UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ROBERTO FRANCISCO COUTINHO DE JESUS

PLANEJAMENTO E REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Santo Antônio de Jesus-Ba

2015

ROBERTO FRANCISCO COUTINHO DE JESUS

PLANEJAMENTO E REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras do DCH do Campus V da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos

Santo Antônio de Jesus-Ba

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Jesus, Roberto Francisco Coutinho de
Planejamento e reescrita do gênero discursivo artigo de opinião no contexto escolar: uma proposta didática. / Roberto Francisco Coutinho de Jesus. – Santo Antonio de Jesus, 2015
272f.

Orientador: Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências e anexos.

1. Ensino Aprendizagem. 2. Produção de texto. 3. Planejamento. I. Santos, Adelino Pereira dos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 370.7

ROBERTO FRANCISCO COUTINHO DE JESUS

PLANEJAMENTO E REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras do DCH do Campus V da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos

Santo Antônio de Jesus, 21 de agosto de 2015.

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos– UNEB - (presidente)

_____

Profª. Drª. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira – UNEB – (membro do programa)

_____

Profa. Dra. Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz – UEFS (membro externo)

À memória de meu pai,

À minha mãe, por me educar para a vida.

Em especial, aos meus filhos Ernandes, Jesiele e Lucas, meus interlocutores reais. Obrigado, por me compreenderem no momento em que precisei do silêncio. Vocês são a reescrita da minha existência.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos, pelo privilégio de tê-lo como professor e orientador. Sou muito grato, pelas suas valiosas intervenções, por ter confiado em mim e por ter contribuído para a realização de mais uma conquista na minha vida. Meus sinceros agradecimentos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, aquele que é e sempre será o Rei dos Reis. A ti toda honra e toda glória por me dá a vida e muitas conquistas. Nada me poderá separar do amor de Deus.

À minha família, mãe, sobrinhos, primos e, em especial, meus irmãos, que sempre se alegraram com minhas conquistas. Obrigado pelo apoio incondicional. Vocês são as minhas referências.

À minha primeira professora, Beatriz Coutinho dos Reis, quem me ensinou as primeiras letras em uma escola rural em Santa Bárbara, abrindo caminhos para inúmeras vitórias na vida estudantil.

Um agradecimento especial às professoras Drª Monalisa dos Reis Aguiar Pereira e a Drª Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz pelas valiosas contribuições que ajudaram a aperfeiçoar esta dissertação durante o exame de qualificação.

Aos demais professores do PROFLETRAS: Marcos Bispo, Valquíria Borba, Rosemere Ferreira, Priscila Peixinho, Paulo Guerreiro, por todo aprendizado proporcionado a mim.

Aos alunos que colaboraram com a proposta. Vocês tornaram este trabalho possível, por isso cada um faz parte desta história.

Ao amigo-irmão José Calais, que tanto me ajudou nos momentos em que sempre precisei de sua colaboração. Pessoa sábia, simples e generosa que se alegra com a vitória do outro. Obrigado, Calais, sua amizade foi um grande presente que Deus me deu. Deus abençoe você e sua família.

Ao amigo Gilberto, que me concedeu o carro para eu fazer a prova de seleção para o mestrado; ao motorista Júnior que me conduziu até ao local da prova. A José Carlos, meu primo-irmão Cacau, que, por muitas vezes, acordou cedo para me conduzir até a rodoviária de Feira de Santana para que eu não chegasse atrasado à aula. Compartilho essa vitória com vocês.

A toda turma do Mestrado, em especial, Isabela, Juliana, Fernando e Adoniran pela companhia, semanalmente, durante as viagens para Santo Antônio de Jesus. Juntos, dividimos alegrias e ansiedades impostas pelo curso de Mestrado. Valeu à pena estarmos juntos.

À diretora Janice Rabello da Escola Núcleo Municipal Timóteo Ferreira da Silva e às coordenadoras Fátima Suely Barbosa da Silva Correia e Hely dos Santos Pedreira por terem permitido a conclusão deste mestrado, dando-me o apoio necessário.

À direção do Centro Educacional São José, coordenação, professores e funcionários que torceram pelo meu sucesso. Obrigado pelo apoio e por ter possibilitado a realização do projeto de intervenção.

A CAPES que, financeiramente, cooperou para a conclusão deste Mestrado.

A todos aqueles que de algum modo contribuíram para realização deste trabalho.

Obrigado!!!

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 1997, p.282).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado Profissional em Letras apresenta uma proposta de intervenção pedagógica que teve como objetivo desenvolver habilidades que levem o aluno a revisão e reescrita de texto, mediada pelos bilhetes orientadores, a partir do gênero discursivo artigo de opinião. Para a aplicação desta proposta de intervenção, elaboramos uma sequência modular para o ensino-aprendizagem do texto escrito no gênero discursivo artigo de opinião. Realizadas em uma turma de alunos de 9º ano de uma escola pública, no período de 38 aulas, com atividades voltadas para a forma composicional, estilo e conteúdo temático do gênero. A escolha dessa série justifica-se pelo fato do pesquisador ser professor desta turma; e, quanto ao gênero textual, por se tratar de uma série em transição para o Ensino Médio; buscamos, assim, preparar o aluno para produzir textos argumentativos, possibilitando-lhe a construção de argumentos sobre temas polêmicos do cotidiano. A proposta parte do princípio de que o texto escrito constitui-se numa atividade que exige planejamento não só na fase pré-textual como também no decorrer do processo, além de entender que um texto inicial é sempre provisório, inacabado e sujeito a várias versões. Como procedimento metodológico, optamos pela pesquisa-ação, ancorada na teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio-histórica do Círculo de Bakhtin, além dos pressupostos teóricos de Menegassi (1998), Geraldi (2011), Sercundes (1997), Koch e Elias (2012), Ruiz (2013), Marcuschi (2008) e outros autores. Para discussão dos resultados, selecionamos as produções de dois alunos comparando a versão inicial e as duas versões de reescrita de cada um deles, constituindo-se num total de seis produções. Os resultados revelaram que o processo da revisão e reescrita, quando mediado pelo professor, culmina em um texto com mais qualidade.

Palavras-chave: Produção de texto. Gênero Textual. Planejamento. Reescrita.

ABSTRACT

This Professional Master's thesis in Teaching presents a pedagogical intervention proposal which objective is to develop abilities that make the students perform correction and rewriting, mediated by the guiding slips, from texts belonging opinion article genre. For the application of an intervention project, we elaborated a modular sequence for teaching-learning of written text in the opinion article genre. The activities were performed in a ninth grade group of a public school during 38 classes with activities directed to compositional form, style and thematic content of the genre. The choice of the group is due to the fact that the researcher is also the teacher of the same group. The choice of the genre, taking into consideration the fact that the group is in transition to senior high school, aimed at preparing the student to produce argumentative texts, making it possible for such student to construct arguments about controversial themes of everyday life. The research studies the written text as an activity which demands planning, not only at the pre-textual stage, but also as the process goes on, besides understanding that the initial text is always a draft, unfinished and subject to several other versions. The methodology used was the one of research-action, supported by Bakhtin Circle's Speech enunciation-discursive theory of socio-historic approach, besides theoretical premises of Menegassi (1998), Geraldi (2011), Sercundes (1997), Koch and Elias (2012), Ruiz (2013), Marcuschi (2008) among others. For discussion of the results, productions of two students, comparing the first draft and two rewritten versions of each student, were selected, summing up six productions. Results revealed that the process of rewriting, when mediated by the teacher, ends up in a better-quality text.

Key words: Text Production. Text Genre. Planning. Rewriting.

LISTA DE SIGLAS

ACs – Atividades Complementares.

AL – Análise linguística

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

LISTA DE QUADROS

Quadro1: Principais diferenças entre as abordagens de ensino de gramática e análise linguística.....71
Quadro 2: Estrutura do artigo de opinião 95
Quadro 3: Evolução dos textos: análise quantitativa 128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 24
2.1 INTERAÇÃO E RELAÇÕES DIALÓGICAS NO TEXTO ESCRITO..... 24
2.2 O GÊNERO DISCURSIVO E O ARTIGO DE OPINIÃO: UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA.....39
3 O TEXTO ESCRITO 45
3.1 O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PROCESSO 49
3.2 ETAPAS DO PROCESSO DA ESCRITA: AS AÇÕES DO ALUNO-SUJEITO.....54
3.2.1 O planejamento textual 55
3.2.2 Rascunho: o texto em construção 56
3.2.3 A correção de texto e as intervenções do professor 59
3.2.4 Revisão e Reescrita: um trabalho a quatro mãos 64
3.2.5 Bilhete orientador da reescrita 70
3.2.6 Análise linguística: uma nova abordagem para o ensino de gramática 74
3.2.7As operações linguístico-discursivas utilizadas no processo da escrita 81
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA 85
4.1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E A PROPOSTA-AÇÃO: ABORDAGENS METODOLÓGICAS 85
4.2 O CONTEXTO DA ESCOLA: SOBRE A TURMA E OS SUJEITOS DA PROPOSTA 88
4.3 O CONTEXTO DA PROPOSTA 90
4.4 OBJETIVO GERAL 93
4.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....93
4.6 CONTEÚDOS DA PROPOSTA 94
4.7 RECURSOS 94
4.8 A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....94
4.9 AVALIAÇÃO 109
5 DISCUSSÃO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS DADOS 112
5.1. O PROCESSO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA 112
5.1.1 O estudo inicial do gênero 103
5.1.2 Conhecendo o artigo de opinião 117

5.1.3 O estudo da análise linguística 124
5.1.4 O estudo da produção final 126
5.1.5 O estudo da reescrita 124
5.1.6 Divulgação ao público 129
5.2 A ANÁLISE DO *CORPUS*: A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA 131
5.2.1 Tratamento quantitativo dos dados 132
5.2.2 Caracterização dos elementos constitutivos do gênero artigo de opinião e análise qualitativa das produções 134
5.2.3 Contexto de produção 135
5.2.4 Conteúdo temático 136
5.3 ANÁLISE DOS TEXTOS: ARTIGOS DE OPINIÃO 136
5.3.1 A primeira versão do texto de Renato 136
5.3.2 Bilhete orientador 01 136
5.3.3 A segunda versão do texto de Renato 140
5.3.4 Bilhete orientador 02 142
5.3.5 A versão final do texto de Renato 143
5.3.6 A primeira versão do texto de Moisés 145
5.3.7 Bilhete orientador 01 146
5.3.8 A segunda versão do texto de Moisés 147
5.3.9 Bilhete orientador 02 148
5.3.10 A versão final do texto de Moisés 149
5.4 DISCUSSÃO DAS OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS 152
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 157
REFERÊNCIAS 162
APÊNDICES 168
ANEXOS 251

1 INTRODUÇÃO

Em virtude do baixo desempenho dos alunos da educação básica em relação ao ensino e aprendizagem de produção de texto[1], é um consenso entre os estudiosos que as aulas de Língua Portuguesa precisam de uma nova configuração. É comum os educadores reclamarem da falta de proficiência dos alunos em lidar com os recursos linguístico-textual-discursivos no momento da produção de textos. Consequentemente, esse baixo desempenho tem refletido no resultado dos exames institucionais de avaliação, nacional e internacional (ENEM, SAEB, PROVA BRASIL E PISA), trazendo preocupações para professores, pesquisadores e demais interessados na melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa tem sido o centro de discussão por não cumprir com sua função básica de proporcionar ao aluno o domínio da leitura e da escrita em situação efetiva (BRASIL, 1998). Ainda preso aos paradigmas tradicionais, em muitas instituições de ensino, os alunos continuam expostos a uma metodologia fragmentada, estudando a língua por parte: ora interpretação de texto, ora teoria gramatical e, em outro momento, produção de texto nos moldes da antiga redação escolar. Nesse viés, geralmente, a produção textual compreendia a escrita de um texto descritivo, narrativo ou dissertativo, estruturado em parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão que deveria ser entregue, em uma única versão para o professor. Assim, não se dava atenção para o processo da reformulação do texto. A revisão e a reescrita, que deveriam ser vistas como etapas necessárias e contínuas no processo da produção do texto escrito, normalmente, não eram consideradas na escola, sobretudo no momento do planejamento.

Percebemos a ausência dessa prática, logo nas primeiras versões do texto escrito, na turma onde experimentamos essa proposta, quando identificamos dificuldades no domínio de recursos específicos da modalidade escrita, relacionadas a diferentes ordens. A nível discursivo, observamos as dificuldades dos alunos em empregar nas produções textuais as características constitutivas do gênero artigo de opinião, de acordo com a organização composicional do gênero, como uso de articuladores textuais, uso diversificados de argumentos; a nível linguísticos, inadequações referentes a questões ortográficas,

[1] Neste documento, produção de textos e produção textual são tomados como termos sinônimos. Trata-se do texto como processo, que usamos na nossa comunicação, por meio de algum gênero discursivo. Nesse sentido, as práticas de produção de texto, leitura e análise linguística devem estar sempre relacionadas entre si em qualquer proposta de ensino e aprendizagem da escrita.

concordância verbal e nominal, regência, pontuação, acentuação, uso de pronomes, uso inadequado do léxico; e até mesmo a nível estilístico no que se refere à organização dos parágrafos, às margens, à legibilidade das letras, além de outras dificuldades específicas de cada aluno, identificadas no momento das produções.

Muitos desses problemas são consequência da forma como a escrita tem sido tratada na escola. Assim, concordamos com Serafini (1992) quando afirma que a escrita não é comum na escola, muitas das vezes, a escrita é relegada a segundo plano, tornando-se uma tarefa caseira, o que não significa que seja proibido produzir texto em casa, contanto que haja uma boa orientação em sala de aula. O texto funciona como dever de casa sem preocupação com o processo, sem o devido trabalho de preparação. Sem a mediação do professor, a construção do texto, neste sentido, ocorre aleatoriamente. Ao professor só interessa o produto final, a redação que servirá para somar no ponto "qualitativo" no final da unidade. Não há uma continuidade no processo por meio da análise e reflexão do uso da linguagem. O texto tem um fim em si mesmo.

A produção do aluno é avaliado não pelos acertos, e, sim, pelas habilidades e competências linguísticas não dominadas. É feita uma limpeza, uma higienização do texto, como nos diz Jesus (1995), para retirar tudo que fere a norma padrão, pois o que vale não é o uso da língua, mas o uso das regras gramaticais. Assim, a correção se dá na microestrutura textual, indicando os erros ou resolvendo os problemas como se estivesse assinando um atestado de incompetência do aluno. O resultado é que os alunos não avançam e, quando chegam ao final do ano, são submetidos ao tribunal do júri - o conselho de classe - e a sentença é decretada: reprovado pelo conselho por não saber ler nem escrever.

Em reação a essa concepção tradicional de ensino e aprendizagem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCNs, alicerçados pelos pressupostos de Bakhtin, apontam uma nova perspectiva filosófica de linguagem que orienta a prática do trabalho de produção de texto em sala de aula. O documento propõe, para o ensino de língua, um eixo que enfatiza o uso da linguagem escrita e outro que se volta para reflexão sobre língua e linguagem. Nesse sentido, o texto passou a ser a unidade de ensino e os gêneros discursivos objeto de ensino. Ou seja, as aulas de Língua Portuguesa devem se reportar ao funcionamento da língua em situações comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem e se comunicam nas diferentes esferas das relações humanas.

Esse novo direcionamento para o ensino de Língua Portuguesa, fundamentado na teoria dos gêneros discursivos, acrescenta ao ensino da linguagem escrita a possibilidade de se

ensinar a produzir textos reais, evitando-se produzir gêneros escolarizados[2]. Nessa linha, o texto passa por várias etapas, a saber: planejamento, rascunho, produção, revisão, correção e reescrita. São etapas necessárias para um produto final com mais qualidade, embora nem sempre recebam a devida atenção da escola no planejamento do professor para o processo da produção textual.

Nesse universo, a produção escrita deveria ser um processo reflexivo que, para ser eficaz, necessita da revisão e da reescrita para apropriação dos gêneros discursivos. Possenti (2008) apresenta o mesmo ponto de vista e reconhece a importância dessas etapas, ao afirmar que "[...] revisar é ir além de corrigir, porque pode significar também alterar o texto em aspectos que não estão 'errados'... Reescrever é também tornar o texto mais adequado a uma certa finalidade, a um certo tipo de leitor, a um certo gênero" (POSSENTI et al., 2008, p. 6).

Esses processos devem fazer parte dos procedimentos metodológicos do professor como uma atividade dialógica e interativa que concebe a língua como interlocução e o texto como ponto de partida e de chegada para a aprendizagem da escrita. Contudo, nem todos os professores de Língua Portuguesa, provavelmente, contemplam a revisão e a reescrita em sua prática pela dificuldade de compreender a teoria dos gêneros e/ou pela falta de cursos de formação continuada que possam mediar as suas atividades em sala de aula. Sobre esta questão, Gaffuri e Menegassi (2010), em suas reflexões, comprovam que

> [...] muitos professores não assumem a tarefa de revisão textual com a responsabilidade necessária, efetuando revisões confusas [...] o que acaba sendo extremamente preocupante, tendo em vista que essas são as etapas mais importantes no processo de produção, pois não só conduzem à melhoria do produto, mas fazem com que o aluno reflita mais profundamente a respeito da sua escrita (GAFFURI; MENEGASSI, 2010, p.1).

Essa prática de reflexão da escrita deve fazer parte do planejamento do professor e das atividades complementares (ACs) para que aos poucos o processo da revisão e da reescrita sejam incorporados nas atividades em sala de aula. Nesse sentido, cabe à escola promover espaço de discussão sobre esses novos paradigmas de ensino e aprendizagem para aprimoramento da prática do professor.

---

[2] Os gêneros escolarizados são os textos criados pela escola para fins de treinamento, distantes dos textos que circulam socialmente. Isso ocorre com os textos do tipo narração, descrição e dissertação e com os gêneros discursivos quando são trabalhados com a função de treinamento das estruturas linguísticas, sem levar o aluno ao domínio da produção do gênero em usos reais de comunicação.

A correção de texto constitui-se em uma dessas atividades que pouco tem contribuído para o ensino reflexivo da escrita. Normalmente, a correção tem se restringido à higienização do texto do aluno, quando o professor detém a atenção para a superfície textual, sinalizando as inadequações às regras da gramática normativa. Ora esses problemas são apontados no texto, ora o próprio professor se incube de fazer as alterações, não permitindo ao aluno a reflexão sobre sua própria produção textual.

Com efeito, o processo de correção de texto caracteriza-se como uma atividade monológica que não auxilia o aluno no processo de aprimoramento de sua escrita, uma vez que o professor não desenvolve a postura de coprodutor do texto do aluno. Como não há um planejamento da fase intermediária entre a revisão e a reescrita, a orientação fica incompleta e/ou inadequada, não contribuindo para o processo de autoria do sujeito.

Ao pensar a escrita como processo, Gonçalves (2013) propõe um modelo dialógico de correção, denominado de lista de controle, que consiste em comentários de natureza interlocutiva, para além do que se acostuma anotar nas margens da folha de redação do estudante. São sugestões de ajustes para eventuais transgressões. Segundo a autora, as listas de controle auxiliam os alunos no momento da avaliação do texto, suprimindo as lacunas deixadas por outros tipos de correção e possibilitam ao professor uma interação com o aluno por meio da escrita.

