão e outros consideramos como positiva, já que na versão original apenas 02 (dois) alunos tinham feito isso.

No tocante ao item que descrevia se os alunos refutaram opiniões contrárias às suas, a análise mostrou que tanto em uma versão quanto na outra, os números foram os mesmos, ou seja, não houve qualquer mudança nesse item. Os alunos em sua maioria, preferiram não citar argumentos de outros, no entanto aqueles que fizeram isso, somando um total de pelo menos (12) alunos, refutaram as ideias contrárias com argumentos próprios.

3.4.3 Análise do terceiro grupo de requisitos

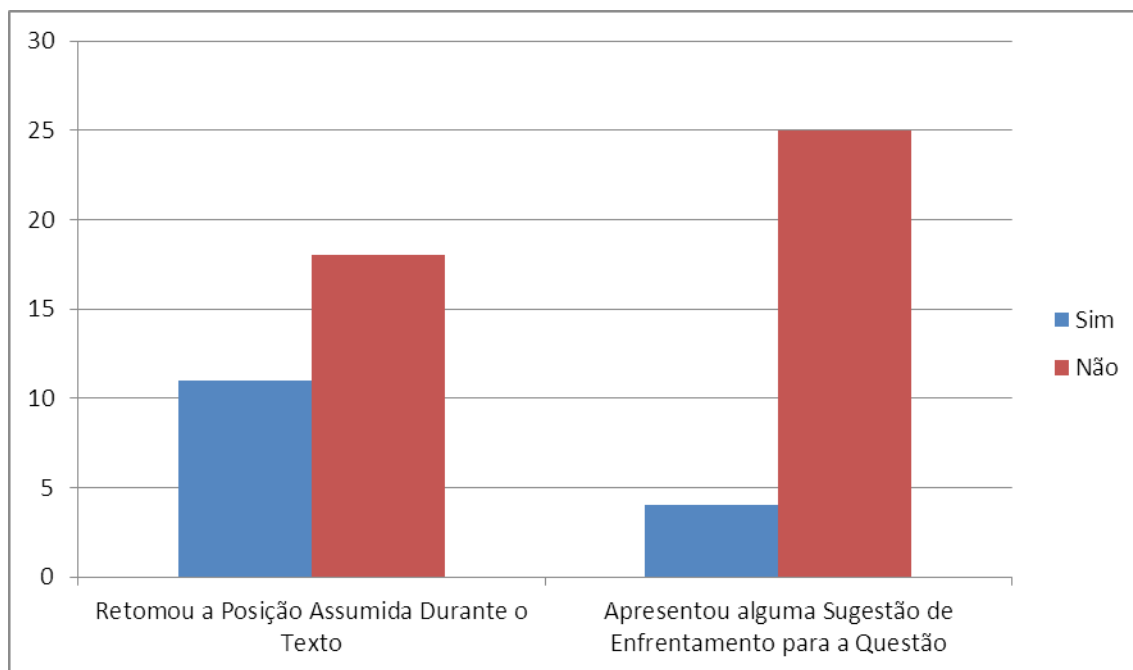
Este último grupo de requisitos diz respeito a duas questões diretamente ligadas ao encerramento do texto.

A primeira indagação **“Retomou a posição assumida durante o texto?”** é de suma importância para a finalização do texto, tendo em vista que um bom artigo de opinião deve demonstrar ao seu final, o mesmo posicionamento que se teve no início, sob pena de tornar-se incoerente caso adote outra opinião ou cite alguma consideração final que vá de encontro ao que foi definido no início da produção.

Já a segunda questão **“Apresentou alguma sugestão de enfrentamento para a questão?”** está mais ligada ao enriquecimento do texto e a maneira com o autor o produziu, ou seja, apresentar conclusões do tipo sugestão é sempre uma maneira de mostrar que se está familiarizado com a temática e em razão disso se é capaz de apontar potenciais soluções para

ela. Vejamos o gráfico que demonstra a situação da conclusão dos textos escritos na versão original.

Gráfico 5 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Versão original



Fonte: Elaborado pelo Autor

Observando as primeiras versões do texto, foi possível analisar que imensa maioria dos alunos não conseguiu retomar sua posição de forma clara e eficaz quando chegou a hora de concluir seus textos. A maioria dos 28 (vinte e oito) alunos, ou seja 18 deles, não cumpriram bem com essa tarefa na primeira versão. Assim observemos como esse requisito foi trabalhado com os discentes, iniciando com o texto do aluno 01, já mencionada neste trabalho.

Figura 23 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 01 - Versão original

Se os governantes pudessem um pouco de pensar no próprio umbigo, abrissem a cabeça para essa questão, entenderiam que os jovens precisam e que eles insistem em mais educação, não em vagas penitenciárias.

Precisamos tirar essas coisas do mundo em que eles vivem e colocar em uma sala de aula, não achar que na prisão eles vão ter pessoas melhores, porque sinceramente é quase impossível, que isso aconteça.

O aluno 01 construiu esse dois parágrafos descritos abaixo muito parecidos com parágrafos que poderiam ser usado na finalização do texto, tendo em vista que eles reforçam sua posição em negar a redução da maioria penal e até apresentam sugestões para isso.

Observando esta questão foi feita a seguinte observação

Figura 24 - Orientações do professor para aluna 01

Pegue seu segundo e seu terceiro parágrafos e juntando os dois forme sua conclusão. Eles estão perfeitos, apenas colocados no lugar errado. Junte-os e faça seu último parágrafo.

Em razão do que foi anteriormente descrito e tendo em vista os parágrafos acima destacados achamos melhor que eles fossem utilizados no final do texto e que em seu lugar a aluna construísse outros parágrafos de natureza mais argumentativa, mais dirigida especificamente a defesa de seu ponto de vista. Assim, após a reescrita, o parágrafo de conclusão da autora ficou da seguinte forma

Figura 25 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 01 - Versão reescrita

Se os governantes pararem um pouco de pensar no próprio umbigo, cobrirem a cabeça para não assustar, entendiam que os jovens precisam que eles invistam em mais educação, esportes, lazer, programas socioeducativos etc, não em vagas penitenciárias.

Nosso outro exemplo baseia-se no texto do aluno 03, que conforme dito anteriormente, escreveu um texto muito bem construído, mas teve dificuldade na hora de concluí-lo, tendo em vista que gastou quase todo o espaço destinado para o texto com os parágrafos anteriores. Em razão disso foi orientado a reescrever sua conclusão. Vejamos abaixo qual a conclusão do aluno na primeira versão:

Figura 26 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 03 - Versão original

Devemos ajudar esses adolescentes que
estão nessa vida e não deixar que fiquem ainda mais!