Compreendemos que a lista de controle seja mais útil no momento da revisão, quando o professor deve apresentar para o aluno uma lista de elementos que não devem faltar no texto produzido. De posse dessa lista, o aluno faz a revisão, entrega o texto para o professor, que, por meio dos bilhetes orientadores, sugere os ajustes que ainda faltam para contemplar as características linguístico-discursivas do gênero trabalhado.

No entanto, é nessa etapa que surge a questão que nos inquieta: *Como a correção do professor pode contribuir para o aprimoramento do texto do aluno, por meio do processo da revisão e da reescrita?* Essa inquietação surge em função das estratégias que muitos professores usam para conduzir a correção do texto, sem permitir ao aluno a replica do seu próprio dizer. Temos verificado que, durante a correção, o professor tem resolvido as inadequações no lugar do aluno ou sinalizado, de forma confusa, os problemas manifestados nas produções escritas. O aluno não é orientado para a reescrita do seu texto, por isso dá a devida importância à correção do professor.

Assim sendo, apresentamos a correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2013), como mais eficaz que a lista de controle, para o momento da reescrita, por entendermos que

os bilhetes orientadores produzem melhor interação entre o aluno e o professor, facilitam a reescrita e contribuem para o aprimoramento do texto.

Nesse sentido, essa estratégia de correção, mediada pelos bilhetes orientadores, constitui uma interlocução efetiva da linguagem, na qual o professor se coloca, ao mesmo tempo, como revisor e coprodutor do discurso veiculado pelo aluno. A correção textua-interativa configura-se como diálogo, no sentido bakhtiniano. É uma estratégia que toma o texto em sua dinâmica discursiva, que não tem por função corrigir aspectos periféricos, no nível da estrutura gramatical e ortográfica, apenas para ficar certo, e, sim, para servir de procedimento de aprendizagem para o aprimoramento da escrita do aluno.

Acreditamos que esse tipo de correção contribua para desenvolver a capacidade linguístico-discursiva[3] dos alunos, para isso, faz-se necessário o planejamento da fase intermediária entre a correção e a reescrita. Entregar o texto ao aluno apenas com o bilhete, sem preceder de uma discussão coletiva e um acompanhamento individual, não faz muito efeito.

O bilhete orientador, por sua vez, deve ser bem objetivo na detecção, identificação e localização do problema encontrado no texto do aluno para que atenda as sugestões do professor e ainda permita que o aluno apresente reformulações no texto, além das que foram sugeridas. Quando o bilhete é mal elaborado, os alunos tendem a rejeitar as sugestões, assumindo uma atitude de compreensão passiva (BAKHTIN, 2011) e mantendo o texto sem as alterações solicitadas.

O texto, nessa concepção, é um processo que nunca está concluído e ocorre na interatividade entre os interlocutores. Nesse sentido, os PCNs de Língua Portuguesa (1998) sugerem que o ensino de linguagem como atividade discursiva seja tratada sob uma abordagem interacionista e dialógica que parta do texto como unidade de ensino e dos gêneros textuais como objeto de ensino.

Assim, partindo do pressuposto de que todo uso da linguagem está organizado em gêneros textuais, o ensino de língua portuguesa deve partir de situações reais em oposição ao estudo de texto como reflexo do pensamento ou como instrumento de comunicação. Produzir texto é interagir com a própria língua, mobilizando não apenas regras gramaticais e sim

[3] Tomamos essa expressão para referirmos às escolhas linguísticas próprias de um dado gênero textual. Os mecanismos linguísticos referem-se à seleção vocabular, coesão textual, tempos verbais, ortografia, pontuação, acentuação e outros. Já os mecanismos discursivos dizem respeito às operações textuais em adequação ao gênero discursivo e ao contexto de produção e recepção, os quais possibilitam a construção do texto. Nesta proposta, visamos levar o aluno à escrita de um texto com qualidade no gênero artigo de opinião.

conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais. Escrever, nesse sentido, é uma atividade complexa que deve fazer parte do currículo da escola.

Por isso, nas últimas décadas, os avanços teóricos proporcionados pelos estudos linguísticos têm apresentado a revisão e a reescrita de textos como procedimentos que devem se tornar hábitos em sala de aula. Menegassi (1998) afirma que o aluno não tem consciência disso por culpa da própria escola, que não tem bem definido qual o papel da escrita em seu currículo e, consequentemente, não há por parte do professor um conceito exato do processo de construção de texto e nem a noção clara de revisão como um processo recursivo, não-linear, que ocorre nos vários momentos da produção, culminando com a reescrita.

Com ponto de vista semelhante, Antunes (2009) defende a necessidade de se implantar um programa de ensino sério e consistente, que revise conceitos, altere mentalidades, supere mitos e consensos ingênuos. Um programa em que o professor reconstrua a sua praxe pedagógica, transpondo para sua prática docente os avanços que os documentos oficiais e as propostas têm registrado e que têm sido disseminados para os professores nos cursos de formação continuada.

É nessa perspectiva que surgiu a necessidade de construção deste trabalho, que tem por finalidade contribuir com a literatura linguística, apresentando uma proposta de ensino de produção textual pautada no estudo sistematizado do gênero discursivo artigo de opinião, juntando-se a outras propostas didáticas que concebem a língua como uma atividade dialógica e a produção de texto como um processo que envolve diversas etapas, dentre elas planejamento, correção, revisão e reescrita.

As atividades de leitura e escrita serão desenvolvidas de forma interativa, fugindo da sequência linear e fragmentada: leitura, produção de texto e ensino de gramática. A nossa proposta se configura em uma sequência de atividades que ofereça ao professor e ao aluno condições reais de uso da linguagem. E, nesse sentido, concordamos com Geraldi (2011) quando propõe que o ensino de língua materna deve partir de atividades interacionais de leitura, produção de texto e análise linguística, tendo o texto como ponto de partida e ponto de chegada.

Para por em prática essa nova concepção de linguagem, é que optamos pelo artigo de opinião como objeto de ensino da nossa proposta. Segundo Rojo (2000), trata-se de "[...] um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e refutação de possíveis opiniões divergentes"

(ROJO, 2000, p.233). Considerando o que nos diz a autora, uma proposta de trabalho com esse gênero contribui, socialmente, para a construção de valores e para a formação da capacidade discursiva do aluno, levando-o a se posicionar diante de questões polêmicas. E, pedagogicamente, conduz ao aprendizado da leitura e da escrita bem como à análise e reflexão dos recursos textuais e discursivos da língua.

Trabalhar o gênero artigo de opinião, em uma situação de aprendizagem, é pertinente, pois possibilita ao aluno acesso às variadas fontes de informação e a formar opiniões que sustentem seu ponto de vista nas diversas situações do cotidiano. Nessa perspectiva, o gênero artigo de opinião, pela sua constituição argumentativa e pelas marcas de posicionamento do autor, possibilita ao aluno interagir por meio de sua produção com outros interlocutores e não apenas com o professor. No entanto, não impede que outros gêneros correlatos, com poucas adaptações, sigam os procedimentos metodológicos sugeridos neste trabalho. A exemplo de editorial, carta ao leitor, gêneros que também circulam em jornal e revistas com a "[...] finalidade de promover a adesão do outro para levá-lo a um determinado comportamento ou aceitação de opinião, através de convencimento ou persuasão" (BARROSO, 2011, p.141)

Em resposta a questão-problema dessa dissertação, a nossa proposta nasce, pois, da necessidade de se desenvolver um trabalho de produção textual, voltado para o aprimoramento do texto, por meio do processo da revisão e da reescrita, de forma contextualizada possibilitando ao aluno a superar os problemas manifestados nos textos.

A escola, onde foi aplicada esta proposta, passa por uma realidade desconfortável quanto aos indicadores educacionais, apresentando baixo desempenho nas avaliações externas nos anos finais do ensino fundamental. Em relação ao IDEB, o resultado ficou abaixo da meta projetada para as últimas edições. Em relação aos resultados alcançados na Prova Brasil, a unidade de ensino tem apresentado resultado abaixo do projetado, em proficiência em Língua Portuguesa, pois está inserida no nível 4, numa escala de 0 a 9, com média de 205,2, inclusive, alcançando uma pontuação inferior à pontuação das outras unidades de ensino da zona urbana, das redes de ensino estadual e municipal.

Assim, há de se convir que esses resultados são reflexos da proposta pedagógica implantada pela escola que não tem atendido às necessidades reais dos alunos, sobretudo no que se refere à prática de leitura e escrita. Esses resultados sinalizam, para equipe pedagógica, a necessidade de um novo paradigma de ensino que não esteja preso ao livro didático nem às concepções antigas de ensino e aprendizagem.

Esse é, portanto, outro motivo que nos levou à elaboração desta proposta de intervenção para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, tendo o gênero discursivo artigo de opinião como objeto de ensino, para ser desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental desta escola, com a finalidade de apresentar à coordenação pedagógica novas alternativas para o ensino de Língua Portuguesa com vistas a garantir melhor desempenho dos alunos na produção de textos.

Esta proposta ainda sugere que as atividades em sala de aula sejam realizadas de forma lúdica, por isso partimos de uma situação real e propusemos o intercâmbio de texto entre os alunos de duas turmas para proporcionar a motivação entre eles.

Passareli (2004), além de conceber a escrita de forma processual, chama a atenção para a inclusão da dimensão lúdica durante atividades de produção textual com a finalidade de (re)estabelecer um espaço de convívio agradável, verdadeiramente interativo entre os agentes da sala de aula.

As atividades de escrita pelo viés lúdico contribuem para a interação e otimização do ensino-aprendizagem, superando a rotina em sala de aula e possibilitando a construção do conhecimento pelos alunos. Nesse sentido, Tomaz e Sartor (2010) ressaltam que,

> Ao diversificar suas aulas e propor atividades que despertem a atenção dos alunos, o professor ao mesmo tempo estará aproximando o aluno da escola, de maneira que o mesmo sinta prazer e motivação em estar no ambiente escolar. É preciso que o professor tenha definido seus objetivos de forma clara ao planejar suas aulas, fazendo a união entre o ensino do conteúdo e o lúdico, lembrando que deve considerar sempre as particularidades e especificidades de seus alunos, valorizando os ritmos de aprendizagem de cada um (TOMAZ; SARTOR, 2010, p. 02).

Portanto, para aplicação desta proposta, planejamos um conjunto de sequência de atividades com o gênero textual artigo de opinião que teve como referência o procedimento de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Segundo esses autores, "[...] uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Assim, o objetivo principal desta proposta é desenvolver habilidades que levem o aluno à revisão e reescrita de texto, mediada pelos bilhetes orientadores, a partir do gênero discursivo artigo de opinião.

A esse objetivo mais amplo seguem outros de dimensão mais específica. A saber: propiciar reflexões acerca de temas polêmicos do seu contexto social para escrita de artigos de opinião; identificar as características e os aspectos linguístico-discursivos específicos do

gênero em estudo; produzir textos escritos no gênero artigo de opinião; revisar e reescrever os textos em seu processo de constituição de forma que produzam sentidos correspondentes aos contextos de produção e recepção.

Portanto, para o desenvolvimento desse trabalho, dividimos esta dissertação em cinco seções. A primeira seção constitui a introdução. Na segunda seção são discutidos dois pontos relevantes: o primeiro apresenta uma abordagem sobre a produção textual e o gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa; o segundo ponto discute os conceitos de interação, dialogismo e gênero do discurso a partir da teoria do Círculo de Bakhtin para entender melhor a relação dialógica da linguagem como prática social. Na terceira seção, apresentamos um estudo mais específico sobre o texto escrito como processo, discutindo as etapas da escrita. Estabelecemos também a diferença existente entre o ensino tradicional de gramática e a análise linguística e, por fim, tratamos das operações linguístico-discursivas utilizadas pelos aprendizes no aprimoramento dos textos. A quarta discorre sobre a proposta de intervenção em textos escritos no gênero artigo de opinião, constituída de objetivos, conteúdos, metodologia utilizada, processo de avaliação, a descrição da sequência de atividades, bem como os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação. Na quinta seção, tratamos da análise e discussão dos resultados alcançados. Seguem as Considerações Finais nas quais apontamos os resultados obtidos; as Referências; os Apêndices e os Anexos. Acreditamos, portanto, que os resultados dessa dissertação venham contribuir com mais uma proposta para o ensino reflexivo de Língua Portuguesa.

2 PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

> Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Muito se tem investigado sobre o ensino e aprendizagem de produção textual. Diversos autores têm apresentado significativas contribuições que auxiliam o aluno no processo da escrita e da reescrita de textos. Como as concepções e teorias são as mais diversas, fez-se necessário um recorte epistemológico e, assim, embasamos este trabalho nos paradigmas das teorias Sociointeracionista e da Linguística Textual. O que subjaz à escolha dessas abordagens é o reconhecimento de que, em seus pressupostos teóricos, o texto é tomado como unidade de ensino e o gênero textual como objeto de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Esta seção subdivide-se em duas. Na subseção 2.1, tratamos de considerações sobre a teoria de Bakhtin para abordar os aspectos sociais da (re)escrita. Para isso não poderíamos deixar de refletir sobre interação, dialogismo, gênero discursivo, bem como o artigo de opinião que se constitui como o gênero discursivo, objeto deste trabalho.

Na subseção 2.2, as discussões são voltadas para a vertente da Linguística Textual, nas quais apresentamos reflexões sobre o texto escrito e uma abordagem mais ampla sobre a produção textual e suas etapas. Em seguida, enfocamos a contribuição da análise linguística para o processo de revisão e reescrita, seguida de uma abordagem sobre as principais operações linguístico-discursivas possíveis de serem encontradas nas reformulações dos textos escritos pelos alunos.

2.1 INTERAÇÃO E RELAÇÕES DIALÓGICAS NO TEXTO ESCRITO

O pensamento filosófico-linguístico dominante, no início do século XX, considerava a língua como uma estrutura abstrata (idealismo abstrato) ou como criação individual (subjetivismo idealista).

A primeira vertente, denominada objetivismo abstrato, defende como núcleo da realidade linguística o domínio da estrutura sobre o sujeito. A língua, nessa perspectiva, se constitui num sistema linguístico estável, imutável, objetivo e homogêneo, composto de sinais

ou códigos, que servem para estabelecer a comunicação entre os sujeitos. Dessa forma, a língua como um sistema pronto e acabado não sofre modificações dos usuários e do contexto social, histórico e ideológico e, por isso, acreditava-se que os estudos linguísticos não sofriam influência dos elementos extralinguísticos. Assim sendo, a língua é constituída de um conjunto de signos bem organizados, os quais só adquirem valor quando postos em relação com o todo. Nessa visão, os signos são arbitrários e constituídos de duas faces: um significante, que corresponde à imagem acústica, e um significado, responsável pela produção de sentido da palavra. São elementos interdependentes, pois um não existe sem a presença do outro.

O professor que segue esse pensamento filosófico-linguístico não oportuniza o aluno a refletir sobre o seu próprio dizer. O texto torna-se reflexo dos conteúdos estudados nas aulas de língua portuguesa, por isso o professor cobra do aluno um texto escrito, na linguagem padrão, de acordo com as expectativas da escola. O texto, nesse contexto, é um instrumento usado para medir o que se ensina e o que se aprende. A produção escrita do aluno constitui um produto acabado e as atividades de revisão e reescrita não fazem parte do processo, pois o professor acredita que, na construção do texto, o aluno já tem à sua disposição um sistema de signos pronto e imutável que possibilita ao locutor escrever seu texto, fundamentado nas regras gramaticais e nos modelos de textos estudados. Essa vertente linguística não observa o contexto de produção e recepção na produção de enunciados.

Já para a corrente do subjetivismo idealista, a linguagem se caracteriza como reflexo daquilo que existe na mente humana; um mero instrumento através do qual se traduz a realidade. De acordo com essa corrente linguística, só é capaz de produzir um bom texto o aluno que se expresse corretamente, demonstrando organização do pensamento. Nesse sentido, indivíduo, senhor do seu discurso, não recebe influência do meio social, por isso os enunciados são atos monológicos que nascem do interior para o exterior do sujeito. Aqueles que defendiam essa corrente de linguagem acreditavam que o indivíduo era capaz de criar um número ilimitado de expressões linguísticas, de forma autônoma, que se materializam nos atos de fala individual. Sob esse ponto de vista, a língua estaria desvinculada de qualquer ação efetiva, realizada no interior dos eventos reais. O que significa dizer que o subjetivismo idealista exclui da enunciação os fatores sociais e interacionais da linguagem e não concebe que o nosso discurso se dá em situações efetivas de comunicação.

Ao tomar como base a idéia de que a linguagem apresenta as estruturas prontas na mente dos falantes, os alunos acomodam-se a modelos pré-definidos pelo professor no

momento da produção de texto. No trabalho desenvolvido junto aos alunos de uma turma do 9º ano do Colégio Centro Educacional São José, em Santa Bárbara, os alunos tiveram muitas dificuldades em produzir os textos, sem que o professor apresentasse um esquema que servisse de modelo. Resistimos a esse tipo de provocação dos alunos, preparando cada um deles para o trabalho de autoria, criando seus próprios esquemas de acordo com seus próprios estilos. Entretanto, na última versão do artigo de opinião, constatamos que alguns textos apresentaram estruturas parecidas como se houvéssemos estabelecido um esquema a ser seguido por toda turma.

Essa atitude dos alunos nos levou a refletir sobre as dificuldades dos estudantes a cerca da autonomia que cada escritor deve possuir no processo da escrita, diferente do que postulam as correntes do subjetivismo idealista e o idealismo abstrato.

Em contraposição a essas vertentes, Bakhtin e seu Círculo (2009) postulam que a língua se constitui em um processo essencialmente dialógico que se manifesta através da interação verbal entre os interlocutores. A linguagem humana, compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, somente se efetiva por meio de gênero discursivo, quer se tenha ou não consciência disso e, para atingir os seus propósitos comunicativos, o falante/ouvinte tem, à sua disposição, múltiplas possibilidades de interação linguística em formas mais ou menos estruturadas e convencionadas sócio-historicamente. Nesse sentido, a língua não se reduz a um sistema linguístico fechado, regido por um conjunto de regras de caráter normativo e, muito menos, por uma criação individual que existe no psiquismo do falante, desconectada do convívio social.

Embora reconheçam a importância da língua, enquanto sistema, na produção dos enunciados, as discussões de Bakhtin e seu Círculo (2011) nos ensinam que os signos linguísticos são criados e interpretados no interior das relações sociais e entre seres socialmente organizados, por isso não podem ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado ou formado apenas por um sistema formal abstrato (FARACO, 2009).

Os signos, nessa perspectiva, emergem e significam no interior das relações sociais, mediando o dizer dos indivíduos. A nossa relação com o mundo só ocorre mediada pelos signos, os quais estão sempre atravessados por valores, expressando uma posição ideológica de alguém para o outro. São os signos que se materializam e concretizam a criação ideológica dos sujeitos. Por esse motivo, os signos adquirem significados provisórios para se adequarem ao contexto sócio-histórico-cultural em situações reais de uso.

Assim, Bakhtin (2011) postula que toda atividade de estudo de linguagem deve estar voltada para a prática social do indivíduo, tendo em vista que "[...] a língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos" (BAKHTIN, 2011, p.261) e não através de signos fixos e imutáveis. Para o autor, os sujeitos em processo de comunicação estão sempre em movimento, interagindo com o outro, partilhando, modificando, acrescentando, substituindo informações. É esse processo de interação que possibilita o diálogo entre os usuários da língua.

Ao tratar a linguagem em sua natureza dialógica, a língua passa a ser vista como um organismo vivo, compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, e serve de interação e identidade para os sujeitos que a utilizam. Assim, a língua é uma atividade verbal que só existe se colocada em prática por dois ou mais indivíduos socialmente organizados, produzindo enunciados concretos, como atesta o Círculo de Bakhtin (2009) ao afirmar que

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.127, grifos dos autores).

Nesse viés, a linguagem é vista como produto da interação social que se manifesta na relação dialógica entre os interlocutores, responsáveis pela produção dos enunciados. A participação ativa dos sujeitos no processo da comunicação verbal torna a linguagem um acontecimento social que se desenvolve na relação entre o eu e o outro. Os interlocutores desempenham papéis importantes no processo de comunicação e vão além de uma troca de palavras. É interagindo que um influencia o comportamento do outro. Sem essa interação, os seres humanos se afastam, não compreendem o interlocutor e muito menos poderão mediar o diálogo em busca da produção de sentido.

Assim, ao abordar o caráter social da linguagem, Bakhtin (2009) postula que a prática da língua efetua-se através da (inter)ação dos interlocutores, nas diferentes esferas da atividade humana, manifestando-se em forma de enunciados.

A produção do artigo de opinião, *corpus* desta proposta, constitui um exemplo de enunciado que resultou da interação entre os interlocutores e o contexto. A troca de informação, entre professor e aluno e dos alunos entre si, além dos textos pesquisados, possibilitou ao aluno a construção do seu próprio texto. A troca de informações continuou

durante a revisão e a reescrita por meio dos bilhetes orientadores e na interação face a face. Esse processo de refazer o texto para melhor comunicar o seu ponto de vista ao outro levou o aluno a substituir, acrescentar, deslocar, retirar informações para adequar o seu discurso à situação de produção e recepção. Assim, os signos linguísticos ganharam significados de acordo com o contexto. Os alunos compreenderam que os signos linguísticos não têm forma fixa e sentido único; ao contrário, os significados dos signos emergem de acordo com o contexto em que estão inseridos. Por esse motivo, o texto não deve partir de um esquema pré-definido pelo professor, e sim, do planejamento construído pelo próprio autor para produção de seus enunciados.

Enunciado, aqui, nos dizeres bakhtinianos, é entendido como a manifestação concreta da linguagem em situação de interlocução. Como já foi dito, cada enunciado é único e irrepetível, pois, nunca se reproduz um discurso da mesma forma como fora proferido inicialmente. Um enunciado é sempre um acontecimento que está relacionado a uma situação de produção, a um determinado momento histórico e a um lugar, pois, cada vez que um enunciado é repetido, ganha novo sentido por estar inserido em um novo contexto.

Assim, a linguagem passa a ser entendida como uma atividade cognitiva social que varia para se adequar às situações de uso, pois, segundo os postulados de Bakhtin (2011), a linguagem está disposta numa cadeia comunicativa ininterrupta. Em situação de uso linguístico, temos à nossa disposição uma série de manifestações discursivas compostas de enunciados que estabelecem uma relação dialógica entre si. Na verdade, os enunciados são respostas ao que, anteriormente, foi dito por alguém e que, ao mesmo tempo, suscita novas respostas. Entendemos que essa relação dialógica também se faz presente em sala de aula.

Ao ter a ideia de que a enunciação é um evento único e irrepetível, isso não quer dizer que os usuários da língua possuam a gênese do seu discurso, pelo contrário, os nossos enunciados, conforme os postulados de Bakhtin (2011), constituem-se sempre réplicas de discursos alheios, impregnados de outras vozes e que também serão utilizados por outro alguém, formando uma cadeia de comunicação verbal. Essa relação dialógica foi identificada no texto escrito produzido pelos alunos. As últimas versões resultaram das leituras, dos debates em sala de aula, das contribuições do professor por meio dos bilhetes orientadores. Os comentários do professor, sinalizando os acertos e as inadequações do texto possibilitaram outras reescritas. Assim, o texto escrito pelo aluno não constituiu um discurso exclusivamente seu. Outras vozes contribuíram para versão “final”.

Assim, o nosso discurso é produzido na interlocução e interação com o outro, logo a linguagem possui uma natureza dialógica e só existe a partir do contato mantido entre os homens. Nesse sentido, a construção do texto escrito não se constitui "[...] no trabalho de um artesão [o professor], mas no trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui" (GERALDI, 2013, p. 6).

Os enunciados se constituem na unidade básica da língua e se manifestam na interlocução entre um enunciador e um enunciatário, em busca da produção de sentido, por isso ninguém cria um enunciado para que não seja respondido. Esse fenômeno é inerente à natureza dialógica da linguagem presente em qualquer prática de interação verbal. Quando Bakhtin (2009) propõe a análise da linguagem a partir de uma enunciação dialógica, ele passa a atribuir à língua um caráter inerentemente social e interativo, o que possibilita ao professor de Língua Portuguesa tratar a revisão e reescrita como atividade, como processo e não mais como sistema, como produto acabado.

No entanto, sabemos que apenas o professor ter consciência de que a escrita se dá em processo não garante a formação de um escritor proficiente. Outras variáveis colaboram para o resultado positivo durante o processo, além do planejamento do professor, do ambiente de aprendizagem oferecido pela escola, o aluno também deve dar sua contribuição cumprindo com as atividades estabelecidas em cada etapa. Envolver todos os aprendizes, geralmente, constitui uma das dificuldades encontradas, tendo em vista que há alunos que não demonstram compromisso com os prazos e não compreendem a revisão e a reescrita como uma atividade necessária para o aprimoramento do texto. Dessa forma, não dão a devida atenção ao processo de reescrita. Isso não quer dizer que o professor deve desistir desses alunos. Levá-los a participar das atividades é muito mais uma ação de conquista que uma ação de punição.

Nesse âmbito, é importante a socialização das produções entre os alunos e as turmas para que o texto de um sirva de motivação para o outro que ainda não se envolveu com o processo da revisão e da reescrita.

Essa concepção de escrita nos remete a outra dimensão da linguagem, segundo os preceitos bakhtinianos, a relação dialógica. A partir dessa dimensão, observamos que, em um primeiro momento, durante o processo da produção textual, antes de chegar à versão definitiva, o autor trava inúmeros diálogos com sua própria consciência, efetuando operações

linguísticas[4] de acréscimo, substituição, supressão e/ou deslocamento, com vistas a encontrar uma versão mais adequada para seu texto, em função dos propósitos pré-estabelecidos.

É a escrita se (re)fazendo através do sujeito-autor, aquele que apresenta, durante a escrita, uma multiplicação de papéis: o que lê, o que comenta, o que se autocensura, o que revisa e o que reescreve (FIAD, 2009). Assim, o sujeito-autor, ao se distanciar do texto e retomá-lo como leitor crítico da sua produção, ele [o autor] demonstra consciência de que a escrita é uma atividade processual e que não ocorre de forma isolada, está sempre voltada para um interlocutor que, em primeira instância, é representado pelo próprio autor.

Nessa perspectiva, nos dizeres bakhtinianos, o enunciado concreto nasce, vive no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Portanto, toda palavra é sempre dirigida para outro social; dito doutro modo, todo texto para tornar-se enunciado, precisa deter um autor e um ouvinte ativo que responderá ao outro, surgindo novas respostas, numa cadeia contínua de comunicação e de construção de sentidos. Diante dessa observação, conforme orientação bakhtiniana, Sobral (2009) ressalta que o enunciado não equivale à frase, nem à sequência de frases e não se reduz à materialidade do texto. A autora explica que a frase se caracteriza como uma unidade do sistema linguístico que pode significar muitas coisas e ditas por qualquer pessoa, enquanto o enunciado é uma unidade do sistema de uso da língua e que o sentido a ser construído depende de seu autor, daquele a quem ele se dirige, do lugar e do momento a ser proferido e do querer dizer do autor (SOBRAL, 2009). Dessa forma, o enunciado é visto como a unidade da interação ou uma unidade discursiva mediante a qual o interlocutor busca realizar um dado projeto enunciativo, determinado pelo contexto sócio-histórico e ideológico onde está inserido.

Podemos exemplificar o enunciado concreto com a produção de texto em sala de aula. Neste contexto, os sujeitos produzem linguagem e se constituem a partir dela, pois a língua não lhes é dada de forma pronta. Pelo contrário, os alunos-sujeitos do processo fazem uso da língua para interagir com o outro e com a produção do outro para construir o seu próprio discurso. Não existe um modelo a ser seguido, pois o discurso é produzido na interlocução com o outro. O contexto social, histórico e ideológico é quem define, seleciona, interfere, controla o querer dizer do autor. E é a partir do contexto e do conhecimento de mundo que o

[4] As operações linguísticas, no âmbito desta proposta, consistem nas ações que o aluno-autor realiza no processo da revisão e reescrita do texto escrito. Sistematizadas por Fabre (1986 *apud* MENEGASSI 1998), essas operações são de quatro tipos: supressão, substituição, deslocamento e acréscimo. Em 2.5.7, estão analisadas essas operações.

sentido é construído. Assim, os artigos produzidos representam as particularidades de cada sujeito, são discursos únicos, irrepetíveis. Os textos produzidos são mais que uma aglomeração de frases, eles se constituem no projeto enunciativo de cada aluno. Neste sentido, são enunciados concretos; são discursos reais, destinados a receptores reais; são unidades discursivas carregadas das intenções de seus autores.

Pensando nisso, Sobral (2009) observa que a interação é constitutiva do processo contínuo de criação de sentido para os enunciados. O locutor, quando dirige sua fala a alguém, está sempre em busca de uma resposta, ainda que seja o silêncio, que também é uma forma de enunciação. Essa resposta nem sempre é precedida de uma pergunta concreta. No sentido de réplica, essa resposta pode fazer referência tanto ao que foi dito como ao que ainda se tem a dizer. Essa relação dialógica entre os discursos faz-nos compreender que a interação vai além do contato direto com o interlocutor. O que torna a conversa entre duas pessoas uma atividade interacional são as relações de sentido que se estabelecem durante o diálogo. A relação dialógica, neste caso, está voltada para os enunciados proferidos que se constituem em um evento irrepetível que faz parte de uma estrutura socioideológica.

Contudo, a interação verbal não se restringe ao contato face a face entre os interlocutores, mas também nas diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos no convívio social. Todos os campos de atividade humana estão ligados pela linguagem em tempo e lugares diferentes. Desse modo, a nossa comunicação com as pessoas e com o mundo só é possível devido às diversas linguagens que o homem dispõe para se comunicar com o outro. É pela linguagem que nos constituímos como sujeitos ativos e sentimos a necessidade de compreender e ser compreendido nas nossas relações sociais e nos organizamos enquanto grupo social. Então, quando um discurso lembra outro discurso, há relações dialógicas.

Leite (2014) afirma que, por mais que a língua seja um reflexo do nosso meio social, ela está sempre ligada a um tempo, a um espaço e a posição dos sujeitos. Sempre que nos comunicamos, levamos em conta as condições de produção dos enunciados e os interlocutores. Nesse sentido, o autor argumenta que a interação tem um sentido mais amplo e não se restringe ao aqui e agora. Ela existe entre sujeitos presentes em uma enunciação circunstancial e também entre sujeitos que estão distantes no tempo e no espaço, mas que dialogam por meio de enunciados que possuam de algum modo convergência de sentido, a exemplo do discurso citado.

Nesta perspectiva, a produção de texto em contexto de ensino também se enquadra nessas duas dimensões. Quando o aluno está escrevendo seus textos, ele interage com o

professor diretamente, buscando orientações para compreensão do enunciado da tarefa, no momento da construção do texto e até mesmo no momento da revisão e da reescrita. Por outro lado, o professor também está sempre em busca desse diálogo com o aluno no momento em que ele [professor] elabora os bilhetes orientadores estabelecendo a interlocução direta com o aluno. No entanto, quando abordamos o texto escrito pelo prisma da escrita como processo em constituição, a interação também ocorre indiretamente, por meio das leituras que fundamentam o nosso discurso. É o outro fazendo-se presente no nosso discurso mesmo distante no tempo e/ou no espaço.

Dessa forma, o processo de construção de texto não se configura como uma tarefa abstrata e vai ao encontro do pensamento filosófico de Bakhtin (2011), que defende o uso da língua, em situações concretas, onde o signo linguístico se adeque ao contexto sem que esteja preso a um formato linguístico. Por isso, uma das características próprias da linguagem constitui-se em responder a diálogos anteriores e presentes e deixar espaços para outros dizeres.

Nesse contexto, professor e alunos se constituem como interlocutores ativos e buscam, por meio de suas escritas, dialogar com diferentes vozes ideológicas explícitas ou implícitas que se cruzam durante o processo de revisão e reescrita de textos pelos alunos; e pelo professor, durante as mediações, as correções dos textos a partir dos bilhetes orientadores. Essas marcas ideológicas, próprias da linguagem, estão vinculadas às produções de sentido que estabelecemos, a todo o momento, durante a construção do texto. Esse fenômeno linguístico-discursivo que se evidencia pela interação entre os dizeres do ato enunciativo é o que Bakhtin (2009) chama de dialogismo.

Em Bakhtin (2009) esse termo tem o significado ampliado, por isso devemos ter cuidado para não confundir diálogo com dialogismo. A partir da releitura desse autor, Menegassi (2008) explica que o dialogismo "[...] é a capacidade que participantes de uma situação comunicativa têm de responder aos discursos manifestados" (MENEGASSI, 2008, p. 135). Sendo assim, enquanto o diálogo se configura pela situação da interlocução com a troca de turnos, o dialogismo não requer estrutura alguma, pois se trata do pressuposto da linguagem que diz respeito ao diálogo entre as ideias, opiniões, representação do mundo. Ou seja, o dialogismo designa a condição essencial de o próprio sujeito interagir com o outro; já o diálogo é um fenômeno textual, um procedimento discursivo que engloba o dialogismo.

Em se tratando da natureza social da linguagem, Menegassi (2008) concebe o diálogo além da comunicação entre duas pessoas ou de uma forma composicional do discurso.

Diálogo, aqui, é compreendido como produto da interação humana, constituído das relações dos interlocutores com o contexto imediato e do cruzamento entre os discursos já existentes.

Isso significa que nenhum sujeito detém um discurso adâmico, já que o encontro entre os discursos é inevitável para construção de sentido dos enunciados e é desse encontro que construímos nosso discurso para responder a alguma coisa, refutar, confirmar, antecipar respostas, procurar apoio em defesa do nosso ponto de vista (BAKHTIN, 2009). De forma geral, essa resposta a outros discursos constitui o dialogismo da linguagem.

Compreendemos que essa concepção de diálogo na perspectiva bakhtiniana ajuda o professor de Língua Portuguesa a entender que as atividades de produção de texto não devem ocorrer de forma isolada. É na interlocução com o outro que produzimos conhecimentos. Na unidade de ensino onde aplicamos a proposta, verificamos a necessidade de a escola desenvolver com seu quadro de professores uma proposta de escrita que trate o texto como processo, possibilitando ao aluno o diálogo entre as disciplinas e com os conhecimentos adquiridos em séries anteriores. Nesse sentido, defendemos o mesmo ponto de vista da coordenação pedagógica que propôs o ensino e aprendizagem da escrita a partir dos gêneros textuais. No entanto, durante as ACs, nos depoimentos, observamos muitas improvisações na prática dos professores da área de Linguagem e suas tecnologias, contradizendo o que a escola havia proposto. Em função dessa prática monológica do texto escrito, os alunos apresentaram dificuldades em acompanhar o processo da escrita do artigo de opinião e confessaram que, em algumas séries, a única prática de produção de texto se dava no momento da prova.

Nessa perspectiva, aumentou a nossa responsabilidade em nos aproximar mais dos alunos, mediando passo a passo a produção do artigo de opinião, para que eles se dessem conta de que a linguagem se constrói nas relações entre sujeitos, e que a resposta ao discurso do outro ocorre no momento em que o locutor e interlocutor dialogam e um compreende o discurso do outro. Assim, os bilhetes orientadores constituíram-se em enunciados passíveis de respostas. Ao compreender as sugestões do professor, o aluno assume uma atitude responsiva efetuando a revisão para proceder as alterações necessárias de forma que a nova versão de seu texto produza o efeito de sentido esperado. Nesse viés, o diálogo entre professor-texto-aluno se constituiu numa das formas mais importante de interação verbal, pois o diálogo estabelecido com o discurso do outro leva o aluno a construir sua própria autoria a cada texto reescrito.

Essas considerações, além de nos dar a ideia de que a linguagem está assentada na relação entre um "eu" e um "outro", chama-nos atenção para o fato de que nossos discursos formam uma cadeia de enunciados, pois está sempre numa relação dialógica contínua. Em sentido mais amplo, o dialogismo faz referência à linguagem e aos indivíduos, caso entendamos que a prática social e interativa da linguagem é inerente ao ser humano. Ao fazer essa afirmação, queremos reconhecer que o indivíduo vai se constituindo como sujeito, à medida que vai se apoderando dos discursos alheios, pois a linguagem não serve apenas para expressão do pensamento e comunicação de uma informação ao outro. É por meio da linguagem que o indivíduo se constitui como um ser social que, em interação com o outro, dá sentido a suas práticas, tornando-se um ser ativo, capaz de modificar o mundo, modificar-se e contribuir para a modificação do outro.

Mas, não podemos deixar de evidenciar que os nossos discursos sempre estão direcionados a alguém e nem sempre esse alguém é a pessoa física. Bakhtin (2011) propõe que aquele que recebe o enunciado do locutor tenha a denominação de o "outro" ou "interlocutor", pois é responsável em receber um processo tanto interpessoal quanto intrapessoal e conseguirá responder ativamente ao locutor.

O outro, para o autor, pode ser interno, representado pela consciência do locutor, ou externo quando representado pelos interlocutores pertencentes ao contexto social do indivíduo.

Aqui tomaremos os termos outro e interlocutor como sinônimos. Assim, Bakhtin/Volochinov (2009) estabelecem três tipos de interlocutores externos no processo da construção do texto. O primeiro diz respeito ao interlocutor real, palpável, aquele que influencia diretamente o locutor, fazendo-se presente no momento da interação, a exemplo do professor, em contexto de sala de aula. Nesse sentido, o professor passa a ter o papel de mediador da aprendizagem, colocando-se presente, no momento da enunciação, para auxiliar o aluno no momento da revisão, tornando-se coautor quando sinaliza os avanços e o que pode ser melhorado no texto do aprendiz. Por outro lado, tem-se a possibilidade do locutor ser o primeiro interlocutor real de si mesmo no momento em que a interação ocorre entre o produtor e sua consciência.