Em seguida foram feitas as observações abaixo para ajudá-la a resolver esta questão:

Figura 27 - Recomendações do professor para o aluno 03

Parágrafo 03
Melhore sua conclusão. Deixou que você se estenda demais nos
parágrafos anteriores e ficou com a necessidade de encurtar demais na conclusão.
Mas ela é necessária; Você pode apresentar sugestões de solução e reafirmar
sua posição.

GRAFSET

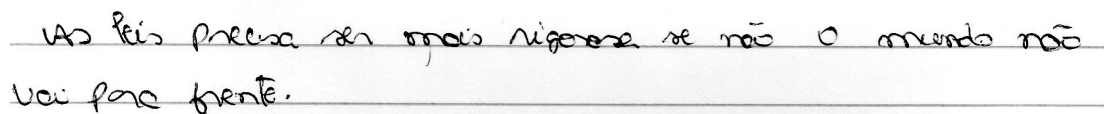
Após a reescrita, ele não só retoma seu posicionamento, como apresenta possíveis soluções para a problemática. Vejamos:

Figura 28 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 03 - Versão reescrita

O Governo deveria investir mais em educação,
lares, clínicas de reabilitação para ajudar
esses jovens a viverem e não precisam
mais de trabalhar para ter o que comer, uma
fábrica poderia dividir os presos entre suas
idades para que eles não se misturem e não se tornem piores

Outro caso que pode ser citado como exemplificação é o recorte extraído do texto produzido pelo aluno 04 quando apresenta a seguinte conclusão para seu texto

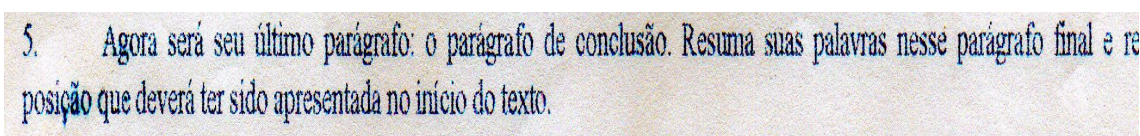
Figura 29 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 04 - Versão original



As leis precisa ser mais rigore se não o mundo não vai para frente.

É possível perceber claramente que o parágrafo de conclusão da aluna 04 não consegue restabelecer de maneira clara e eficaz seu posicionamento e ela termina de maneira muito genérica, com um parágrafo muito pequeno, que mais pareceu apenas uma oração desarticulada do texto. Em razão disso foi dada a seguinte orientação

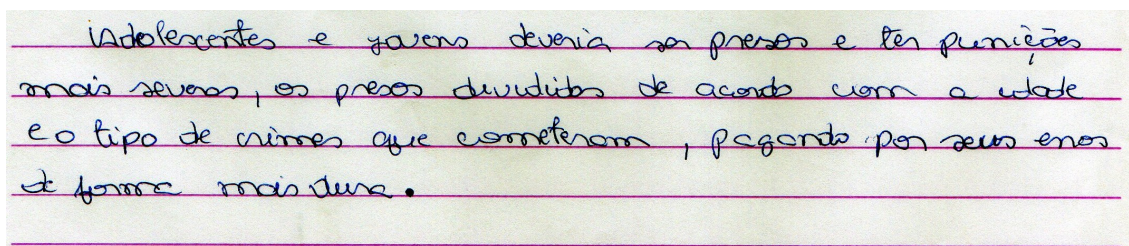
Figura 30 - Recomendações do professor para o aluno 04



5. Agora será seu último parágrafo: o parágrafo de conclusão. Resuma suas palavras nesse parágrafo final e repositão que deverá ter sido apresentada no início do texto.

Após as orientações dadas o parágrafo foi refeito e o aluno encerrou sua conclusão assim:

Figura 31 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 04 - Versão reescrita



Adolescentes e jovens deveria ser presos e ter punições mais severas, os presos devudito de acordo com a idade e o tipo de crimes que cometeram, pagando por seus erros de forma mais dura.

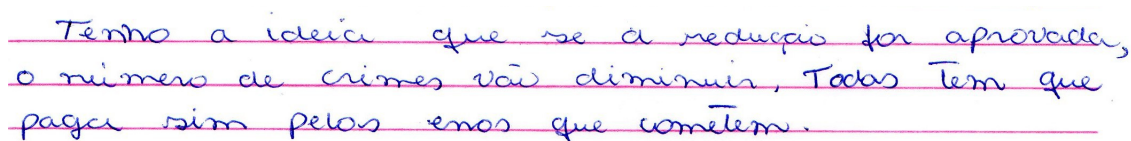
Na reescrita, o discente 04 que demonstrou durante o texto ser favorável á redução da maioridade penal, buscou encerrar seu texto reforçando essa ideia ao defender que os menores sejam realmente presos e ter punições mais severas e ainda acrescentou uma sugestão de como isso poderia ser feito.

Por fim o último ponto a ser analisado **“Apresentou alguma proposta de enfrentamento para o problema?”** diz respeito a se os alunos concluíram seus textos com a apresentação de potenciais soluções ou não. Em casos negativos, como foi a maioria dos textos, não consideramos necessariamente como um erro ou desvio do padrão do texto em questão. Ele foi colocado apenas por entendermos que colocações como essa enriquecem em

muito a conclusão do texto e desta feita gostaríamos de saber se houvera alguma mudança em entre as duas etapas de produção em relação a esta questão específica. De antemão percebemos de acordo com o gráfico 02, presente na página 92, pelo menos 24 (vinte e quatro) dos 28 (vinte e oito) alunos envolvidos não fez isso na primeira versão, o que mudou significativamente na segunda versão, conforme nos mostram os exemplos abaixo:

Vejamos a primeira versão do aluno 02

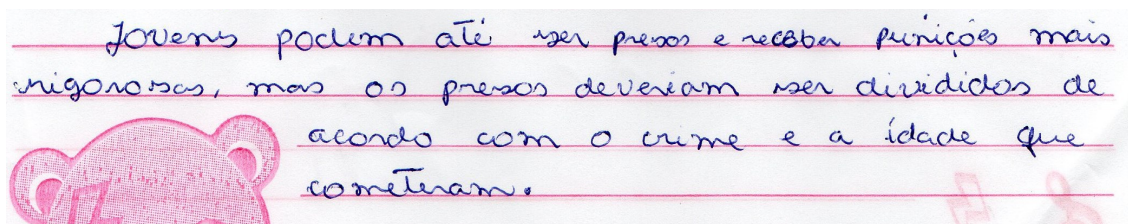
Figura 32 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 02 - Versão original



Temo a ideia que se a redução for aprovada, o número de crimes vão diminuir, Todos tem que pagar sim pelos erros que cometem.