O segundo locutor é o ideal/virtual, caracteriza-se pela ausência do contato direto com o interlocutor, embora o escrevente saiba que pertence ao mesmo contexto social. O aluno tem consciência de que, mesmo não estando face a face com o interlocutor, o seu texto será avaliado segundo regras estabelecidas pelo locutor virtual. Por exemplo, quando o professor

negocia com os alunos que no final de uma sequência de atividades de produção textual, o melhor texto será publicado no blog da escola, o interlocutor virtual passa a ser o grupo de coordenação e o professor que farão a avaliação do texto final. Assim, os estudantes passam a escrever com vistas a cumprir com os critérios estabelecidos e agradar a instituição.

O terceiro tipo de interlocutor é o "supraindividual/superior", que se refere a um conjunto ideológico, um grupo social a que o produtor pertence ou pretende pertencer. O representante oficial desse grupo define as regras e padrões que são seguidas pelo escritor no momento da construção do texto. Em contexto de sala de aula, a escola se impõe como o interlocutor superior quando impõe seus padrões e cobra que os alunos os sigam. Os alunos, quando produzem seus textos, no contexto de sala de aula, já ficam atentos a escrever em nível de linguagem que atendam aos padrões cobrados pela escola.

Nessa vertente, os participantes dessa interação se constituem sujeitos participativos que agem sempre e respondem pelos seus atos e, ao mesmo tempo, esperam de seu interlocutor uma resposta. Trata-se, assim, conforme Sobral (2009), de um sujeito que deixa uma assinatura em seu ato e por isso responsabiliza-se pelo que faz e pela coletividade do que faz parte. Bakhtin (2009) pensa a linguagem como produção de sentido em meio às práticas sociais e, nesse processo, o sujeito é pensado em termos de uma interação constitutiva com a sociedade. Da mesma forma que o sujeito precisa da sociedade para existir, uma sociedade sem sujeito não se constitui. Os discursos proferidos, em certo contexto social, refletem e refratam relações sociais dos sujeitos em suas práticas comunicativas.

Ao tratar da natureza dialógica no texto escrito, adotamos o mesmo ponto de vista de Menegassi e Ohusci (2007), segundo os quais a escrita como prática social abrange três eixos: leitura, produção de texto e análise linguística. Nesse sentido, os autores acreditam que não há como trabalhar com produção textual sem se trabalhar com as demais práticas empregadas no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Assim os mesmos autores, fundamentados em Bakhtin (2009), explicam que a aprendizagem da escrita passa por um processo de monologização da consciência que ocorre quando o conteúdo interior muda de aspecto para apropriar-se ao material exterior. Em outras palavras, a exteriorização de um discurso é que organiza a atividade mental do indivíduo, tendo em vista que a forma de expressão é determinada pelo contexto social onde o locutor convive. Por esse motivo, a linguagem não pode ser tratada como simples expressão do pensamento interior, pois nem sempre expressamos o que estamos pensando e utilizamos a linguagem muitas vezes em função do outro, do social. Assim, a apreensão de um

conhecimento não se dá de imediato, é necessário um tempo para se internalizar as palavras alheias para depois se tornarem suas.

Podemos exemplificar essa situação, pensando nas atividades de produção textual em contexto escolar. Quando o professor adota uma proposta de ensino e aprendizagem a partir de um gênero discursivo, é preciso passar por diversas etapas para chegar a um produto final com qualidade. A proposta de ensino deve partir de uma situação real que motive o aluno a propostar o material voltado para discussão do conteúdo temático do gênero em estudo.

As leituras prévias e os debates em sala de aula são discursos alheios que o aluno precisa para organizar em suas atividades mentais sobre o tema. No entanto, é preciso que haja um espaço temporal que possibilite ao estudante a internalização das palavras do outro. Após um estágio de amadurecimento, o aluno será capaz de produzir seu próprio texto, fazendo uso de suas próprias palavras. O texto produzido de imediato ou em apenas uma aula não garante ao aprendiz a apropriação das palavras do outro, pois não há um distanciamento entre as atividades prévias e a produção de texto. O aluno apenas repete o discurso do professor ou fragmentos dos textos lidos.

Sobral (2009), discutindo a relação entre o individual e o social na construção do discurso, afirma que, para ser compreendido pelo outro, o sujeito tem de fazê-lo de maneira que leve em conta esse outro. Essa relação envolve todo um conjunto de fatores que extrapolam o simples ato de querer dizer. Nesse sentido, o outro não se restringe apenas ao interlocutor, pessoa física, mas a todos os elementos do contexto verbal e extraverbal que definem as condições de produção do discurso. Sobre esses elementos, Figueiredo (2005, p. 12) esclarece:

> O outro é tudo o que circunda o eu: o meio social em que vive, a história do indivíduo e a história de seu meio, os textos com os quais este indivíduo já teve contato, as várias vozes trazidas por esses textos, os textos com os quais ele ainda terá contato. Ao mesmo tempo este outro é constitutivo do eu, pois, segundo essa perspectiva, somos resultado desse confronto entre nossa individualidade, o meio social em que nos inserimos e a história (FIGUEREIDO, 2005, p. 12).

No desenvolvimento das atividades de revisão e reescrita de texto, o professor e o aluno vivenciam essas relações sociais, constituindo-se como sujeitos que agem em busca da resposta do outro. O processo da produção textual já evidencia essa relação dialógica entre vários enunciados presentes no contexto social dos interlocutores. O texto final do aluno, nesse sentido, é o produto do contato mantido entre as várias vozes dos textos discutidos, nas atividades que antecedem a construção do texto e na mediação do professor. Assim, durante

todo processo de produção textual, aluno e professor poderão refletir, enquanto sujeito participativo, sobre sua prática da escrita.

Nesse aspecto, verificamos a presença do dialogismo no texto escrito, pois o discurso do aluno, em sua produção textual, é uma resposta a vários discursos já estabelecidos e orientados para novos dizeres. O certo é que não há como o aluno escapar da presença do outro no processo de construção de seu texto. Esse outro não é, necessariamente, a figura do professor ou dos colegas de classe. Quando o aluno se encontra escrevendo, revisando ou reescrevendo seu texto, ele está dialogando com os textos discutidos, com as orientações sugeridas pelo professor no bilhete orientador. Em última instância, como já foi dito, o diálogo acontece com sua própria consciência.

Ao corrigir o texto do aluno, o professor deseja ser compreendido e espera do aluno uma resposta. No entanto, essas respostas não são apenas de concordância, elas podem constituir-se também em refutações, polêmicas, controvérsias, conforme o entendimento do interlocutor. Para Bakhtin (2011), são três as atitudes responsivas que o interlocutor pode assumir diante de um enunciado: a ativa ou imediata, a passiva ou silenciosa e a de efeito retardado ou muda.

Podemos pensar em atitude responsiva ativa "[...] quando a resposta do parceiro da comunicação é imediata e temporalmente situada" (MENEGASSI, 2008, p.137). O interlocutor compreende o que o outro diz e atua sobre esse discurso, construindo outros dizeres com as contribuições do parceiro, atribuindo um novo sentido ao discurso. Nesse aspecto, faz uma reflexão sobre o dizer do outro e avalia o que pode ser aceito ou refutado.

Por outro lado, a compreensão pode não ser imediata por falta de entendimento das contribuições do parceiro. A reação do locutor é de estranhamento, pois não consegue refletir sobre o discurso do outro, nesse caso o interlocutor apenas reproduz o discurso dado sem acrescentar novas contribuições ao enunciado. Menegassi (2008) lembra que, mesmo nessa condição, o interlocutor sabe que há necessidade de reelaboração do discurso. A esse tipo de atitude Bakhtin (2011) denomina de atitude responsiva passiva. Porém, o autor defende que o sujeito não se acomode e não se deixe substituir pelo outro.

Quanto à atitude responsiva de efeito retardado, Menegassi (2008) define como aquela em que "[...] a resposta não é imediata, é temporalmente deslocada da situação real, contudo, ela é perceptível nos discursos subsequentes" (MENEGASSI, 2008, p.137).

Tomando a sala de aula como contexto, em situação de ensino, verifica-se que o professor sempre se depara com esses tipos de atitude por parte do aluno. O professor, ao

avaliar o texto do aluno, exige deste uma atitude responsiva ativa. Ao impor a sua palavra sobre o discurso do outro, nos bilhetes orientadores, o professor espera do interlocutor um texto revisado em que suas orientações sejam refratadas em palavras singulares, constituindo um discurso com marcas de autoria que leve ao outro seus valores.

Quando o aluno não tem o hábito de reescrever textos nem sempre essa atitude se cumpre, a atitude responsiva de efeito retardado é o mais presente, conforme Menegassi (2008), em razão da necessidade do aluno de uma sedimentação temporal para que as palavras alheias se tornem suas. Desse modo, os comentários do professor, nos bilhetes orientadores, não são atendidos por diversos fatores desde o não entendimento do comentário até a sua não aceitação. O aluno ainda pode assumir uma atitude passiva, geralmente quando o professor adota a correção resolutiva, induzindo o aluno a reescrever o texto, ou seja, simplesmente passar a limpo, sem refletir sobre sua própria escrita.

Qualquer que seja a atitude tomada pelo aluno não envolve apenas uma das partes, mas inclui tanto o sujeito locutor quanto o sujeito interlocutor. Nas atividades de revisão e reescrita, como lembra Bakhtin (2011), o aluno deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si próprio com os olhos do outro; neste contexto, com o olhar do professor, leitor mais experiente, que sugere acabamento adequado.

Ao tratar da natureza dialógica da linguagem, conforme Bakhtin, temos consciência de que todo uso de linguagem se dá em gêneros discursivos. Na próxima seção, tomaremos, como exemplo, o gênero artigo de opinião, objeto de estudo deste trabalho, para discutirmos sobre a existência desses tipos relativamente estáveis de enunciados com seus respectivos conteúdos temáticos, estilos[5] e estruturas composicionais.

.

2.2 O GÊNERO DISCURSIVO E O ARTIGO DE OPINIÃO: UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA

[5] Arruda e Petroni (2010) explicam com propriedade a diferença entre os elementos constitutivos dos gêneros discursivos. Segundo as autoras, o **conteúdo temático** refere-se ao que se diz no momento da interação social, diferente da oração e da palavra enquanto unidade da língua de um contexto comunicativo; o **estilo** se realiza através da seleção dos recursos gramaticais da língua. Assim as próprias palavras nos lugares próprios constituem a definição de estilo que pode variar conforme a intenção, valoração expressiva e objetivo do autor; já a **construção composicional** é o formato do texto como um todo, a ordem do título, a organização das palavras (ARRUDA; PETRONI, 2010).

O conceito de gênero desenvolvido por Bakhtin (2011) tem como noções básicas a natureza social e dialógica da linguagem, partindo do princípio de que toda comunicação humana se dá pela interação entre as pessoas, por meio de textos e não por elementos linguísticos isolados (MARCUSCHI, 2012). Esses textos, de acordo com Bakhtin (2011), formam os gêneros discursivos, definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos de conteúdos temáticos, estilos e estruturas composicionais.

Como fenômenos históricos, culturais e sócio-ideológicos e como entidades sociodiscursivas e formas de ação social, os gêneros surgem, situam-se e integram-se, nas culturas, para o funcionamento da língua. Segundo Marcuschi (2010), "[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto" (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Os gêneros circulam por toda sociedade como forma de interação entre as pessoas. São eles que permitem aos membros de uma comunidade se constituir enquanto grupo social organizado. Nas práticas sociais de uso da língua, cada um desses membros utiliza os gêneros específicos e adequados ao contexto comunicativo para cumprir com o propósito de chegar ao outro os seus dizeres. O pensador russo ensina que

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 260).

Assim, para refletir a realidade de cada campo de atividade, os gêneros vão se diversificando para acompanhar as diversidades de práticas sociais, adquirindo novas formas e funções. Com o avanço tecnológico, surgiram novos gêneros, outros foram se modificando, ganhando uma nova roupagem, ao longo do tempo ou no mesmo momento histórico.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) exemplificam que os ofícios escritos, há algumas décadas, eram bem mais formais e prolixos com extensas expressões cristalizadas "Sem mais para o momento, reiteramos nossos protestos de estima e consideração". Atualmente, um simples "Atenciosamente" já é o suficiente para o fecho de um ofício. As autoras observam que, a depender do interlocutor, um mesmo gênero pode se manifestar de forma diferente. Assim, um anúncio de produto direcionado a um público infantil não se dá da mesma forma se fosse para um público adulto.

Nesse sentido, Faraco (2010) chama atenção para o fato de que considerar os gêneros como relativamente estáveis implica dizer que os gêneros não são definidos de uma vez para sempre, pois comportam contínuas transformações, tendo em vista que as atividades humanas são dinâmicas e estão em contínua mutação.

Essa relação da linguagem com o social leva Marcuschi (2010) a afirmar que os gêneros não são entidades formais, são entidades sócio-comunicativas. Isso possibilita dizer que os gêneros não são modelos estanques, nem estruturas rígidas, uma vez que a língua é um organismo vivo, sempre passível de inovação e modifica-se através dos tempos. De acordo com o mesmo autor, os gêneros constituem entidades dinâmicas, flexíveis e variáveis que se adaptam e se multiplicam para atender às necessidades comunicativas do sujeito.

Para não confundir as expressões tipo textual e gênero textual, o autor designa tipos de textos como uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Por outro lado, os gêneros dizem respeito aos textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características.

Nesse sentido, a nossa proposta de produção textual parte de um gênero discursivo e segue uma dinâmica diferente das atividades voltadas para a descrição, narração e dissertação. Procuramos partir de uma situação efetiva de aprendizagem, em que o aluno visualizou o problema, pesquisou informações, fez comparações,confrontou pontos de vistas e assumiu a sua posição diante do problema. Por esse viés, o discurso do aluno adquiriu modos de feições singulares, materializado em forma de um artigo de opinião.

Defendemos que o trabalho do professor em sala de aula nesse novo paradigma de ensino e aprendizagem de língua portuguesa traz dificuldades para professor, pois não se tem uma receita pronta. O aluno aprende por meio das idas e vindas sobre o texto. Há momento em que o professor sentir-se-á cansado em está mediando um mesmo texto por várias vezes, mas a satisfação fica reservada para o final do processo quando compara o primeiro e o último texto do aluno e reconhece o progresso do aprendiz.

Por outro lado, o aluno também poderá rejeitar a revisão e reescrita de seu texto por estar escrevendo sobre o mesmo tema por diversas vezes. O professor deve dialogar com o aluno para que ele compreenda que a escrita é trabalho e que o aperfeiçoamento do texto se dá

na ação e reflexão sobre sua própria produção. Trabalhar reescrita é um trabalho de conquista. A cada texto reescrito, devemos valorizar os avanços do aluno para que ele passe a se sentir como agente do aprendizado, a se vê como autor inserido no contexto de produção. Assim o texto escrito passa a ter outra significação e deixa de ser uma atividade de redação e passa a ser uma produção, tendo o aluno como autor de seu próprio texto.

Rodrigues (2005), analisando o conceito de gênero em Bakhtin, elucida que a noção de gênero como tipo de enunciado está relacionada à tipificação social que representam certos traços ou regularidades que se constituem historicamente nas atividades humanas, em situação de interação, relativamente estável, sendo reconhecida pelos falantes. Nessa perspectiva, tipo de enunciado não significa o mesmo que tipos textuais. Enquanto os tipos textuais estão relacionados a sequências textuais, a um resultado de uma classificação científica (RODRIGUES, 2005, p.164), tipos de enunciados são gêneros que funcionam dentro de determinada esfera social (esfera cotidiana, do trabalho, científica, jornalística, religiosa, etc.). A autora esclarece que os gêneros vão se diversificando à medida que a própria esfera se desenvolve e se "complexifica".

Sobre o aspecto normativo dos gêneros, Sobral (2009) postula que decorre do fato de que não se poderia inventar uma forma de falar a cada evento comunicativo. A sociedade, como espaço coletivo construído por sujeito e construtor de sujeitos, apresenta maneiras específicas de representar o mundo, a depender da posição relativa que os sujeitos ocupam nela.

Sobral (2009) define as esferas de atividades como regiões de recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, o lugar das relações específicas entre os sujeitos, que vai além do uso da linguagem; é dessas esferas que vão surgir os gêneros primários e secundários.

Como destaca Bakhtin (2011), os gêneros discursivos primários nascem nas esferas do cotidiano e têm por objetivo a comunicação discursiva imediata. São interações verbais espontâneas, fora do ambiente da cultura letrada. São exemplos de gêneros primários: as cartas, os diálogos, a conversa de salão, roda de amigos, relato do cotidiano e suas réplicas.

Os gêneros secundários constituem modalidades mais complexas. Surgem no ambiente cultural letrado, no âmbito das ideologias formalizadas e sistematizadas. O romance, o editorial, a tese, as palestras, os anúncios, os livros didáticos e tantos outros constituem exemplos de gênero discursivos secundários.

O artigo de opinião, objeto deste trabalho, pertence ao gênero secundário da esfera jornalística. E, como é a partir desse gênero que se desenvolve a nossa proposta de intervenção, faz-se necessário um estudo específico deste gênero.

Em linhas gerais, o texto de opinião surge a partir de questões polêmicas que afetam direta ou indiretamente a vida das pessoas. É uma réplica às discussões referentes a problemas de interesse público, ou seja, a fatos socialmente relevantes. Manifestar opinião sobre assuntos do cotidiano é uma necessidade do ser humano quando está em interação com o outro, principalmente se alguma situação exige decisões, demandas, soluções ou rumos a serem seguidos e valores a serem debatidos ou relembrados.

O artigo de opinião é um gênero de discurso que tem como foco o convencimento do outro a partir de uma premissa. Nesse sentido, o articulista defende um ponto de vista e busca influenciar o interlocutor por meio de argumentação a favor da posição assumida e, ao mesmo tempo, contra-argumenta as possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio de apresentações de argumentos de diferentes categorias: dados estatísticos, causa, consequência, além de argumentos de autoridade. Todas as ações verbais estão voltadas para o convencimento do interlocutor.

Nessa perspectiva, trata-se de um gênero no qual o articulista se coloca no lugar de seu interlocutor para antecipar suas posições, para refutá-las com a intenção de influenciá-lo, transformar suas opiniões e seus valores, como afirma Bränkling (2000, p. 227).

Publicado em revistas, jornais, blogs, sites, o artigo de opinião surge de fatos atuais e controversos, discutidos por um profissional ou por uma autoridade no assunto e até mesmo por uma personalidade cujas posições sobre questões debatidas são, reconhecidamente, valorizadas pela sociedade, constituindo-se em formadores de opinião. A cada fato novo, a cada edição, nasce um novo artigo, por isso esse gênero apresenta um caráter provisório.

Rodrigues (2005) discute alguns traços que o artigo de opinião apresenta em comum com outros gêneros jornalísticos e nos diz que a interação autor/leitor não acontece no mesmo espaço e tempo físicos, nem de pessoa para pessoa, mas é mediada ideologicamente pela esfera do jornalismo com um período de validade referente a vinte e quatro horas, uma semana, dependendo do veículo no qual é publicado.

Buscamos, a partir da escrita de um texto escrito do gênero artigo de opinião em contexto escolar, desenvolver atividades de escrita como um processo em constituição, a

partir de temas polêmicos da comunidade. Nesse sentido, os textos dos aprendizes passam a ser o resultado da interlocução dos estudantes em situação enunciativa.