O aluno 02 encerra sua primeira versão sem apresentar potenciais soluções, no entanto ao reescrever resolve continuar sustentando que os menores devem ser presos por potenciais crimes, mas sugere que isso seja feito de modo que haja uma divisão entre eles de acordo com crime cometido e a idade de cada um.

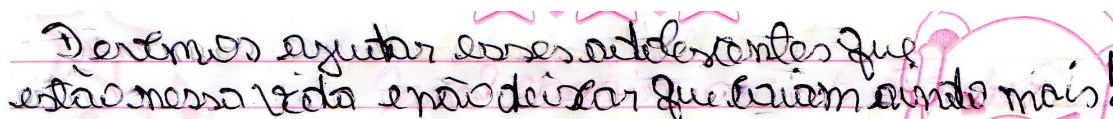
Figura 33 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 01 - Versão reescrita



Jovens podem até ser presos e receber punições mais rigorosas, mas os presos deveriam ser divididos de acordo com o crime e a idade que cometeram.

Outro exemplo de mudança pode ser observado se analisarmos o recorte abaixo, retirado do texto do aluno 03 quando termina sua primeira versão.

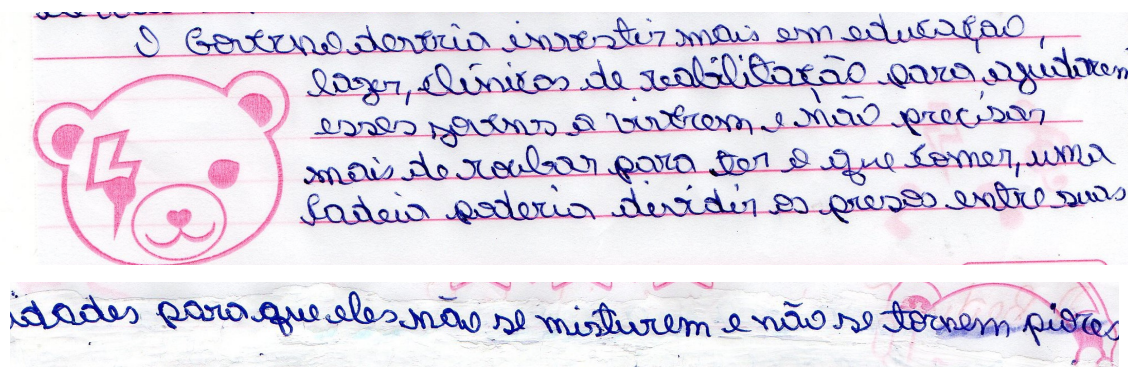
Figura 34 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 03 - Versão original



Devemos ajudar esses adolescentes que estão nessa vida e não deixar que fiquem ainda mais!

Mais tarde, ao refazer seu texto, renova por completo sua conclusão e acrescenta como sugestão a responsabilidade do governo de criar soluções para evitar que tanto menores se envolvam com o crime.

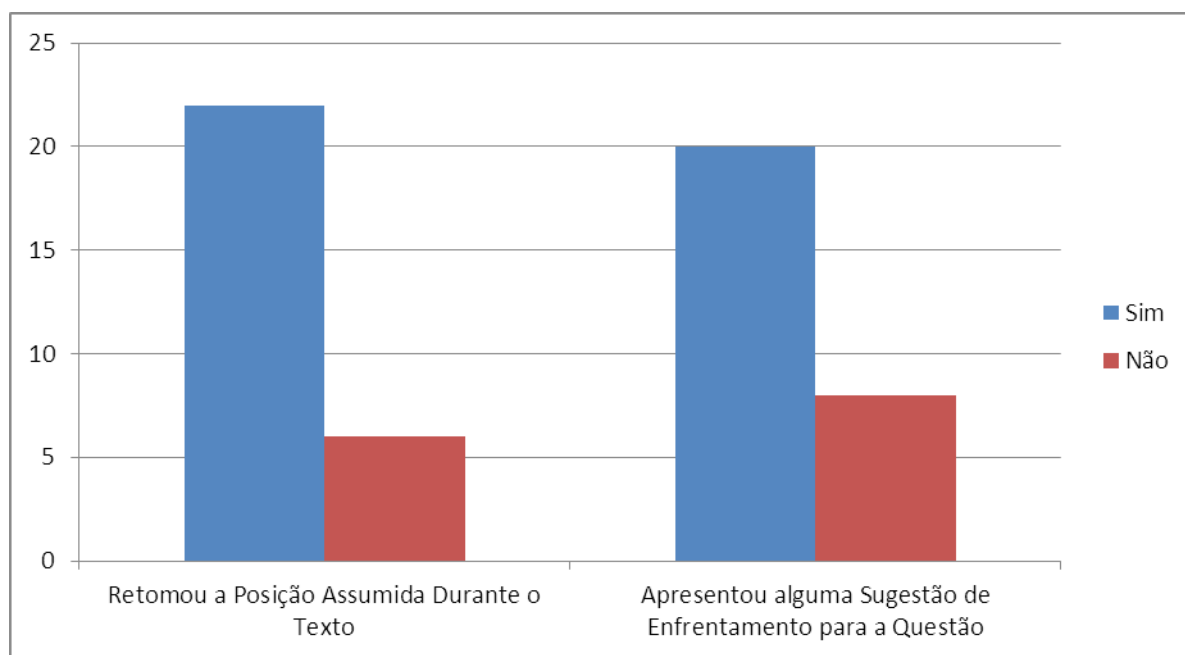
Figura 35 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Aluno 03 - Versão reescrita



Os exemplos citados acima mostram que durante a reescrita, que acontece em seguida as orientações dadas pelo professor, muitos alunos tendem a acrescentar mais dados e tentar reformular seu texto. Neste caso específico, muitos deles não tinham percebido que a proposta de solução poderia tornar seu texto mais rico e demonstrar mais conhecimento a respeito do tema sobre o qual está escrevendo.

Após as análises dos textos em sua segunda versão foi possível assegurar os resultados descritos no gráfico abaixo.