A escrita de um texto de opinião exige do articulista muita responsabilidade pela informação. É por esse motivo que, no campo da comunicação jornalística, os textos são filtrados, selecionados para se definir o que pode ou não fazer parte de cada caderno, seções, rubricas e suplementos. Aqueles, conhecidos do público, os quais já possuem certa credibilidade social para emitir opiniões e conceitos, sentem-se com mais liberdade para expor seu ponto de vista. Já o iniciante precisa se calçar de argumentos de especialistas e/ou personalidades reconhecidas, fazendo uso da interpretação dos fatos até sentir-se pronto para expor o seu ponto de vista, assumindo por completo a autoria do seu dizer.

Em situação de sala de aula, o aluno desempenha o mesmo papel do jornalista iniciante, quando está produzindo esse gênero discursivo. Antes de expor a sua opinião sobre uma questão polêmica, é importante o trabalho inicial com pesquisa sobre o tema, leituras de textos referentes ao gênero, de forma que as informações pesquisadas sirvam para sustentar os seus argumentos, dando-lhes embasamento na etapa de produção textual.

Sobre o reconhecimento social e profissional do articulista, Rodrigues (2005) afirma que o articulista se constitui em um autor de elite, pois "[...] é um leitor selecionado e autorizado pela empresa jornalística para assumir a palavra; está, portanto, em uma relação de superioridade, em sua situação de interação verbal" (RODRIGUES, 2005, p. 172). Nesse sentido, o articulista assume a voz ideológica da instituição ou setor a que representa, servindo de argumento de autoridade.

A autoria e outras afirmações sobre o articulista aparecem sempre no pé biográfico, havendo variações, nos dados, de uma empresa jornalística para outra. É comum mencionar o nome, a idade, profissão, função ou cargo.

Campo (2014) adverte sobre a relevância de um texto opinativo assinado no jornal, levando em conta que um fato publicado não tem volta. O autor postula que a palavra publicada é uma arma poderosa e fatal que pode engrandecer ou aniquilar, elevar ou derrubar, estimular ou desanimar. Nesses termos, o autor deixa evidente que o texto opinativo tem um acento de valor, que a depender do que for escrito, pode comprometer a própria empresa responsável pela publicação do material.

Muitos gêneros da esfera jornalística migraram como modelo para serem adaptados em sala de aula. Contudo, a entrada do gênero na escola significou, a priori, tão somente, o

acesso a diferentes leituras e análise de textos, sem representar a prática efetiva do uso desses gêneros.

O artigo de opinião, por sua vez, quando passa a ser objeto de ensino, possibilita o posicionamento crítico dos alunos diante das situações reais de uso da linguagem, levando o sujeito a exercer a cidadania. Assim, a prática do artigo de opinião, em contexto de ensino, tem por finalidade aproximar os alunos da prática social da leitura e da escrita, levando para escola situações reais de uso da língua. Dessa forma, as atividades de produção de texto deixam de ser um meio de avaliação de regras gramaticais e passa a contribuir para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes.

Nesse sentido, o ensino de linguagem pautado em gênero discursivo requer do professor conhecimento profundo do gênero a ser estudado para poder incorporá-lo à sua prática pedagógica que se volte para o contexto real da enunciação. Essa nova concepção de ensino e aprendizagem vem de encontro a uma concepção antiga de ensino e aprendizagem voltada para textos desnaturalizados. Isso acontece quando se usa o texto como pretexto para abordar o gênero de forma superficial, voltado para análise de texto e quando é feita uma produção textual sem um interlocutor definido.

Considerando a necessidade de a escola tornar os alunos capazes de interagir nas mais diferentes situações, o ensino e aprendizagem do artigo de opinião possibilita aos alunos se posicionarem diante de questões controversas e se tornarem leitores críticos, não só de textos escritos, mas do mundo que os rodeia.

3 O TEXTO ESCRITO

> Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos tomando as rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para viagens do pensamento (QUEIRÓS, 2012, p.61).

Quando pensamos no texto escrito, logo imaginamos um sujeito-autor expressando o seu dizer para alguém que se tornará seu leitor imediato. Muitas das vezes, na escola, essa situação foi representada pela tríade: o aluno, o texto e o professor. Entretanto**,** Koch e Elias (2012) lembram que a escrita não é uma atividade tão simples assim, envolvendo apenas os interlocutores e o referente, pelo contrário, é uma atividade complexa que envolve aspectos de variada natureza, quer seja linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica, quer seja cultural. E para compreender como se dá esse processo da atividade escrita, vamos discutir as principais abordagens do ensino-aprendizagem do texto escrito, por reconhecer que, mesmo de forma inconsciente, em cada prática docente subjaz uma concepção de linguagem.

Essas autoras afirmam que a primeira concepção de escrita que norteou os trabalhos de linguagem esteve focado na língua, tendo o texto como produto de codificação do escritor e decodificação do leitor, e o sujeito como alguém pré-determinado pelo sistema. Acreditava-se que a linguagem se constrói no interior da mente para depois ser exteriorizada. Nesse sentido, a comunicação representa uma ação monológica, individual, que não é afetada pelo discurso do outro, nem mesmo pelo contexto da enunciação. O dizer do sujeito se realiza por meio de uma linguagem articulada e organizada, reflexo de regras de organização lógica do pensamento.

Essa concepção de escrita se caracterizou como um momento amargo para o ensino de Língua Portuguesa, constituindo-se numa proposta de escrita ineficiente, que consistia em listas de atividades voltadas para o ensino de regras da gramática normativa ou prescritiva, exercitadas em frases descontextualizadas com o propósito de levar os alunos ao domínio da variedade padrão em detrimento das demais variedades linguísticas. Assim, os conhecimentos treinados seriam transferidos automaticamente para o texto escrito, denominado de redação. Ser um bom escritor, naquele momento, era apenas "[...] conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário" (KOCH; ELIAS, 2012, p.32). Sem contexto definido, o texto apresentava uma linguagem monossignificativa, sem espaço para o implícito. Dessa forma, os significados estavam transparentes na superfície textual.

Com efeito, escrever um texto, sob esse ponto de vista, implicaria seguir a norma culta, o padrão de linguagem dos escritores mais prestigiados. Por isso, qualquer desvio das regras da gramática normativa que um aprendiz viesse a cometer em sala de aula deveria ser corrigido pelo professor, quer na modalidade oral quer na escrita, pois se entendia que a escrita é a codificação do pensamento e a fala a representação da escrita. No entanto, se um desses desvios fosse cometido por autores já consagrados eram vistos com bons olhos (KOCH; ELIAS, 2012).

Assim, saber escrever não era privilégio para todos os alunos. Era para aqueles que tinham o dom da palavra, que soubessem fazer uso de palavras rebuscadas, ou para os que estivessem inspirados, naquele momento, para escrever uma redação que geralmente partia de um título ou de um tema. Esses modelos teóricos de escrita desvinculados do trabalho do professor, sem nenhum vínculo de ligação com os trabalhos anteriores e posteriores, são chamados por Sercundes (2011, p.79) como "episódios de escrita", pois não constituem uma etapa de um processo mais amplo de conhecimento.

Nesse sentido, as crenças sobre a linguagem estão voltadas para a língua enquanto código de domínio dos falantes. Pressupõe-se que, para se comunicar, o indivíduo faz uso de um conjunto de signos que se combinam segundo regras que possibilitam a transmissão de mensagem entre emissor e receptor. A língua é entendida como um fenômeno externo que serve de canal de comunicação entre as pessoas. Os estudos típicos dessa concepção de linguagem assinalam que, nessa abordagem, os estudos linguísticos desconsideravam os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua.

Uma segunda concepção considerava o escritor como o principal foco da linguagem. O texto passou a ser um produto do pensamento e o sujeito psicológico, dono e controlador de suas vontades e de suas ações. Segundo Koch e Elias (2012), "[...] A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta suas experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo" (KOCH e ELIAS, 2012, p.33). Neste contexto, sem um interlocutor definido, o texto é consequência de uma leitura, de um filme, de uma proposta de campo ou de qualquer outra atividade que servia de pretexto para elaborar a redação, que tinha por finalidade cumprir uma tarefa para obter nota e/ou mais uma vez para testar as regras da gramática normativa. Nessa proposta de escrita, o professor toma o texto apenas

para vistar, pois não conduz para um trabalho de reflexão dos aspectos discursivos do texto, nem dos aspectos de ordem linguística.

Nessas perspectivas de ensino-aprendizagem, é interessante notar que o ensino de língua portuguesa caracterizava-se pelos estudos de tipologias textuais convencionais - narração, descrição e dissertação - sem muita produtividade para o aluno.

Essa forma monológica de conceber a língua passou a ser questionada e tornou-se motivo para inúmeros debates. Com o lançamento do livro *O Texto em sala de aula*, de autoria de Geraldi (1999), surgia uma nova proposta de ensino de língua portuguesa, a partir da "prática de leitura e prática de produção textual", mediada pela "análise linguística".

Era um novo modelo teórico que apresentava mudanças epistemológicas e pedagógicas e que nascia com o objetivo de suplantar a pedagogia tradicional. Mas, em que esse novo paradigma de ensino diferencia-se dos modelos anteriores? Nessa nova concepção de linguagem, Koch e Elias (2012) postulam que o texto, composto de elementos implícitos e explícitos, é concebido como um evento comunicativo e passa a ser o objeto de ensino de língua portuguesa. A escrita, neste sentido, acontece na interação escritor-leitor, levando-se em conta suas intenções. Segundo as autoras, escritor e leitor "[...] são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos" (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34).

Essa terceira concepção de linguagem como forma de interação parte do pressuposto de que, mais que expressão de pensamento e instrumento de comunicação, a linguagem é vista como um lugar de interação entre as pessoas, as quais agem sobre as outras construindo vínculos, negociando sentidos e partilhando e compartilhando significados. Nessa perspectiva, Bakhtin e seu Círculo (2009) trouxeram significativas contribuições para o campo das ciências da linguagem ao inserir no âmbito dos estudos linguísticos a natureza dialógica e social do discurso. Assim, o caráter sócio-histórico da linguagem e o estudo da língua em seu funcionamento concreto passam a ser foco das novas propostas educacionais.

Bakhtin (2011) concebe a língua como produto da interlocução entre sujeitos e afirma que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, a partir de um contexto social, histórico e ideológico. Diante desse pressuposto, o ser humano, por conviver em sociedade, não existe fora da relação com o outro. A linguagem é produto do convívio do indivíduo com o mundo exterior e se caracteriza pela sua natureza social e dialógica que possibilita a interação e a interlocução entre os usuários de uma comunidade linguística.

Nesse contexto, a linguagem se torna o lugar onde os sujeitos se constituem, através das relações intersubjetivas, e se organizam em grupos, interagem e produzem discursos que se inscrevem na história. O discurso constitui a manifestação viva da linguagem, materializada por alguém, em um determinado espaço, em uma determinada situação, levando em conta seus interlocutores. Pensar a linguagem como interação é compreender que essa linguagem constitui sujeitos e é constituída por eles, que se manifestam linguisticamente, produzindo sentido nas interações verbais, o que possibilita a comunicação e a expressão entre os falantes.

Convém afirmar que, nessa concepção, a atividade de produção é vista como uma contrapalavra do professor à palavra do aluno, mediada pela linguagem a partir de atividade dialógica.

Nesta dissertação, adotamos a concepção de escrita como trabalho e como atividade interlocutiva por admitirmos que escrever é uma atividade mental complexa que abrange etapas do planejamento, do rascunho, da produção, da correção, da revisão e da reescrita. Pensar a escrita como trabalho, nas palavras de Koch e Elias (2012), significa que todo dizer de um sujeito se faz sempre em relação a outro, com certo propósito comunicativo em razão de um objetivo pretendido para um interlocutor/leitor e veiculado por um determinado suporte. Na realização desse projeto de dizer, recorre-se a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais que servem de subsídios ao processo de adequação às situações comunicativas, levando-se em conta as diversas variedades linguísticas.

O professor, ao seguir essa concepção de linguagem, leva em conta as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, os quais passam a ser sujeitos atuantes no processo ensino-aprendizagem. A produção do texto que se constitui em uma forma de expressão de organização e funcionamento da língua, caracteriza-se como produto da interação entre os conteúdos estudados em sala de aula e os conhecimentos do escritor e do leitor. Não é fruto da codificação nem puramente das intenções do aprendiz. Assim, a escrita passa a ser considerada uma atividade de produção textual que se realiza com base em elementos linguísticos e discursivos a partir de um determinado gênero textual. Nessa linha, o texto escrito deixou de ser entendido como um produto final e passou a ser entendido como um processo, como veremos na próxima subseção.

3.1 O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PROCESSO

Constatamos que por muito tempo o ensino-aprendizagem da escrita priorizou o ensino das regras da gramática normativa. A produção de texto tinha por objetivo principal imitar os grandes escritores e testar os conhecimentos gramaticais. Essa percepção de texto como produto final, no Brasil, passou a ser questionado, a partir da década de 1980, quando surge um novo paradigma de ensino que passa a observar o texto como um processo que cumpre várias etapas interdependentes e recursivas.

Até meados do século XX, acreditava-se que a tarefa da escola era ensinar o aluno a escrever a partir de figuras ou de títulos dados, mas tendo como base textos modelos apresentados pelo professor. Nesse sentido, escrever bem e falar bem significava imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais (BUNZEN, 2006).

Santos, Riche e Teixeira (2012) esclarecem que, neste paradigma tradicional, cabia aos alunos a análise e a comparação de textos dos modelos retóricos - descritivo, narrativo, expositivo e argumentativo. Esses textos serviam de modelo para os alunos redigirem seus textos estruturados em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Cabia ao professor a função de verificar se o texto estava de acordo com o modelo apresentado, além de apontar os erros e corrigir os aspectos linguísticos, deixando, à margem, os aspectos discursivos relativos ao conteúdo e às ideias do texto. Desse modo, o que prevalecia, na sala de aula, era o texto como objeto de uso, tendo em vista que as atividades de escrita não partiam de uma situação real. Era uma escrita sem propósitos definidos e desprovida de função social, "[...] destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção" (ANTUNES, 2003, p.26).

Assim, o texto era tomado como reflexo do pensamento, por isso não se consideravam as práticas sociais que cercam o indivíduo, nem o conhecimento do mundo do locutor. Na produção textual, nesta abordagem, o que vale é o resultado final do processo. Não se levam em conta as etapas que compõem a escrita.

Outra perspectiva de linguagem tomada como código transparente também orientou e, em alguns contextos de sala de aula, ainda orienta o ensino de produção textual. Essa abordagem se estabeleceu, no Brasil, após o Decreto Federal de nº 79.298 de 24 de fevereiro de 1997, que estabeleceu a obrigatoriedade da prova de Redação no vestibular. O decreto surgiu como resposta às críticas dos meios de comunicação que acusavam o ensino de redação

nas escolas brasileiras de insatisfatório, já que não qualificava os alunos para o ensino superior.

Nesse contexto, as escolas começaram a dar mais ênfase ao ensino de redação, inclusive, incluindo na grade curricular a disciplina Técnica de Redação que, ainda, algumas escolas insistem em mantê-la. Acreditava-se que o problema estaria resolvido e os alunos sairiam do ensino médio com o domínio das técnicas necessárias para a prática da produção de texto.

Se, por um lado, a inclusão da disciplina, voltada para produção textual, significou uma preocupação dos gestores com o ensino e aprendizagem da escrita, no contexto escolar; por outro lado, na prática, os efeitos não soaram tão bem. A escola não se preparou para essa nova demanda e os professores, sem preparação para essa nova realidade, passaram a fazer uso de estratégias que não contribuíam para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos.

Bunzen (2006) diz que permaneceu o ensino/aprendizagem de produção de texto como mero exercício escolar, com o objetivo de testar se as regras ensinadas, nas aulas de gramática, teriam sido memorizadas. Assim, o olhar do professor manteve-se, exclusivamente, para o produto final. O autor afirma ainda que os textos produzidos raramente dialogavam entre si e até o uso das aspas e citações eram proibidas nas produções, na tentativa de silenciar o diálogo entre os textos.

Nesse sentido, Santos (2010), com ponto de vista semelhante a Bunzen, afirma que as atividades de produção textual, nos livros didáticos do ensino médio, apontam essa mesma prática pedagógica tradicional em que a língua e o texto são concebidos como entidades homogêneas, autônomas e "monolíticas", que se distanciam dos sujeitos da História e da história dos Sujeitos.

Esse tratamento conferido às atividades de produção de texto tem dificultado a aprendizagem dos alunos. Esse quadro tem sido verificado pela ausência de práticas de escrita que levem o aluno a construir textos de qualidade. Sem compreender que a produção de textos é um processo que para adquirir qualidade passa pela revisão e a reescrita, os alunos têm rejeitado a análise reflexiva de seus próprios textos. De acordo com Santos (2010), essa dificuldade dos alunos na aprendizagem da escrita

> não é porque lhe falta competência lingüística para tal empreendimento, mas porque lhes faltam as orientações adequadas e as condições propícias ao uso da escrita. Faltam aos professores e aos autores dos livros didáticos o discernimento de

> imaginá-los, os alunos, percebê-los, olhá-los e vê-los como autênticos usuários da língua, como tais, capazes de aprender a escrever com desenvoltura e prenhes de significados (SANTOS, 2010, p.166).

Sobre essa concepção de texto, Oliveira (2010) ressalta que o professor que segue a abordagem da escrita como produto não cria condições necessárias para a produção textual. Primeiro, por não ajudar o aluno a ter consciência e que a escrita requer planejamento; e, segundo, porque o próprio professor não planeja suas aulas de escrita e limita-se "[...] a ordenar os alunos a redigirem um texto sobre determinado tema com um número determinado de linha, em tantos minutos, com atenção as regras gramaticais e ortográficas" (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Essa prática de ensino de produzir um texto a partir de um tema, ainda legitimada nas escolas atuais, foi denominada por Bunzen (2006) como pedagogia da exploração temática. O autor argumenta que são propostas sem definir o objetivo específico e sem preocupação sociointerativa e, assim, não contribuem para a prática social da escrita.

Sob outra perspectiva, na década de 1980, houve uma reação a essa pedagogia tradicional e o ensino e aprendizagem da produção textual passou a ser concebido como processo, resultado da interação entre professor-texto-aluno. A ênfase central da aprendizagem passou a ser o aluno, oferecendo-lhe oportunidades de exercitar a escrita a partir do uso efetivo da linguagem.

Essa nova perspectiva de ensino e aprendizagem da escrita, que concebe o texto como processo, parte do princípio de que as atividades de ensino de língua só têm significado quando partem de uma situação real de aprendizagem. O texto, como unidade de ensino, passa a ter uma função social que leva o aluno a construir realidades e ao mesmo tempo se reconstruir diante delas.

Nesse sentido, o texto é resultado da interação verbal e se configura numa "[...] operação que vai além de seu aparato linguístico" (ANTUNES, 2010, p. 31), pois, segundo a autora, "[...] trata-se de um evento comunitário em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas" (ANTUNES, 2010, p. 31). E são essas ações que garantem a produção de sentido do texto.