Gráfico 6 - Retomada de opinião e sugestão de enfrentamento - Versão reescrita



Fonte: Elaborado pelo Autor

Estes dois últimos requisitos encerram nossa análise a respeito das mudanças transcorridas entre a construção da versão original dos artigos e a versão reescrita.

Assim como nas situações anteriores, os dados revelam que após analisar a primeira versão e as orientações do professor, os textos foram reescritos e melhoraram consideravelmente sua qualidade, tendo em vista que apresentaram a situação descrita nos gráficos acima.

No primeiro momento 18 (dezoito) alunos não conseguiram retomar claramente a posição definida no início do texto, no entanto esse número mudou para apenas 06 (seis) deles, pois depois da reescrita 22 (vinte e dois) alunos melhoram muito suas considerações e se permitiram concluir o texto de modo que suas ideias não fugiram ao que havia sido exposto durante todo o texto.

Em relação a apresentar uma possível solução para auxiliar na resolução do problema, na primeira escrita apenas 04 (quatro) alunos apresentaram essas sugestões, enquanto no segundo momento esse número mudou para 20 (vinte) discentes.

3.5 CONSIDERAÇÕES ESPECÍFICAS SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS

Após a análise de todos os requisitos elaborados para que nos fosse possível avaliar o potencial avanço da qualidade dos textos de nossos discentes em seguida a atividade de reescrita, nos foi possível observar que em praticamente todos os requisitos e com praticamente todos os discentes foi possível perceber sensível avanço na construção dos textos. Os requisitos, como já foi dito anteriormente, foram divididos em grupos menores para facilitar a análise de cada um deles e assim compreendermos melhor como se deu cada uma das mudanças.

Após a análise dos três grupos percebemos de forma clara que as mudanças foram muito significativas e que a maior parte da turma absorveu as orientações dadas em sala de aula e principalmente aquelas que seguiram juntamente com a primeira versão do texto.

Outro ponto que merece destaque foi a aula na qual foram entregues as versões originais dos textos, juntamente com as orientações de reescrita. Nesta aula, nos reunimos como os alunos e discutimos os principais desvios que haviam acontecido, além de reiniciarmos uma nova discussão sobre o tema onde eles puderam, mais uma vez, refletir sobre suas argumentações, por exemplo. Este procedimento ajudou muito na posterior atividade de reescrita, tendo em vista que a maioria dos alunos, se mostrou mais motivada para acrescentar mudanças à sua primeira versão. Neste sentido, observamos que ao seguir

esse tipo de procedimento nas atividades de produção textual, é imprescindível que o professor destine um espaço da aula para discutir com os alunos sobre os desvios mais presentes e, principalmente, sobre as orientações deixadas pelo professor, tendo em vista que mesmo diante das orientações escritas, o contato pessoal entre professor e aluno pode servir para eliminar qualquer dúvida e estabelecer um espaço de atenção e confiança entre eles.

Quando observamos como os textos foram construídos na versão original e quando são reescritos no segundo momento, avaliando questões como por exemplo, a quantidade de argumentos utilizados ou a defesa do ponto de vista do autor, ficou muito claro que na primeira versão os alunos demonstraram menor cuidado com a produção desses textos, como se não dessem maior importância a construção destes, ao passo que na segunda versão, essa preocupação com a qualidade do texto já se mostrou mais presente. Neste sentido, observamos que esses alunos nunca tinham vivenciado essa prática da reescrita e que, segundo eles mesmos afirmaram em conversas informais, não se preocuparam muito com o final do texto porque acharam que ele não seria necessariamente corrigido com o cuidado como foi. Para eles, a atividade de reescrita a partir dos desvios apontados e sobretudo das orientações de como fazer isso ajudou em muito na construção da segunda versão.

Como avanço nas atividades de produção textual baseadas na reescrita também restou muito clara a idéia de que essa é uma atividade que neste trabalho em específico foi realizada com o artigo de opinião, mas é uma atividade que pode muito bem ser realizada a partir de qualquer gênero textual e em quantas etapas o professor julgar necessário. Partindo desse pressuposto, o professor poderá perceber que alguns alunos resolverão logo seus problemas na primeira reescrita, todavia outros podem necessitar de dois ou mais exercícios de reescrita para chegar a um resultado satisfatório.

No caso específico desse trabalho, nos limitamos apenas a uma reescrita, mas alguns alunos, como é possível perceber nos números do gráfico, necessitariam de uma terceira escrita, tendo em vista que sua produção não atingiu um nível satisfatório para o gênero produzido ou para as competências comunicativas específicas para alunos de sua série/ano.

Outra limitação da atividade, que ficou muito clara, com a aplicação da intervenção, diz respeito ao tempo do professor. É preciso ressaltar que esta forma de correção textual-interativa, é muito importante pois possibilita uma melhor avaliação sobre o texto e principalmente oferece melhores condições de reescrita para o aluno, no entanto requer muito tempo do professor. Esta é uma realidade que ainda deixa muito a desejar já que o tempo do professor, geralmente dividido entre duas ou mais escolas, é cada vez menor.

Outra questão que também pode prejudicar o andamento da atividade é a quantidade de alunos em sala de aula, pois no caso específico dessa pesquisa, contamos com um número razoável de alunos, mas nossa realidade diária é de turmas geralmente compostas de 35 (trinta e cinco) a 40 (quarenta) alunos, o que aumenta em muito a quantidade de textos a ser corrigida pelo professor.

Como solução para isso o professor pode focar na construção de menos textos durante a unidade, mas fazê-lo de um modo mais completo, como em uma atividade como essa aqui realizada. Os resultados mostram que exercitar o ensino da produção escrita como processo, estudando anteriormente o gênero a ser trabalhado, as possibilidades de argumentos ou informações a serem inseridas no texto para só depois iniciar a atividade de escrita e posteriormente de reescrita traz muitos mais benefícios para as atividades que construir toda semana um texto diferente que não será observado com o referido cuidado e principalmente, que o aluno receberá mais condições de fazer uma reflexão sobre o que está adequado ao texto e o que poderia melhorar.

A atividade descrita nessa intervenção contribuiu decisivamente para nos certificar de que a reescrita de textos é essencial para a construção de alunos escritores, capazes de analisar melhor suas produções, refletir sobre seus erros e elevar sua auto-estima em relação às atividades de produção textual. Esta é uma atividade que deveria ser demasiadamente natural nas aulas de língua materna, mas que ainda causa rejeição em grande parte de nossos discentes, justamente pela falta de estratégias que os façam compreender que escrever não é um exercício que nasce de repente, como se fosse uma lâmpada que se acende, mas sim um exercício de prática, estudo e reflexão sobre como melhorar a cada vez que se produz um texto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de pesquisa relatadas neste trabalho nos permitiram comprovar a importância relevante que a interação exerce dentro do universo comunicativo e principalmente da necessidade de fazer com que nossos discentes consigam, por meio da produção escrita, atingir esta interação com o outro. Mostrou-se aqui a importância da definição de uma concepção de linguagem, texto e sujeito que valorizem o caráter interacional da linguagem nas produções textuais e mais ainda a importância crucial que o trabalho com os gêneros textuais exercem hoje dentro das atividades cotidianas nas aulas de língua portuguesa.

Durante nossos estudos teóricos, comprovamos, por meio da contribuição de diversos escritores e estudiosos da área de produção textual, a importância de respeitar o processo de construção do texto e não apenas avaliar de forma sumária e automática a versão final e única de um texto que nasce e surge em um pequeno e delimitado espaço de tempo. Decididamente não é essa uma estratégia de ensino que irá render bons frutos no processo de ensino aprendizagem da produção textual. Necessário se faz que respeitemos cada uma das etapas da escrita, valorizando cada um dos momentos de construção do texto.

A atividade de reescrita, razão maior de nossa pesquisa, mostrou-se uma estratégia muito relevante e de fácil utilização em sala de aula, tendo em vista que requer somente dois elementos para que ela se realize, quais sejam, o professor e o aluno. Não necessitamos neste caso de qualquer recurso tecnológico mais apurado ou da contribuição de terceiros para nos ajudar em sala de aula. Tudo depende apenas do empenho e dedicação do docente, ao corrigir os textos e tecer suas recomendações, e dos alunos, ao observarem as recomendações e reescreverem seus textos. São eles, que esperamos ser os mais interessados no sucesso desse projeto.

A estratégia de reescrita mostrou, durante nossa intervenção, ter sido uma atividade dotada de sucesso, tendo em vista que grande parte dos alunos conseguiu reescrever seus textos, e o melhor, de maneira que se tornaram mais claros, objetivos e privilegiando a construção de textos coerentes, coesos e dotados de capacidade comunicativa e interacional.

Foi possível perceber que, durante a reescrita, os alunos realmente se voltaram para a busca da interação, por meio do convencimento do outro através de seus textos. O processo de reescrita permitiu aos discentes, com o auxílio do professor, refletir sobre os

argumentos utilizados por eles e principalmente, aperfeiçoá-los para tornar seu texto melhor e mais eficiente.

Esta atividade permitiu ainda que os alunos identificassem suas principais dificuldades e ao reescreverem seus textos de forma mais bem elaborada elevassem sua autoestima ao descobrir que conseguem produzir textos coesos e eficientes em sua coerência e argumentação. Aos poucos serão capazes de perceber que a produção de um bom texto é algo que pode e deve ser exercitado através da prática de produções cotidianas, de leituras criteriosas, busca de fontes de pesquisa e outros fatores. Fazendo isso, desmitificarão a falsa percepção que alguns alunos têm de que produzir bons textos parece ser capacidade gerada por um dom inerente apenas a alguns “felizardos” da sala de aula que conseguem escrever maior facilidade, o que decididamente não é verdade.

Por fim, ainda referindo ao processo de escrita e reescrita, ressaltamos aqui que a importância desta atividade é justamente permitir ao professor que oriente melhor seus alunos, mostrando caminhos mais eficientes que possam contribuir para a superação das dificuldades encontradas durante o processo de construção do texto. A atividade de reescrita permite que o professor acompanhe mais sistematicamente o desenvolvimento de seus alunos, permitindo que eles cheguem a um nível de produção que não conseguiriam atingir apenas em uma única oportunidade de escrita, considerada pronta e acabada.

Como limitações dessa pesquisa, poderíamos citar o fato de que um número maior de reescritas poderia ter sido realizado, tendo em vista que alguns alunos não conseguiram chegar a ponto desejado de construção de seus textos, ou ainda, que tal análise poderia ter sido feita com um número maior de discentes e o envolvimento de outros professores e ano/turmas diferentes, mas decididamente esta pode ser uma outra atividade a ser realizada em outro momento.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito às dificuldades que podem surgir na aplicação da referida atividade tendo em vista o grande número de alunos que costumam superlotar nossas salas de aulas e/ou a carga horária excessiva que a maioria de nossos professores exerce, muitas vezes em dois ou três estabelecimentos de ensino diferentes. Realmente esta é uma das limitações mais preocupantes para o exercício da reescrita de textos, devidamente amparada nas recomendações do professor, pois este é um exercício que requer tempo e dedicação.

No entanto, em relação às limitações citadas acima, é importante observar que consideramos que os benefícios propiciados pela atividade aqui descrita fazem com que ela seja considerada de suma importância e venha a tornar-se uma estratégia que necessariamente deva fazer parte dos planejamentos dos professores de língua portuguesa. Que cada um possa perceber que será muito mais proveitosa a realização de uma atividade bem planejada, mesmo que realizada em menor número, que a aplicação de diversas atividades isoladas de produção de textos a serem escritos em um único lapso de tempo, apenas para servir de nota, e sem qualquer reflexão sobre como esse texto poderia ser melhor elaborado.

Acreditamos que o professor deva realmente incorporar, às suas atividades de sala de aula, o exercício da correção textual-interativa e da reescrita dos textos, permitindo que as produções de seus alunos não sejam vistas apenas como produtos prontos, imutáveis, mas como um organismo vivo, passível de modificações, que após atingir determinado grau de satisfação por parte de seu escritor, possa interagir mutuamente, com aqueles que fazem parte do meio ao qual nosso aluno está inserido.

REFERÊNCIAS

- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. 2007. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN. Disponível em:
http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/leitura_interpretacao_e_producao_de_textos/Le_PT_A10_J_1_.pdf. Acesso em 19.05.2015
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Santina Galvão G. Pereira. 2ª Edição. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação**. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf. Acesso em 10 de Maio de 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 1º e 2º ciclos**. Brasília, 1997.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 3º e 4º ciclos**. Brasília, 1998.
- CAVALCANTI, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Anáforas Encapsuladoras – Traços peculiares aos rótulos**. In: Revista de Letras. Nº 32 – Volume 01. Janeiro/Junho. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/1443-2708-1-SM.pdf>. Acesso em 13 de Julho de 2015.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens 1. Ensino Médio**. 9ª Edição. São Paulo. Editora Saraiva. 2013.
- _____. **Português: linguagens. 8ª série**. São Paulo: Atual, 1998.
- ECO, Umberto. **Conceito de texto**. São Paulo: T.A Queiroz, 1984.
- FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 9º ano. 1ª ed. São Paulo. Moderna, 2012.
- FILHO. Francisco Alves. **Gêneros Jornalísticos: Notícias e Cartas de Leitor no Ensino Fundamental**. São Paulo. Cortez. 2011.
- GERALDI. João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da Redação à Produção Textual. O Ensino da Escrita**. São Paulo. Parábola. 2009. São Paulo.