Esse novo paradigma surge a partir dos estudos de Geraldi (2013), que substitui o termo "redação" por "produção de texto", o que resultou não apenas numa mudança de nomenclatura, mas numa quebra de paradigma. O autor entende que o texto é lugar de diálogo, de interação, em que a língua se manifesta de forma efetiva. Assim, a prática

monológica da escrita de redação cede espaço para a escrita polifônica, que envolve diversas vozes, uma vez que o texto escrito deixa de ser um produto e passa a ser um processo que compreende diversas etapas, dentre elas a revisão e a reescrita. Sobre essa noção de processo da escrita, Santos, Riche e Teixeira (2012) asseguram que

> [...] encarar o texto como um processo é tentar compreender como é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante o ato de produção oral ou escrita e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final (SANTOS, RICHE; TEIXEIRA, 2012, p.99).

O papel do professor aqui não é mais apontar falhas, seguir modelos de escritores famosos. Cabe ao professor exercer o papel de coautoria com o aluno, revisando os textos, sinalizando as mudanças e juntos chegarem a uma versão mais adequada para a situação comunicativa em que o texto esteja inserido. Dessa forma, Geraldi (2013) nos diz que, na atividade de produção de texto, faz-se necessário que:

> a) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; b) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; c) o locutor [escrevente] se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); d) e se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2013, p.137)

Em outras palavras, o autor afirma que o trabalho de escrita como autoria é um processo que implica em uma atividade que parte da escolha de um tema com determinado propósito a ser dirigido a um determinado (inter) locutor que ocupa uma posição social e que na sua comunicação diária envolve escolha de um gênero textual em consonância com suas práticas sociais, mobilizando diversas estratégias linguístico-discursivas. Quando se adota essa perspectiva, a escrita deixa de ser um dom, inspiração ou consequência de uma atividade prévia e passa a ser concebida como trabalho.

Dessa forma, Geraldi (2011) considera "[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua" (GERALDI, 2011, p. 135). Isso significa que é por meio do texto que o aluno expressa o seu conhecimento de mundo, interage com os diversos discursos, opinando, contestando e refazendo pontos de vista. Sendo assim, o texto escrito, resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado, nunca está pronto; a produção textual é uma atividade recursiva passível de revisões a qualquer momento. Como afirma o próprio Geraldi (2011), há uma diferença entre escrever texto na escola e escrever texto para a escola.

Quando se escreve para a escola, não se considera a vivência do aluno. A atividade se dá de forma mecânica e, normalmente, para atender a uma solicitação do professor que não valoriza o dizer do outro. Novamente, Geraldi (2011) afirma que essa proposta de escrita prepara o aluno para um depois que possivelmente não acontecerá.

Por outro lado, escrever na escola configura como uma atividade que parte de uma atividade prévia de leitura que leva o aluno e o professor a interagirem durante todo o processo de ensino, com vistas a desenvolver a reflexão sobre os aspectos linguísticos da língua.

A escrita, nesta perspectiva, é feita pelo aluno para se comunicar com outros interlocutores além do professor. Nesse sentido, o ensino e aprendizagem da escrita se constituem num processo que cumpre várias etapas, dentre elas a revisão e a escrita. Dessa forma, pretende-se que o aluno tenha um olhar crítico para o seu próprio texto de maneira que possa atuar fazendo a autocorreção, isto é, interagindo com sua própria escrita.

As atividades acontecem numa situação de interlocução em que a língua é tomada como enunciação, como discurso, determinada por um contexto sócio-histórico e cultural envolvendo sujeito do seu dizer. Entende-se, nas palavras de Geraldi (2011), que é por meio do texto do aluno que devem partir as atividades de ensino aprendizagem de escrita de modo que leve o locutor a refletir sobre sua própria produção: lendo, relendo e reescrevendo, negociando sentidos para, com intervenção do professor, chegar a uma versão final mais adequada à situação comunicativa.

Quando as atividades de escritas seguem essa abordagem, o texto é visto como uma unidade significativa capaz de comunicar algo em um contexto sócio-histórico e não como um amontoado de frases, uma sucessão de enunciados interligados (SANTOS, RICHE; TEIXEIRA, 2012).

Koch e Elias (2012), referindo-se ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, ensinam que em "[...] situação de interação deve-se levar em conta os aspectos linguísticos e extralinguísticos" (KOCH; ELIAS, 2012, p.76). Nesse sentido, as autoras consideram que, na produção de um texto, está em jogo não só as relações referenciais, mas também os propósitos comunicativos. Assim, diversos fatores contribuem para determinar o sentido do texto: os conhecimentos partilhados, o lugar e o tempo em que os interlocutores se encontram, os papéis socialmente assumidos, além dos aspectos sócio-histórico-culturais. Dito de outro modo, em contexto de sala de aula, no processo da escrita, para que os interlocutores se entendam, é necessário que seus contextos sociocognitivos sejam pelo menos parcialmente

semelhantes. Para isso, quem escreve deve ter em vista, no mínimo, o seu interlocutor e um objetivo definido.

Segundo Citelli (2004), quando o ensino de língua tem por referência uma abordagem interacional, o texto passa a significar não apenas palavras e, sim, a história, as referências culturais de cada aluno. Nesse sentido, o autor enfatiza sobre a necessidade do ensino de língua refletir a dinâmica do confronto inter e intradiscurso, não considerando somente a variável linearmente codificada pela gramática normativa.

Fazer uso da linguagem, nessa perspectiva interlocutiva, é ressignificar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. Em qualquer que seja a atividade de ensino, o aluno precisa saber a funcionalidade do assunto que está sendo estudado. Em situação de escrita, é preciso esclarecer para o aluno *o que, por que, em que situação, para que e para quem* está sendo produzido determinado texto. As atividades de produção textual devem levar os alunos a compreender que o texto vai além de um aglomerado de frases. A constituição de um texto não se dá pela extensão, nem pelo uso correto das regras gramaticais. A constituição de um texto se dá pela produção de sentido. Portanto, produzir texto é produzir significado numa determinada situação comunicativa.

Ao tratar de um texto como atividade de interlocução, parte-se do pressuposto de que, em situação de comunicação, todo uso da linguagem se dá em gêneros discursivos. É a partir desses tipos relativamente estáveis de enunciados, nos dizeres bakhtinianos, que deve ocorrer o ensino de Língua Portuguesa.

3.2 ETAPAS DO PROCESSO DA ESCRITA: AS AÇÕES DO ALUNO-SUJEITO

O texto como processo passa por diversas etapas. Antunes (2003) sinaliza que a elaboração de um texto escrito é uma tarefa que vai além do ato de escrever e se inicia muito antes de pôr as primeiras palavras no papel. É um processo em várias etapas, que vai desde o planejamento até a fase da reescrita. Para a autora, cada etapa depende da outra e cumpre uma função específica, por isso o sucesso final do texto depende de como se respeita cada uma dessas etapas. Nesta subseção, descreveremos as ações do escrevente no processo da escrita, destacando a importância de cada uma dessas fases na produção do artigo de opinião, no sentido de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas dos alunos.

3.2.1 O planejamento textual

Chamamos de planejamento da escrita o momento de preparação que antecede as atividades de execução do texto. Quando bem organizado, o planejamento se torna uma ferramenta útil, produtiva, que auxilia o aluno no percurso da construção da autoria dos seus discursos. A ausência da prática de planejamento da escrita, em sala de aula, tem comprometido a qualidade do texto de nossos alunos que, muitas vezes, por falta de orientação do professor, não costumam refletir sobre o que será produzido, nem antes e nem depois. Por conseguinte, as produções escritas são elaboradas em uma só versão e surgem como um ato de inspiração "[...] sem objetivos mais amplos que simplesmente escrever" (ANTUNES, 2003, p. 59). Para se evitar esses improvisos, é que destacamos a relevância da fase de planejamento do texto por parte do aluno/escritor de modo que ele seja sujeito do seu próprio dizer. Antunes (2003) considera que é neste momento que o aluno delimitará o seu tema, definirá os objetivos, estabelecerá a finalidade para quem vai escrever e cuidará da ordenação das ideias e das informações que irão compor seu texto.

A fase do planejamento escrita consiste em um momento inicial da produção no qual o aluno esquematiza as ideias que irão compor o seu texto. Quando o texto segue um planejamento, o escrevente sabe qual o caminho a ser percorrido para atingir o objetivo pretendido. O planejamento vai ainda contribuir para levar o escritor a entender a funcionalidade da escrita.

Compreendemos que o planejamento possibilita ao aluno a compreensão do espaço de circulação, dos processos de produção, do consumo e da distribuição dos textos na sociedade. E também é momento de definição do público alvo, da seleção dos argumentos, da escolha das melhores estratégias discursivas para dizer ao outro aquilo que pensamos, além do modo de dizer o nosso discurso, no caso do artigo de opinião, se em primeira ou em terceira pessoa. Quando o texto é feito com planejamento, o autor está ciente das suas intenções e do que vai dizer ao seu leitor.

Melo (2000) faz um estudo do processo de planejamento de texto e entende que essa fase representa o momento em que o escrevente toma para si uma representação mental das informações que conterá o texto. A autora esclarece que é uma fase marcada por três subprocessos que consistem em geração de ideias, organização dessas ideias e formulação dos objetivos. Ela apresenta ainda a distinção dessas fases afirmando que

> [...] o ato de gerar ideias inclui a busca de informações da memória de longo prazo-busca-se o que o sujeito estima que sabe do domínio de referência que ele deve evocar, da instituição da qual ele vai se expressar e das condições concretas de seu discurso, por exemplo, a organização do espaço, o tempo que lhe é fornecido etc. O subprocesso de organizar as idéias encarrega-se de estruturar as informações segundo as necessidades da situação de comunicação. Durante a organização, o escrevente separa as ideias principais das ideias secundárias, decide a ordem em que aparecerão no texto. Já o subprocesso formulação de objetivos encarrega-se da elaboração de objetivos que dirigirão o processo de produção (MELLO, 2000, p. 19-20)

Nessa perspectiva, entendemos ser necessário o planejamento do texto para que o aluno possa evocá-lo sempre que achar preciso durante o processo da construção do texto. Assim, discutida a fase do planejamento, vamos compreender o uso do rascunho e sua utilidade durante o processo de produção textual.

3.2.2 Rascunho: o texto em construção

Partindo do princípio de que o rascunho também representa etapa importante da escrita, podemos afirmar que uma das tarefas elementares do professor de língua materna é ressignificar o uso do rascunho em sala de aula. Essa necessidade se dá em função da cultura negativa que se impôs na escola de que o rascunho caracteriza-se como aquilo que é descartável e não como uma possibilidade do escritor refletir sobre a sua própria produção antes de optar pela versão "final" do seu texto. Nas aulas de redação, nas provas de concursos, solicitar ou sugerir ao escrevente a produção do rascunho tornou-se uma atividade comum. Mas que relação existe entre o rascunho e a versão "final" do texto? Quais as diferenças entre o rascunho como objeto observável e o rascunho como uma atividade que se aprende na prática, semelhante à escrita, linguístico? Para embasar essa discussão, inicialmente, recorremos a Araújo (2004), que compreende o rascunho como uma etapa necessária no processo da escrita, por isso a autora recomenda que o aluno faça uso do rascunho constantemente. Com base no que diz a autora, entendemos que na escola não se tem valorizado o rascunho por ser aquele texto provisório que está sujeito à mudança, o que representa ser um material imperfeito, sujo, descuidado que, para muitos, consiste em um material escrito "por quem não sabe escrever". Por esse motivo, a autora vê a necessidade de um trabalho de conscientização no sentido de valorização do rascunho como um recurso que faz parte da escrita como ocorre nas escolas francesas.

Nesse sentido, as rasuras, as hesitações são indícios da competência do aluno, revelando o bom domínio e a capacidade de manejar e trabalhar a linguagem na busca da expressão mais apropriada, para o que se quer dizer. Assim, Araújo (2004) define a ação de rascunhar como uma forma de "[...] organizar o pensamento, pegar as rédeas do dizer, preencher ou criar, ranhar no texto, aprender a escolher entre as formas de dizer que são muitas e flexíveis, testar novos recursos aprendidos, usar seu repertório, ampliá-lo, recuar, avançar" (ARAÚJO, 2004, p.99).

Em outras palavras, o rascunho se configura como o primeiro texto, quando o escrevente começa a dar forma ao seu texto em construção. Afinal, se for levado em consideração que todo texto está sujeito a alterações, nenhum texto está concluído, fechado, o que significa dizer que todo texto é rascunho de outro texto, quando ele passa por revisão e por reformulações, dando origem a novas versões.

Portanto, os sinais de rasuras significam que o escrevente realizou uma releitura do texto e optou por outra forma de usar as palavras mais adequadas ao contexto de produção, o que nos leva a concluir que passar um texto a limpo não quer dizer retirar sujeiras e torná-lo mais bonito, significa que o aluno está ganhando maturidade no processo da escrita, negociando a palavra mais adequada para produzir o sentido esperado pelo leitor.

Ampliando essa discussão, a autora francesa Boré (2000), ao tratar o rascunho como objeto de estudo, define-o como objeto escolar institucionalizado e como traço semiótico de uma atividade linguística. Tomado como a segunda etapa da produção escrita, ou seja, momento relevante do texto na escola, o rascunho é associado às atividades de "rasuramento" e, conforme Araújo (2004), é a "reescritura" que o torna ao mesmo tempo um suporte e uma atividade. Como suporte, objeto observável, o rascunho se constitui num espaço visível que permite ao aluno mostrar suas falhas, suas rasuras, revelando que todo texto passa por um estado provisório, o que nos leva a inferir que um texto, geralmente, nasce de um rascunho, primeiro elo que representa o esforço reflexivo do aluno em expressar suas primeiras ideias, antes de passar sua produção "a limpo". Nessa perspectiva, o rascunho ganha uma dimensão linguística e passa a ser visto não apenas como objeto e sim como um texto inicial.

Boré (2000) sinaliza as semelhanças e diferenças do rascunho com as atividades de reformulação e paráfrase. Nesse sentido, sustentada nos estudos de Fabre (1994, *apud* MENEGASSI, 1998), a autora discute a noção do rascunho como objeto semiótico, e destaca que, a qualquer momento, o escrevente pode parar em sua própria enunciação, modificando e deixando traços que denotam os signos semióticos inscritos no espaço material do rascunho, a

exemplo de rasuras, riscos, sobrescritos, ou qualquer outra simbologia (BORÉ, 2000). Essas modificações envolvem operações linguísticas de diversas ordens, sendo as quatro principais: acréscimo, supressão, substituição e deslocamento. Isso significa que os rascunhos não se reduzem apenas em rasuras (reformulações locais), ele também se manifesta nas reformulações globais sem marcas rasuradas, sob a forma de versões ou texto (BORÉ, 2000). Assim, ao passar o texto a limpo, o escrevente preocupa-se não só com os elementos linguísticos (a ortografia e outras inadequações gramaticais), há também uma preocupação voltada para os aspectos discursivos na tentativa de escrever um texto de qualidade que contemple os propósitos da situação comunicativa.

Dessa forma, do ponto de vista do escrevente, o rascunho é nada mais do que o texto em curso de produção. Já do ponto de vista do receptor, é, então, sinônimo de "versão" ou de "estado" provisório à luz do qual se mensura o texto final (BORÉ, 2000). Dito de outro modo, o rascunho caracteriza-se como o momento de pensar mais um pouco no que vai escrever. São idas e vindas sobre um mesmo discurso, o que levou a autora a definir o rascunho também como uma forma de reformulação. Para Gaulmyn (1987, *apud* BORÉ, 2000), a reformulação consiste na produção de um novo texto referido ao texto anterior. É o retorno explícito de uma mesma estrutura de enunciado nos níveis lexical, morfossintático e semântico.

Boré (2000), ainda ancorada nos estudos de Gaulmyn (1987), afirma que existem diferentes variantes da reformulação, dentre elas a paráfrase, que diz respeito à substituição ou expansão de informações em relação à versão anterior. E acrescenta que as reformulações podem ser imediatas, quando se referem a um enunciado inicial, ou diferidas, quando os enunciados reformulados se seguem ou são separados por outros enunciados. As reformulações ainda podem ser definidas como autoiniciadas, quando o escrevente reformula o seu discurso por iniciativa própria, ou heteroiniciadas, quando as reformulações se dão por solicitação do outro. Com efeito, seja qual for a forma usada pelo escrevente, o uso de rascunho representa uma estratégia de aprendizagem que possibilita o aluno refletir sobre seu próprio texto, pó isso se constitui na primeira revisão que o próprio aluno faz do seu texto, por se tratar de um momento em que o escritor tem a liberdade de ler, reler, refazer o que for necessário em busca do aprimoramento do seu dizer, decidindo o que vai ou não para o texto final.

Por outro lado, para o professor, o rascunho pode significar um instrumento de avaliação para verificação de como está sendo o processo de aquisição da escrita pelo aluno e pode ainda significar o momento do avaliador iniciar um entendimento do modo como o

aluno conduz seu processo de aprendizagem da escrita, compreendendo que as rasuras, os rabiscos sinalizam que o aprendiz está em construção de conhecimento.

Assim, um dos papéis do professor está em levar o aluno a compreender que um texto nunca está terminado, sempre carece de alterações antes de chegar à versão "final"[6] e entender que o rascunho, nessa concepção, deixa de ser algo descartável e passa a significar uma etapa necessária na aquisição da linguagem escrita. Concluído o texto em forma de rascunho, já temos, então, a primeira versão para ser avaliada pelo leitor mais experiente, o professor. Na próxima subseção, vamos discutir como o processo da correção textual contribui para melhoria da qualidade do texto do escrevente.

3.2.3 A correção de texto e as intervenções do professor

De acordo com o dicionário Aurélio, corrigir significa dar a forma correta, mediar, eliminar erro, deficiência (AURÉLIO, 2004, p.189). Assim, o próprio nome "corrigir" já deixa subtendida a noção de que algo está errado. Não se corrige o que está certo.

Em se tratando do ambiente sala de aula, por muito tempo o ensino de Língua Portuguesa, no que tange à correção de texto, esteve submetido à concepção tradicional do uso da linguagem. Corrigir um texto era sinônimo de apontar as falhas gramaticais, ir à busca dos erros sinalizados em vermelho, com códigos nem sempre entendidos pelo aluno.

Hoje, o professor de Língua Portuguesa tem outra tarefa que vai além de apontar falhas gramaticais e atribuir nota para o texto do aluno. Propostas recentes têm se dedicado a investigar o modo de participação do professor no texto do aluno e como se dá essa intervenção para que a correção se constitua numa etapa significativa no processo de aquisição da língua escrita.

Para entendermos o que seria uma correção de texto, recorremos a Ruiz (2013), que traz como definição a intervenção do professor sobre o texto do aluno com a finalidade de chamar a atenção do aprendiz para algum problema de produção que pode ser "[...] qualquer sequência lingüística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção quanto de recepção desse mesmo texto" (RUIZ, 2013, p.21).

---

[6] Final, aqui, refere-se à terceira versão construída pelo aluno, porque sempre se há de ter consciência de que um texto nunca está acabado.