_____. **Da redação ao texto: um manual de redação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. GUEDES, Paulo Coimbra. **Ensinar Português é Ensinar a Escrever Literatura Brasileira**. Tese Doutorado em Letras, Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. e TRAVLAGLIA. Luís Carlos. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 1995.

_____. Luís Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCHE. Vanilda Salton. PAVANI. Cínara Ferreira. BOFF. Odete Maria Beneti. **O processo de reescrita na disciplina de língua portuguesa instrumental**. Linguagem & Ensino. Vol.7. Nº 2. 2004. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n2/vanilda_vol7_n2.pdf. Acesso em 22 jan. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial. 2008.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. 2004. Disponível em http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-04-04_12-17-14.pdf. Acesso em 26.05.2015.

_____. **Linguística de texto: retrospectiva e prospectiva**. Palestra proferida na FALE/UFMG. 28 de outubro de 1998.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da Reescrita de Textos na Escola: a (re) construção do sujeito autor**. Revista Ciência e Cognição. Volume 04. 2005.

PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares**. São Paulo. Telos Editora. 2012.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Coleção Ser Protagonista. Língua Portuguesa 1**. 2ª Edição. São Paulo. Edições SM. 2013.

_____. **Coleção Ser Protagonista. Língua Portuguesa 3.** 2ª Edição. São Paulo. Edições SM. 2013.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige Redação na Escola.** Campinas. Mercado das Letras. 2001.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís. In: SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como Escrever Textos.** 8ª Edição. São Paulo. Globo, 1997.

THEREZO. Graciema Pires. **Como corrigir redação.** 4.ed. Campinas, SP: Alínea, 2002.

TRAVAGLIA. Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1999.

WACHOWICZ, Tereza Cristina. **Análise Linguística nos Gêneros Textuais.** São Paulo. Saraiva. 2012.

Imagens Aula Teórica sobre o Gênero Trabalhado

Imagens dos Alunos analisando os textos originais e as recomendações do professor

Cópia do Texto completo da aluna 01 - Versão original

Cópia do Texto completo da aluna 01 - Versão Reescrita

Cópia do Texto Completo da Aluna 02 – Versão Original

Cópia do Texto Completo Da Aluna 02 – Versão Reescrita

Cópia do Texto Completo da Aluna 03 - Versão Original

Cópia do Texto Completo da Aluna 03 – Versão Reescrita

Cópia do Texto completo da aluna 04 - Versão original

Cópia do Texto completo da aluna 04 - Versão reescrita

Cópia da Ficha de Acompanhamento dos dos Artigos de Opinião – Versão Original

Cópia da Ficha de Acompanhamento dos Artigos de Opinião – Versão Reescrita

Aula teórica sobre o gênero trabalhado



Aula teórica sobre o gênero trabalhado



Alunos analisando os textos originais e as recomendações do professor



Alunos analisando os textos originais e as recomendações do professor



Texto completo do aluno 01 - Versão original

Redução da maioridade penal

Veio as pessoas quando é perguntado se é a favor ou contra da redução da maioridade penal agem de maneira muito rígida não dão argumentos que causem tanta discussão.

Se os governantes pudessem um pouco de pensar no próprio umbigo, colocassem a cabeça para essa questão, entenderiam que os jovens precisam é que eles invistam em mais educação, não em vagas penitenciárias.

Precisamos tirar essas pessoas do mundo em que elas vivem e colocá-las em uma sala de aula, não acho que as pessoas elas vão ter pessoas melhores, porque sinceramente é quase impossível, que isso aconteça.

Acreditamos que quase 25% da população brasileira com apenas 16 anos vai resolver a crise e homicídios que o Brasil vive nos dias atuais.

Este é um grande problema que assusta o Brasil inteiro, fazem longadas no mundo sem ter uma direção da própria vida, mas que ainda tem feito investimento em educação, esporte etc. O que não podemos permitir é que essas pessoas sejam do Brasil em um campo de batalha matando todo mundo.

Texto completo do aluno 01 - Versão reescrita

Redução da Maioridade Penal no Brasil

A redução da maioridade penal é um assunto que tem dividido opiniões e gerado bastante discussão no Brasil. Isso é decorrente do alto índice de infrações cometidas por menores de idade, o que tem levado a sociedade a pensar que o confinamento penitenciário vai resolver tal problema. Porém, essa alternativa não é a mais adequada.

O Brasil tem hoje a quarta maior população penitenciária do mundo, com mais de quinhentas mil pessoas. Reduzir a idade penal só irá aumentar ainda mais essa população. Confinar adolescentes em presídios comuns não é uma boa educação, pois o convívio com outros presos irá fazer com que ele seja ainda mais marginalizado. Além disso, eles podem sofrer agressão, violência sexual, e ficar cada vez mais hostilizados. A vida na cadeia letifera definitivamente as oportunidades de melhoria de vida dos jovens.

Muitos acham que reduzir essa idade penal, irá reduzir o índice de marginalidade, porém não há dados que comprovem isso. Estão apenas transpondo o problema. Para o governo é mais fácil punir do que educar.

Se os governantes pararem um pouco de pensar no próprio umbigo, e abrirem a cabeça para esse assunto, entenderiam que os jovens precisam que eles invistam em mais educação, esportes, lazer, programas socioeducativos etc, não em vagas penitenciárias.

Texto completo do aluno 02 – Versão original



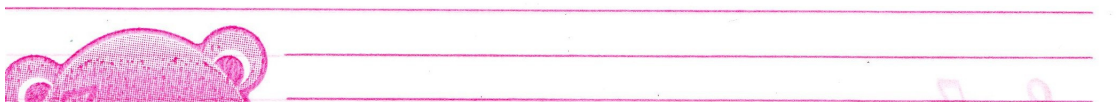
Tema: Redução da Maioridade Penal

Hoje em dia, uma parte dos crimes são cometidos por adolescentes, que acham que isso não trará consequência para a população e as vítimas.

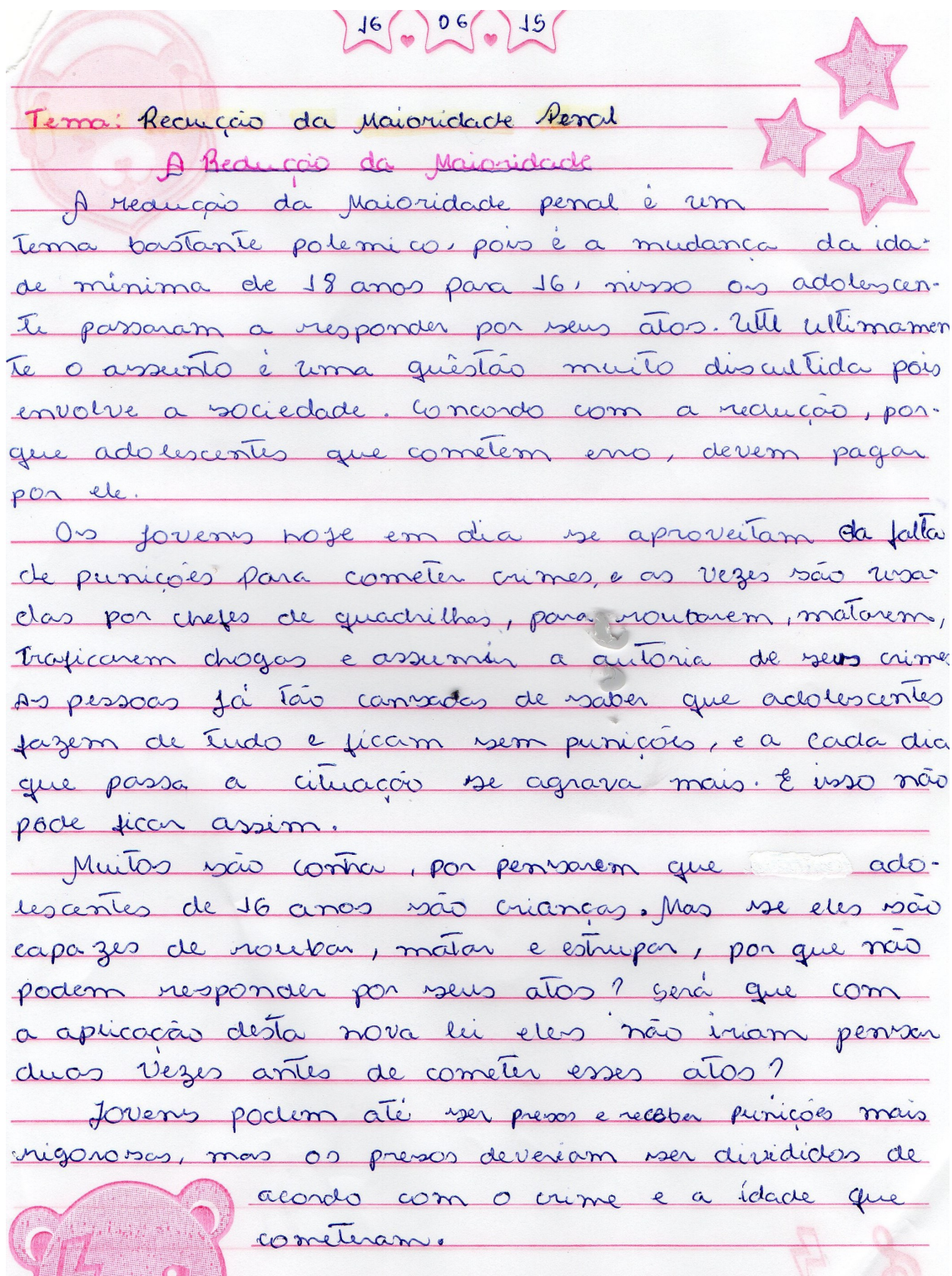
Muitos fazem isso porque acham que não tem punições. E é aí onde deve sim ter a redução, pois todos sabem que se fizer, vai ter penalidade.

Algumas pessoas disseram que adolescentes de 16 anos não deveria ser penalizado, porque não tem consciência do ato, pois são muito novos. Não concordo pois todos nós adolescentes temos sim consciência do que fazemos, e temos que pagar pelos nossos erros, com essa idade sabemos o que é bom e ruim, certo ou errado. E aparte do momento que tiverem consciência que vai ter punição, esse número vai baixar, essa taxa vai diminuir.

Tenho a ideia que se a redução for aprovada, o número de crimes vão diminuir, todos tem que pagar sim pelos erros que cometem.



Texto completo do aluno 02 – Versão reescrita



16 06 15

Tema: Redução da Maioridade Penal

A Redução da Maioridade

A redução da maioridade penal é um tema bastante polêmico, pois é a mudança da idade mínima de 18 anos para 16, nisso os adolescentes passaram a responder por seus atos. Até ultimamente o assunto é uma questão muito discutida pois envolve a sociedade. Concordo com a redução, porque adolescentes que cometem erro, devem pagar por ele.

Os jovens hoje em dia se aproveitam da falta de punições para cometer crimes, e as vezes são usados por chefes de quadrilhas, para roubar, matar, traficarem drogas e assumir a autoria de seus crimes. As pessoas já tão cansadas de saber que adolescentes fazem de tudo e ficam sem punições, e a cada dia que passa a situação se agrava mais. E isso não pode ficar assim.

Muitos são contra, por pensarem que adolescentes de 16 anos são crianças. Mas se eles são capazes de roubar, matar e estuprar, por que não podem responder por seus atos? Será que com a aplicação desta nova lei eles não iriam pensar duas vezes antes de cometer esses atos?

Jovens podem até ser presos e receber punições mais vigorosas, mas os presos deveriam ser divididos de acordo com o crime e a idade que cometeram.

Texto completo do aluno 03 - Versão original

Redução da Maioridade Penal

A Redução da Maioridade Penal é um assunto muito comentado entre todos. Por umas pessoas concordam e outras não, essa redução irá pagar com que adolescentes paguem com seus próprios crimes, mas, irão parar na cadeia e se misturar com criminosos já experientes.

Um adolescente que já matou, que já roubou, que já fez vários crimes, deve ser resgatado dessa vida e colocado em um abrigo para se recuperar enquanto não faz mais mal a ninguém. Um adolescente não pode pagar por suas atitudes e crimes, por causa de uma infância sem educação, sem limites. Um adolescente é uma criança, que faz coisas por pura rebeldia, mas, pela educação de seus pais. Uma criança deve ser ajudada antes que ela cresça e quando ficar adulta não tem mais nenhuma atitude que mude-a.