Esse estranhamento de que fala a autora se refere a algum elemento inesperado pelo leitor em relação à própria enunciação do texto como um todo ou a alguma lacuna de ordem linguística ou discursiva. Segundo a autora, o professor, quando exerce o seu papel de corretor, avalia, aprova ou reprova o texto do aluno, sendo que geralmente a sua atenção é voltada para caça de "erros", dos "defeitos", ou seja, daquilo que há de "ruim"; e, assim, as qualidades, ou seja, o que há de bom, raramente é enfatizado. Daí a autora conclui que a leitura feita pelo professor não é a mesma de um leitor comum, pois não há cumplicidade entre os interlocutores - professor e aluno. De certa forma, o professor costuma atuar com certa exigência diante da produção do aprendiz. Por não dar crédito de coerência à produção do aluno, o professor parte para a leitura do texto certo de que encontrará violação, sobretudo referente às regras da gramática normativa.

Corrigir um texto não é uma tarefa fácil para o professor, pois não se trata de uma atividade mecânica. É necessário que haja um momento na escola para os professores refletirem sobre a correção de texto, abrindo espaço para discussão de procedimentos metodológicos que tornem a correção um meio do aluno sentir-se sujeito de textos funcionais socialmente relevantes.

Sem esse momento de interação, o professor opta por criar seus próprios métodos, seu estilo próprio de correção, seguindo parâmetros que priorizam a microestrutura textual (superfície, forma) enquanto a macroestrutura (conteúdo) é colocada à parte. Dessa forma, fica difícil o professor realizar uma correção dialógica, que leve o aluno à reformulação global do texto, abrangendo a língua em seus desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos.

Sobre a prática do professor, sobretudo os novatos, diante do processo de correção de um texto, Serafini (1992), esclarece que "[...] Os professores criam uma metodologia própria de correção como autodidatas. Quando interrogados sobre essa prática, a maioria diz que no início da carreira só se utilizam de técnicas dos seus antigos professores" (SERAFINI, 1992, p. 107).

Essas práticas de seguir os antigos mestres ainda se fazem presentes no ambiente escolar, o que tem gerado a necessidade de cursos de formação continuada na tentativa de se criar estratégias para que o professor de língua portuguesa tenha uma nova concepção sobre o processo de correção de textos que tenha como eixo central os fatores de textualidade, condição indispensável na apropriação dos recursos linguísticos da língua. Uma correção que leva em conta esses fatores concebe o ato de escrever como um processo e não um produto. A

escrita deixa de ser considerada um dom, uma questão de inspiração e passa a ser fruto de um trabalho constante de leituras, releituras, escritas e reescritas.

Uma correção de texto eficaz, segundo Serafini (1992, p.108-122), segue seis passos: a) a correção não deve ser ambígua; b) os erros cometidos pelos alunos devem ser reagrupados e catalogados; c) o aluno, no momento da reescrita, deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas, ao reescrever seu texto; d) deve corrigir poucos erros em cada texto; e) o professor deve estar predisposto a corrigir o texto do aluno; f) a correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

Para a autora, esses seis pressupostos podem conduzir o professor a um bom procedimento de correção, tendo em vista a revisão e a reescrita do texto pelos alunos, em que os três primeiros garantem a eficácia na correção de um texto, contribuindo para que os comentários ou apontamentos do professor sejam de fácil entendimento; o quarto refere-se ao trabalho que o aluno deve realizar; e os dois últimos referem-se à atitude que o professor deve assumir perante as produções dos alunos.

Nessa perspectiva, o texto do aluno é o próprio objeto de estudo e a linguagem usada ganha novos significados; passa a ser uma forma de agir sobre o mundo, de interferir no mundo e estabelecer vínculo comunicativo entre as pessoas. O aluno terá a capacidade de compreender que um bom texto ultrapassa os limites frasais e precisa estar "[...] bem encandeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado a seus objetivos e a seus leitores" (ANTUNES, 2009, p. 116).

Quando o texto se torna a escrita da escola, como meio de atuação entre dois ou mais sujeitos, o exercício do dizer e dizer-se se realiza como intercâmbio necessário à sobrevivência e à convivência humana (ANTUNES, 2009, p. 116). A correção de texto com base nesses seis princípios definidos por Serafini (1992) deve estabelecer esse contato entre o professor/corretor e o aluno/aprendiz.

Analisando as correções sobre redação em sala de aula, Serafini (1992) apresenta três estratégias de correção: indicativa, resolutiva e classificatória. Com base nessa teoria, Ruiz (2013) identifica a correção textual-interativa como o quarto modo de correção.

Por correção indicativa entende-se o modo de intervenção do professor em sinalizar, na margem do texto do aluno, os problemas relacionados às palavras, frases ou períodos, indicando o local onde as mudanças devem ser efetuadas. As correções desse tipo, segundo a autora, pouco contribuem para uma segunda versão do texto. E ressalta que três razões podem contribuir para esse não entendimento à solicitação do professor: o aluno simplesmente não

pretende revisar seu texto; ou não sabe revisar convenientemente o texto; ou não compreendeu a correção do professor.

Isso significa dizer que as pistas fornecidas pelo professor não são suficientes para detectar o problema. Por falta de competência do domínio do conhecimento linguístico e/ou pela dificuldade de compreender o sentido, no contexto, o aluno não realiza a tarefa de revisão. Essa situação acontece, muitas vezes, quando o professor faz a correção utilizando algum símbolo voltado para superfície do texto e não traduz o significado para o aluno.

O outro tipo de correção chamado resolutiva caracteriza-se pela tentativa do professor reescrever o que considera problemático no texto do aluno. O que, para Serafini (1992),

> Consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções dos alunos sobre trechos que exigem uma correção, reescrevendo depois tais partes, fornecendo um texto correto (SERAFINI, 1992, p. 113).

Esse tipo difere do anterior no que diz respeito à atitude do professor em assumir a forma de dizer do aluno na reescrita do texto, escrevendo acima do trecho ou da palavra a forma adequada ou na margem ou no pós-texto, sem definição de lugar. Geralmente, o aluno transcreve as alterações feitas pelo professor por não encontrar dificuldades.

Assim, o professor assume a função do aluno, faz uma limpeza geral no texto eliminando as formas que considera problemáticas, escrevendo outra forma alternativa no corpo do texto, raramente ocorre, na margem ou em sequência do texto, sem qualquer comentário sobre a primeira versão.

Sobre o papel do professor nesse tipo de correção, monopolizando a revisão, Ruiz (1998) nos diz que "[...] O professor passa a idéia de que essa tarefa é sua, e não do aluno. Em face disso, este, por sua vez, não se vê no papel de quem lê o texto para encontrar seus possíveis problemas, uma vez que já foi realizado por quem de direito" (RUIZ, 2013, p. 85).

Dito de outro modo, ao aluno não é dada a opção de refletir sobre seu próprio texto, ele não altera o que já acha necessário; nessa condição não se pode falar em reescrita, há na verdade uma cópia do original, que não atinge o nível textual global.

Quanto à correção classificatória, de acordo com Serafini (1992), consiste na identificação e classificação dos erros, propondo a sua correção através de um conjunto de símbolos. Esse modo de correção leva o aluno à reflexão de seus erros e a tomar decisões de corrigir seu texto sozinho, exigindo maior domínio da competência; entretanto, apresenta

algumas limitações, uma vez que o código estabelecido pelo professor nem sempre é compreendido pelos alunos que, na dúvida, optam por mantê-lo na mesma versão. Para Moterani (2012), a correção classificatória

> [...] é utilizada em parceria com a correção indicativa, uma vez que sozinha ela não dá conta de sinalizar os aspectos lingüístico-discursivos. Para tanto os professores fazem símbolos nas adequações ausentes nos textos e complementam o apontamento com uma classificação referente ao problema (MOTERANI, 2012, p. 78).

Nesse tipo de correção também a revisão pode não ocorrer pela mesma razão da indicativa. Ou o aluno encontra dificuldade para resolver o problema sinalizado ou não entende o significado do símbolo usado pelo professor.

Por entender que essas três estratégias de correção definidas por Serafini (1992) não dariam conta dos problemas linguístico-discursivos, Ruiz (2013) acrescenta a quarta estratégia de correção na tentativa de resolver os problemas textuais que extrapolam a dimensão da frase: a correção textual-interativa.

De acordo com a autora, esse modo de correção se caracteriza pela produção de comentários mais longos do que aqueles feitos à margem do texto pelo professor, escrito em forma de bilhetes (pós-texto), que funcionam como tarefa de revisão para o aluno, simbolizando o problema para melhoria da produção ou ainda para a própria tarefa de correção do professor. Esses apontamentos podem servir de elogios ao que foi feito pelo aluno ou chamar a atenção para o que não foi feito. Assim, professor e aluno conversam por meio de bilhetes, interagem para resolver um problema que por alguma razão não foi possível sinalizar via corpo ou margem do texto.

Esse modo de intervenção sobre o texto do aluno é o que mais atende as solicitações do "[...] professor que não apenas aponta os erros do modo de dizer do aluno, como aconteceram nos demais tipos de correção, mais se atenta para o dizer deste, ou para sua atitude comportamental refletida em seu dizer" (MONTERANI, 2012, p. 53). É também o tipo de correção que mais proporciona a revisão e a reescrita dos textos, mantendo uma relação dialógica e polifônica entre os interlocutores, os quais têm o texto como seu objeto de discurso.

Essa proposta apresenta o bilhete orientador como estratégia para o professor mediar a escrita do aluno no momento da correção. Os bilhetes contribuem para o professor interagir com o texto do aluno e seja mais preciso na detecção e localização dos problemas.

Ruiz (2013), a partir da concepção de Bakhtin (2011), concebe a correção como um fenômeno que envolve a contrapalavra do professor à palavra do aluno, mediadas por atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Para entender como se dá esse processo, a autora faz uma distinção entre essas atividades e diz que as atividades linguísticas dizem respeito à ação do professor, que expressa sua opinião sobre o que está sendo dito pelo aluno, em acordo ou desacordo com o que expressa no texto. O professor reage apenas ao que foi dito e não ao modo como foi dito. As epilinguísticas estratégias do dizer retomam recursos que estão sendo usados no texto para chamar a atenção do aluno quanto ao emprego de formas linguísticas. Quanto às atividades metalinguísticas, caracterizam-se pelo uso da língua para falar da própria língua. No caso das correções, isso acontece no momento em que o professor se manifesta para discorrer sobre o erro ou acerto do aluno, da propriedade ou impropriedade no uso de certas expressões.

Dos quatro modos de correção, a estratégia de correção textual-interativa demanda um tempo maior por parte dos professores e melhor retorno da parte do aluno, já que o professor deixa o papel de simples corretor e passa a ser o revisor e coautor do texto. Isso ocorre no momento em que os bilhetes não apenas apresentam as inadequações, mas também sugerem a reformulação do texto a níveis micro e macroestrutural.

Ainda percebemos que nas três primeiras estratégias, abordadas por Serafini (1992), o professor como corretor do texto mantém uma relação monológica, apenas apontando os problemas que devem ser corrigidos pelo aluno. Não existe uma réplica. Na quarta estratégia, teorizada por Ruiz (2013), a correção se constitui em uma relação dialógica entre escritor e revisor, demandando uma atitude mais responsável por parte do aluno, que interage com o professor leitor mais experiente no processo de revisão e reescrita do texto. Veremos, então, como se dão esses dois processos.

3.2.4 Revisão e reescrita: um trabalho a quatro mãos

Embora, ultimamente, o estudo do processo de revisão e reescrita tenha se tornado o foco da atenção dos pesquisadores interessados na construção do texto, principalmente em condições de ensino, essa abordagem não é tão recente. Os PCNs já chamavam a atenção do professor de língua portuguesa para um melhor tratamento com as atividades de escrita em sala de aula, quando estabeleceram um momento para produção e outro para reescrita. Essa ação reflexiva de ir e vir "[...] permite que o aluno se distancie do seu próprio texto, de

maneira a poder atuar sobre ele criticamente" (BRASIL, 1998, p.77) e a refletir, como sujeito-autor, sobre suas ideias, reformulando seus argumentos para que o seu dizer atenda às situações comunicativas a que o texto se propõe.

Assim, as sucessivas revisões não devem se concentrar em aspectos periféricos, característica do ensino exclusivo da gramática normativa, como ocorre em muitas escolas, quando os professores se concentram na caça de problemas de ortografia, concordância, pontuação e acentuação em detrimento dos aspectos de textualidade. Como mediador de aprendizagem, torna-se relevante para o professor a preparação de atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos necessários para que o sujeito-autor (aluno) internalize a revisão e a reescrita como atividades relevantes no percurso da apropriação da modalidade escrita.

Nesta perspectiva, entendemos que a reescrita não significa momento de higienização do texto do aluno (JESUS, 1995), mas um momento de ajustes e reajustes que conduz o sujeito-autor a atuar sobre seu próprio texto, colocando em jogo a mobilização de diferentes estratégias e ativação de um vasto conjunto de conhecimentos que o ato de escrever implica. Isso significa que o escritor, quando adquire o hábito de revisar o texto, pensa melhor no que vai escrever, preocupa-se com a continuidade e a progressão temática do texto, faz uso de inferências que operam na estrutura e no significado do texto inteiro ou do fragmento do texto, seleciona, organiza e desenvolve as ideias, tendo o cuidado de balancear as informações novas e dadas para que se estabeleça, assim, uma interação com o leitor (KOCH; ELIAS, 2012).

Assim, avaliamos o trabalho de revisão e reescrita como uma atividade dialógica em que os alunos se colocam como leitores de seus próprios textos para operar as reformulações necessárias. Nesse sentido, são acionados conhecimentos do mundo linguístico, quando se faz uso das noções de ortografia, da gramática e do léxico da língua, adquirido nos variados eventos comunicativos, além de conhecimentos enciclopédicos, interacionais e textuais que fazem parte do repertório do leitor. Muitas vezes esse diálogo é partilhado com o professor que, na condição de interlocutor, torna-se um parceiro importante na coautoria do texto, por meio das recomendações e dos comentários orais e/ou escritos.

Muitos pesquisadores têm tratado a revisão e correção de texto como uma mesma etapa, o que os leva a incluir a revisão como uma ação do professor. Neste trabalho, assumimos outra posição e separamos a correção e a revisão em etapas diferentes. Entendemos a revisão como um processo recursivo que ocorre a qualquer momento da

produção, inclusive depois da correção, por isso a revisão se constitui numa ação, não exclusiva, mas voltada para a ação do escrevente. Por outro lado, a correção ocorre somente depois da primeira produção. No momento em que o professor faz a "revisão" do texto do aluno, o que sobressai é o seu olhar clínico de apontar as inadequações e sugerir as mudanças necessárias para construção de sentido.

A participação do professor, tanto no processo de revisão quanto de reescrita, pode ocorrer de forma colaborativa ou de forma orientada. Esta se caracteriza pela participação do professor sugerindo mudança no texto escrito e, aquela outra, quando colabora oralmente com o produtor do texto. Há ainda a revisão individual que é feita pelo próprio aluno sem a participação do professor.

Antunes (2003) concebe que a escrita dialógica compreende etapas distintas e interdependentes - planejamento, operação e revisão – e afirma que cada uma dessas etapas implica decisões. No que se refere à revisão e à reescrita, a autora entende como uma só etapa e avalia como o momento de análise do que foi escrito em relação à forma e ao conteúdo. Segundo a mesma autora, na avaliação do texto o professor deve verificar

> [...] se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das idéias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica – conforme prevêem as regras de estrutura da língua - se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação, e a divisão do texto em parágrafo (ANTUNES, 2003, p. 54).

Acreditamos ser importante para o principiante esse cuidado, essa atitude responsiva em busca de aperfeiçoamento do texto escrito, e para que isso aconteça caberá ao professor também decidir por procedimentos e estratégias que tornem o aluno um escritor proficiente, um alguém que compreenda o que escreve, que seja autor de um dizer e de um fazer capaz de reformular pacientemente seu texto de forma que expresse com arte o que tenha a dizer ao outro. Desse modo, a reescrita se configura pelo retorno ao texto produzido para encontrar "[...] a melhor forma de dizer aquilo que se pretendia" (ANTUNES 2003, p.59) e decidir o que está bom ou não no texto, rasurando, na tentativa de encontrar uma maneira mais adequada e relevante de sua voz chegar ao outro. Mas não podemos deixar de ressaltar que a revisão é condição essencial para garantir a qualidade do texto na fase da reescrita.

Dessa forma, a atividade de revisão caracteriza-se como um procedimento que possibilita ao autor refletir sobre o que faltou para escrever aquilo que pretendia anteriormente. Esses reajustamentos do enunciado incidem nos aspectos do texto a nível local

e global. Serafini (1992) esclarece que a revisão global está relacionada às alterações no âmbito do conteúdo do texto. São mudanças que o escrevente realiza, deslocando informações, adicionando e substituindo outras ou até mesmo suprimindo quando necessário.

As revisões locais estão relacionadas aos aspectos linguísticos, a exemplo da adequação da concordância, um tempo verbal, o uso de um pronome, a pontuação do texto e outros elementos que podem surgir no momento da escrita. Gehrke (1993) esclarece que, tradicionalmente, a revisão era mantida como etapa subsequente. No entanto, com base nos estudos que mostram a escritura como uma atividade recursiva, abandonou-se a concepção de etapas lineares no processo da produção de texto.

Em outras palavras, a revisão, como um princípio de recursividade constante, acontece a todo o momento e não necessariamente ao término da produção textual. O leitor e o autor atuam em qualquer ponto do texto tendo em vista a resolução de problemas no âmbito linguístico, textual e discursivo. O escrevente é sempre o primeiro leitor de si mesmo, pois escrever implica em um trabalho constante de revisão do que se escreve ou escreveu.

No entanto, o professor também tem um papel relevante no processo da reformulação do texto, quando corrige, comenta e sugere alterações para tornar o texto mais adequado à situação comunicativa e ao gênero textual pré-determinado. Outras vezes o próprio colega também pode refletir sobre o texto do colega e contribuir para o melhor dizer do autor. É essa consciência de que o texto nunca está pronto que leva o aluno a entender que a escrita é trabalho e que, para produzir o sentido desejado, o texto pode ser revisto tantas vezes sejam necessárias.

Ruiz (2013) faz uma relação entre a revisão e correção e nos diz que a revisão é uma prática comum a todos os escritores e ocorre quantas vezes for necessária, simultaneamente ao ato da escrita ou em momento posterior. A autora, com base nos pressupostos marcuschinianos, compreende a "revisão como trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual ou retextualização realizado pelo aluno, em função de intervenção feita pelo professor via correção com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto" (RUIZ, 2013, p.25). E complementa que "[...] o trabalho de retextualização pelo aluno que revisa em função de uma correção pelo professor não é um trabalho solitário [...], é necessariamente um trabalho a quatro mãos" (RUIZ, 2013, p. 27). Como a proposta de Ruiz (2013) teve por objetivo investigar como se corrige o texto na escola, a autora toma a revisão como o momento posterior à correção, deixando subentendido que revisão e reescrita dizem respeito ao mesmo processo, com o que Gaffuri e Menegassi (2010) não concordam.