Muitas pessoas acreditam que, um adolescente que mata, rouba, estupra, mata sem piedade alguma. Merecem apodrecer em uma sala cheia de criminosos fora da lei, até morrer, se um adolescente que é uma criança, é jogada em uma sala cheia de criminosos adultos mais ruins do que eles esse adolescente irá sair de lá pior do que entrou.



Devemos ajudar esses adolescentes que
estão nessa vida e não deixar que sejam ainda mais!



A Redução da Maioridade Penal

A Redução da Maioridade Seria a mudança mínima de 18 para 16 anos para que um jovem possa responder criminalmente por seus crimes. A Redução da Maioridade Penal é um assunto muito discutido nos últimos tempos porque envolve toda a sociedade, e nem todos concordam, alguns são várias pessoas de opiniões diferentes. Essa lei iria atingir os adolescentes que cometem crimes e seriam colocados em uma prisão junto com outros presos de diferentes idades. Um adolescente não deve ser penalizado por seus crimes, pois eles não tem nenhuma maturidade para terem consciência do que fazem.

A violência na cidade retiraria definitivamente as oportunidades de melhorias dos jovens, pois eles estariam vivendo com bandidos mais velhos e experientes, e eles acabaram sendo vítimas desses bandidos mais velhos. A população Cartesiana, no Brasil, precisa completamente superlotada e a redução aumentaria ainda mais essa população na cidade. O fato de que alguém ser preso não significa que ele irá melhorar, pois há vários adultos que ficam vários anos na cadeia e quando saem voltam até piores do que entraram. Um jovem cheio de vida ser colocado em uma cela só irá piorar as coisas.



O Governo deveria investir mais em educação, lazer, clínicas de reabilitação para ajudar esses jovens a viverem e não precisar mais de reclusão para ter o que comer, uma cadeia poderia dividir os presos entre suas

Texto completo do aluno 04 - Versão original



09 06 2015

Redução da maioridade penal no Brasil

Redução da maioridade está sendo comentado e discutido em todo Brasil, em revistas, televisão, jornais.

Muitos adolescentes e jovens perdidos no mundo da droga, não são, malandros. Alguns deles são presos praticando crimes e são levados para cadeia, mas no dia seguinte é solto e volta a praticar os mesmos crimes. Isso é totalmente errado eles acham porque não de menores podem fazer o que querem.

Outras pessoas dizem "que muitos adolescentes não sabem o que fazem, e são influenciado pela a droga. O fato é que adolescente 16 anos já são responsáveis por seus atos. Se fosse deixar jovens fazendo o que fazem, como via, fica a nossa sociedade, cada vez mais perigosa.

Famílias e crianças, não podem sair nas ruas com medo de serem violenta, porque isso que vemos no nosso dia a dia.

Nós precisamos ser mais rigorosa se não o mundo não vai para frente.

Texto completo do aluno 04 - Versão reescrita



09 06 2015

Redução da maioridade penal no Brasil

Redução da maioridade está sendo comentado e discutido em todo Brasil, em revistas, televisão, jornais.

Muitos adolescentes e jovens perdidos no mundo da droga, não são, malandros. Alguns deles são presos praticando crimes e são levados para cadeia, mas no dia seguinte é solto e volta a praticar os mesmos crimes. Isso é totalmente errado eles acham porque não de menores podem fazer o que querem.

Outras pessoas dizem "que muitos adolescentes não sabem o que fazem, e são influenciado pela a droga. O fato é que adolescente 16 anos já são responsáveis por seus atos. Se fosse deixar jovens fazendo o que fazem, como via, fica a nossa sociedade, cada vez mais perigosa.

Famílias e crianças, não podem sair nas ruas com medo de serem violenta, porque isso que vemos no nosso dia a dia.

As leis precisa ser mais rigorosa se não o mundo não vai para frente.

Ficha de acompanhamento dos artigos de opinião – Versão original

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Faculdade de Letras e Artes – FALA

Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Mestrando: Prof. Espec. Everaldo Alves de Moraes

Orientador: Professor Dr. Moisés Batista

Intervenção Junto ao 9º Ano – Turma A – Esc. Mun. Educandário Dix-septense

Análise de Artigos de Opinião Produzidos pelos Alunos – VERSÃO ORIGINAL

Número de Identificação do Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	S	N
O Artigo adequou-se ao tema proposto?	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	23	05
Contextualizou/Apresentou a Polêmica?	N	S	S	S	N	S	S	N	N	N	S	S	N	S	N	N	S	N	N	N	S	S	N	N	N	N	S	N	13	15
Explicitou a posição assumida?	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N	S	S	N	S	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	S	N	12	16
Argumentou para Confirmar sua Posição?	S	S	S	S	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	S	N	S	N	N	N	N	S	S	N	12	16
Recorreu a Mais de um de Argumento?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	02	26
Refutou argumentos contrários?	S	S	S	S	N	S	S	N	N	N	S	N	N	S	N	N	S	N	N	N	S	N	S	N	N	N	S	N	12	16
Retomou a posição assumida?	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	S	S	N	10	18
Apresentou alguma sugestão de solução?	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	04	24

S: SIM

N: NÃO

Ficha de acompanhamento dos artigos de opinião – Versão reescrita

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Faculdade de Letras e Artes – FALA

Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Mestrando: Prof. Espec. Everaldo Alves de Moraes

Orientador: Professor Dr. Moisés Batista

Intervenção Junto ao 9º Ano – Turma A – Esc. Mun. Educandário Dix-septiense

Análise de Artigos de Opinião Produzidos pelos Alunos – VERSÃO REESCRITA

Número de Identificação do Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	S	N	
O Artigo adequou-se ao tema proposto?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	27	01
Contextualizou/Apresentou a Polêmica?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	26	02
Explicitou a posição assumida?	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	23	05
Argumentou para Confirmar sua Posição?	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	24	04
Recorreu a Mais de um de Argumento?	S	N	S	S	N	S	N	N	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	11	17
Refutou argumentos contrários?	S	S	S	S	N	N	N	N	S	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	12	16
Retomou a posição assumida?	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N	S	N	N	S	N	N	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	22	06
Apresentou alguma sugestão de solução?	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N	S	N	N	S	N	N	S	N	N	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	20	08

S: SIM

N: NÃO