No trabalho desses autores sobre a relação entre escrita, revisão e reescrita, eles concebem a revisão como um momento de maior vitalidade no processo da escrita, tendo em vista o diálogo que revisor e escritor mantêm para obter uma melhor compreensão do texto, conduzindo posteriormente para o processo da reescrita. Gaffuri e Menegassi (2010) consideram que os escritores planejam e revisam seu texto constantemente durante todo processo com interrupções a qualquer momento, não necessariamente ao término do texto, o que torna a revisão uma atividade reflexiva e expressiva. Os autores contam que o revisor também participa dessa atividade reflexiva quando, além de identificar os problemas, lê o texto com a finalidade de compreender a mensagem que o escritor quis passar. Nesse sentido, ao direcionarmos o olhar para sala de aula, concordamos que fica a cargo do professor, na maioria das vezes, o papel de revisor do texto do aluno, apresentando comentários válidos, úteis e necessários que podem ser atendidos ou ignorados na versão seguinte.

É bom lembrar que não basta apontar os problemas, é preciso clareza e eficácia na produção dos comentários para que o aluno compreenda o que foi dito pelo revisor e preencha as lacunas deixadas no momento da produção inicial. Para o aluno, a revisão constitui uma atividade que o leva a refletir sobre os procedimentos da escrita e compreender que o ato de escrever não se dá por inspiração, por dom; é resultado de um processo de interação com o seu próprio texto e por isso exige trabalho e determinação. Se o aluno não estiver consciente de que produzir um texto é uma atividade que exige aperfeiçoamento a cada etapa do processo, vai ocorrer o que Ruiz (2013) já antecipa: "[...] o aluno deixa de revisar seu texto se o aspecto visado pelo bilhete do professor demanda uma retextualização mais trabalhosa, com alterações de sequências linguísticas maiores ou de todo texto" (RUIZ, 2013, p. 105).

Nesse sentido, é importante a mediação do professor auxiliando o aluno nas atividades de revisão é reescrita. O professor deve planejar as atividades que contribuam para os alunos compreenderem as sugestões apresentadas pelo professor. Uma dessas atividades pode ser a reescrita coletiva e/ou em dupla para que os alunos interajam e compreendam as sugestões apontadas nos bilhetes orientadores. Sinalizar apenas os problemas não é o suficiente, faz-se necessária a intervenção do professor com vistas a auxiliar os alunos no aprimoramento das produções textuais escritas.

Fuza e Menegassi (2012) ainda salientam que a revisão é um processo recursivo que concebe o texto em progressão enquanto que a reescrita advém dessa configuração. Dito de outro modo, os autores nos esclarecem que a revisão está presente na reescrita, contribuindo para a construção do texto, sendo que um é complementar ao outro, embora ocorram em

momentos diferentes. Isso nos leva a concluir que a revisão se caracteriza como a tarefa de aperfeiçoamento do texto em seus aspectos linguísticos e discursivos, ou seja, o revisor avalia tanto a forma quanto o conteúdo para adequar o texto à situação comunicativa em que está inserido. Por outro lado, a reescrita diz respeito à ação do escrevente em modificar o texto, isto é, de retirar, inserir, substituir ou deslocar elementos para comunicar com mais clareza e coesão aquela informação que ele, como autor, deseja passar para o seu interlocutor em resposta à sua própria revisão ou à correção do professor.

Nessa perspectiva, a reescrita pode ser definida como o trabalho crítico e reflexivo do aluno, realizando o aprimoramento de suas produções, buscando adequá-las aos objetivos pretendidos.

A reescrita, na escola, passa por um percurso de interlocução que surge de leituras da primeira versão das produções por diferentes interlocutores ou pelo interlocutor mais experiente: o professor. O aperfeiçoamento feito no nível linguístico-discursivo, como réplica às sugestões do professor, é o que se chama de reescrita.

Os processos de revisão e reescrita se revelam como atividades complexas que exigem do escrevente determinação e conhecimentos sobre o tema a ser discutido, uma vez que, a cada leitura feita, o escrevente, ao retornar ao texto, encontra sempre algo a modificar. Por esse motivo, revisão e reescrita se constituem num processo contínuo que contribui para tornar o texto bem-feito, relacionando as partes entre si de forma a auxiliar o leitor a seguir o fio do discurso (SERAFINI, 1992, p.60).

Entendemos, portanto, o trabalho de revisão como um procedimento que permite o escritor olhar o texto por diferentes ângulos na busca de um foco que comunique ao outro da forma mais original possível aquilo que ele (escritor) quer dizer. Daí a importância de o aluno saber para quem o texto será destinado, pois a prática da revisão consiste em colocar-se no lugar do outro (leitor) e descobrir outras possibilidades de aperfeiçoamento do discurso escrito. Compreendemos a reescrita como processo posterior à revisão, uma prática significativa de descoberta que deve fazer parte do planejamento das aulas de língua portuguesa e não um exercício convencional para correção de “erros” gramaticais. O processo de revisão e reescrita caracteriza-se pelas operações linguístico-discursivas usadas pelo escritor quando vai decidir o que vai ou não fazer parte da produção, efetuando modificações de diversas ordens: acréscimo, substituição, subtração e/ou deslocamento. Para que haja maior interação entre a correção do professor e a reescrita, abordaremos, a seguir, o bilhete

orientador, uma estratégia que permite atingir aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual.

3.2.5 Bilhete orientador da reescrita

No processo de construção de texto em situação de ensino, a elaboração do bilhete orientador com sugestões de revisão oferecido pelo professor aos alunos não tem sido uma tarefa fácil. Acreditamos que escrever um bilhete com clareza de maneira que oriente e avalie o aluno na etapa de reescrita é tão trabalhoso para o professor como é trabalhoso para o aluno escrever um texto.

Sabemos que semelhante a outras práticas sociais, a escrita constitui-se numa atividade que precisa ser orientada para ser aprendida e aperfeiçoada. O bilhete orientador cumpre uma dessas funções no processo da escrita; pois, através dele, o professor mantém um diálogo entre o enunciado da tarefa proposta, a produção do aluno e uma nova proposta de reconstrução do texto para atender aos propósitos do gênero definido na proposta inicial.

Segundo Ruiz (2013), a reescrita orientada por bilhetes permite maior interação que outras estratégias tradicionais de correção de texto na escola. Este tipo de correção possibilita melhorias mais significativas ao texto do aluno, pois não se limita apenas a apontar os problemas no texto, como ocorre na correção indicativa ou na classificatória representada por símbolos. A correção textual-interativa leva o aluno a interagir com o texto, refletindo sobre seus próprios erros, ao contrário da resolutiva, que tem os problemas resolvidos pelo próprio professor.

Portanto, os bilhetes orientadores, como prática pedagógica, possibilitam ao aluno a apropriação das propriedades linguístico-discursivas do gênero que está sendo proposto, quanto à sua estrutura composicional e aos seus modelos de participação. A correção do texto, através do bilhete orientador, permite ao aluno assumir-se como sujeito, no percurso da construção do texto, sob a orientação do professor, posicionando-se como autor do seu dizer e refletindo sobre a melhor forma de dizer aquilo que pretende ao leitor em resposta a uma tarefa pedagógica.

Nessa perspectiva, a prática de reescrita caracteriza-se como uma atividade dinamizadora, que deve ser incorporada na prática dos professores de Língua Portuguesa, pois proporciona ao professor e ao aluno um diálogo mais individualizado. O professor interage com o aluno apresentando sugestões de melhoria para o texto. Em resposta, o aluno recorre ao

bilhete orientador para, depois de um movimento de idas e vindas ao texto, definir o que será suprimido, deslocado, acrescentado e/ou substituído na nova versão do texto. Assim, desaparece a função do professor-avaliador, aquele que utiliza as atividades de escrita para ajuste de contas, e aparece a figura do professor mediador de aprendizagem.

Nascimento (2009) declara que o bilhete orientador funciona como um andaime por fazer essa interlocução entre professor-texto-aluno para facilitar a prática da escrita. Essa interlocução se dá a partir do comando da tarefa pedagógica que dá origem aos textos iniciais. O professor, ao ler o texto, posiciona-se diante do dizer do aluno, avalia o texto mediante a proposta inicial e depois estabelece outra interlocução com o autor, elaborando apontamentos que direcionam a reescrita do texto para preencher as lacunas encontradas.

Essa escrita no texto do aluno ou em anexo ao texto do aluno, Menegassi (2008) denomina de comentários e chama a atenção para a necessidade de objetividade e clareza na construção desses apontamentos, pois esses bilhetes poderão orientar e auxiliar ou, até mesmo, dificultar a construção textual, resultando numa reescrita pior do que o texto original.

A prática de revisar e reescrever, a partir dos comentários do professor, pode desencadear novas ideias que contribuem para a construção do texto e para o amadurecimento do escritor. No entanto, o que se observa em sala de aula é que os alunos dão pouca atenção para leitura dos bilhetes, muitos leem apenas uma vez, o que dificulta uma nova versão do texto com mais qualidade.

Embora nem todos os alunos deem a devida atenção aos comentários do professor, a literatura sobre a reescrita tem mostrado que os alunos costumam cobrar do professor algum bilhete para que sirva de parâmetro para avaliação da sua competência linguística em termos de capacidade de produção textual. Quando o professor não comenta, os alunos se sentem desvalorizados e veem a atitude do professor como descaso.

Além de auxiliar na construção do texto, o bilhete orientador tem a função de conscientizar o aluno de que a produção textual se dá em processo e por esse motivo o texto precisa ser avaliado por um leitor mais experiente (o professor) e ser revisto e reescrito. Quando o aluno tem essa consciência, a sua reescrita pode ir além das sugestões oferecidas pelo professor.

O bilhete, para cumprir a função de melhorar o texto do aluno, ao ser elaborado, deve contemplar problemas de ordem linguística e textual-discursiva. Segundo Menegassi (2000), um comentário bem explícito deve apresentar o problema, a sua localização, o seu contexto e as duas diretrizes para a reformulação. Caso contrário, acontecerá o que diz Geraldi (2011)

que o aluno não atenta aos comentários como deveria porque nem o professor se atenta os comentários falhos que ele faz para o aluno.

O bilhete orientador possui o seu próprio estilo, sua própria forma e seu próprio conteúdo composicional. É uma forma peculiar em que o professor aprende interagindo com seu aluno e o texto, convidando seu aluno-autor a refletir sobre sua própria escrita para se tornar um produtor de texto proficiente.

Menegassi (2000) ressalta que um comentário claro e objetivo apresenta quatro componentes básicos. O primeiro diz respeito à apresentação do problema a ser revisado, ou seja, sinalizar para o aluno com clareza a inadequação identificada no texto. O professor deve esclarecer se o problema está no nível linguístico (ortografia, acentuação, pontuação, concordância, etc.) ou no nível discursivo (organização das ideias, articuladores textuais, construção do título, etc.)

O segundo componente refere-se à localização do problema de forma pontual. Não basta o professor dizer que o texto tem problemas gramaticais ou de ordem textual – discursivo, é preciso sinalizar onde se encontra o problema, em que parágrafo, em que linha. O professor, na elaboração do comentário, deve passar as informações de forma mais transparente possível. Caso contrário, o efeito será o contrário. A reescrita deixará o texto mais confuso que a primeira versão.

Quanto ao terceiro componente, o autor chama atenção para a apresentação do contexto em que se encontra o problema. Muitos comentários aludem apenas a questões linguísticas referentes à acentuação, pontuação, crase, concordância, questões ortográficas; no máximo, sinaliza em que parágrafo se encontra. Quando necessário, o professor deve destacar o sintagma, identificar o problema para que o aluno se posicione diante da situação e apresente uma versão mais eficaz que demonstre seu amadurecimento no processo da construção do texto.

Já o quarto componente caracteriza-se pelo oferecimento de diretrizes para reformulação do problema levantado. Nesse contexto, o professor deve ter cuidado para não oferecer receita pronta para o aluno. Se o professor apresenta a resposta para o problema identificado, o aluno não reflete sobre a sua própria escrita.

O bilhete escrito, a partir desses componentes, por si só não é suficiente para o aluno melhorar a qualidade do seu texto. Cabe ao aluno esforçar-se no sentido de interpretar os comentários feitos pelo professor e compreender as falhas apresentadas no texto. O mesmo processo que vale para a etapa de produção do texto vale para a fase da reescrita. O leitor dos

comentários não necessariamente deve ser apenas o aluno – autor do texto comentado. Os colegas podem contribuir na compreensão das observações do professor e, em outra instância, o professor deve ser solicitado para mediar a revisão e a reescrita, inclusive, esclarecendo as dúvidas quanto aos comentários apresentados. Por isso, é importante que o professor dê um tempo para o aluno ler e analisar os comentários, para sanar as dúvidas, antes de iniciar a revisão e a reescrita.

Menegassi (2000) acrescenta que o professor, consciente do papel relevante dos comentários, no processo da construção de texto, pode optar por duas estratégias de oferecimento[7] de informações: "[...] a) oferecer sugestões, através de comentários objetivos, apontado o problema encontrado, localizando-o no texto e identificando-o; b) oferecer sugestões através de comentários curtos, citando a existência do problema que pode ou não ser apontado, localizando-o no contexto, mas não o identificando" (MENEGASSI, 2000, p. 93). Para este trabalho, durante a correção do texto dos alunos, foi feito o uso da primeira estratégia.

Para que essas estratégias sejam significativas, a produção de um comentário deve possibilitar ao aluno a reformulação do texto, eliminando os problemas não só de ordem gramatical, mas também de organização textual, da estrutura do gênero textual, das escolhas temáticas e da adequação à situação de produção. Ou seja, a revisão deve abranger os aspectos linguísticos e discursivos, a forma e o conteúdo do texto.

Com efeito, os alunos apresentam uma versão com qualidade superior à primeira, quando conseguem dialogar com o bilhete. Quando não há esse diálogo, mesmo se esforçando, o aluno apresenta um texto reescrito com a mesma qualidade da primeira versão ou até com qualidade inferior, sem modificações acentuadas. E, outras vezes, o aluno pode extrapolar as sugestões e apresentar uma segunda versão superior à esperada pelo professor (MENEGASSI, 2000). Percebe-se, então, que a participação do professor e a atenção dos alunos na leitura dos comentários têm influência significativa no processo da revisão e reescrita textual.

Essas estratégias podem ser empregadas pelos alunos, em parte ou todas, em um único texto. Depende do amadurecimento do escrevente em termos de revisão e reescrita de textos e até mesmo de produção textual.

---

[7] Gaffurri e Menegassi (2010) chamam de estratégia de oferecimento os comentários feitos pelo professor no texto do aluno, sugerindo alterações para o processo da reescrita.

Quanto ao professor, a estratégia utilizada na elaboração do comentário vai depender muito da sua concepção de linguagem e da sua noção do que seja o processo de produção textual. Quando o professor faz de sua sala de aula um espaço de interação, ele está certo de que, em questão de escrita, não se aprende a escrever apenas escrevendo, mas interagindo diante do texto como um leitor interessado. Dessas observações do professor deverão surgir os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de análise linguística, abordando a gramática como estudo reflexivo dos elementos linguístico-discursivos que compõem o texto.

3.2.6 Análise linguística: uma nova abordagem para o ensino de gramática

Muitas dúvidas e contradições ainda existem quanto ao ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. As críticas sobre o ensino tradicional de metalinguagem, no sentido de que pouco tem contribuído com o desempenho linguístico dos alunos, suscitaram novas abordagens para os estudos de linguagem. Na década de 1980, João Wanderley Geraldi, na primeira edição de *O texto na sala de aula*, bem como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, na década de 1990, apresentaram uma nova proposta de reflexão sobre a língua a partir da análise linguística. No entanto, essa nova abordagem ainda continua confusa para muitos professores no momento de por em prática em sala de aula.

Os PCNs de Língua Portuguesa, ao apresentarem essa nova concepção para o ensino de linguagem, partiram do princípio de que o ensino de língua portuguesa para desenvolver a capacidade comunicativa/discursiva dos alunos deve priorizar o uso e a reflexão da língua. Já de início o documento reprova o tratamento dado ao ensino de língua portuguesa em muitas escolas e afirma que

> [...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Nessa perspectiva, ao tomar o texto como unidade de ensino, os PCNs direcionam para o professor de língua portuguesa as abordagens que devem ser adotadas para minimizar a defasagem de aprendizagem dos alunos quanto à produção e compreensão de textos. Isso é fundamental, porque, conforme enfatiza Bakhtin (2011), nas situações de comunicação do

dia-a-dia, sempre nos comunicamos através de textos que se corporificam por meio de enunciados, que são unidades reais e concretas da comunicação.

Assim, entendemos que o trabalho de linguagem nessa direção incorpora a situação de produção de um dado discurso, o conteúdo temático, a construção composicional e seu estilo verbal. Isso significa que as aulas de português devem se voltadar para discussão e produção de diferentes textos reais sem padrões definidos, de maneira que atendam às diferentes vozes que emergem na sala de aula, representativas das distintas realidades sócio-históricas.

Acreditamos que é por meio do trabalho com texto de diversos gêneros que os alunos poderão avançar no desenvolvimento da sua capacidade comunicativa, atuando de forma mais eficiente nas manifestações discursivas, nas mais diversas esferas sociais. Essa mesma certeza, no entanto, não podemos garantir com relação ao ensino de gramática, que continua sendo o grande entrave para muitos professores que continuam ainda indecisos em relação ao como ensinar gramática na escola de forma que fujam do convencionalismo e se aproximem das novas abordagens propostas pelos especialistas.

Travaglia (2011) advoga que não se pode separar gramática de ensino de texto. Segundo o autor, todo "[...] conjunto de recursos, mecanismos, fatores e princípios que usamos para produzir efeito de sentido compõe a gramática de uma língua" (TRAVAGLIA, 2011, p. 41). Por esse motivo, o autor lembra que "[...] tudo que é gramatical é textual e vice – versa" (TRAVAGLIA, 2011, p. 41), o que significa que o trabalho com textos em sala de aula a partir da perspectiva dos gêneros textuais, torna-se incompleto sem o ensino de gramática, tendo em vista que o jogo de entonação expressiva que o falante dá às palavras, a variação dos tons para produção de sentidos na interação dos enunciados individuais e alheios depende dos recursos e dos mecanismos que a gramática de uma língua nos oferece.

Em função do que foi dito, podemos concluir que a pergunta sobre ensinar ou não gramática em sala de aula muda de configuração. Acreditamos que discutir se deve ou não ensinar gramática já é uma questão superada, pois não temos dúvida de que a escola deve se preocupar em ensinar língua e toda língua possui sua gramática subjacente. A questão central, aqui, é repensar a forma como tem sido tratado o ensino de língua nas escolas. A pergunta, então, deve ser outra: Como se ensinar gramática de forma que ela tenha realmente funcionalidade nas aulas de língua portuguesa?

Travaglia (2000) já sinalizava algumas alternativas quando focaliza o ensino de gramática reflexiva e gramática de uso como o mais pertinente para ser utilizado em sala de aula. O primeiro trata de atividades que privilegiam os efeitos de sentidos e os fatos

linguísticos da língua. Já o segundo consiste na utilização dos recursos e regras da língua nas diversas variedades linguísticas, incluindo aí a norma culta.

Possenti (1998), discutindo sobre o ensino de gramática, lembra que o domínio efetivo de uma língua não passa por um domínio técnico de metalinguagem, justificando que conhecer uma língua e conhecer a gramática dessa língua são coisas bem distintas, da mesma forma que saber as regras de uma língua não significa saber usá-las. Por isso, o autor alerta ao professor de Língua Portuguesa para a necessidade de distinguir o papel da gramática na escola e o papel da escola com o ensino de gramática. Enquanto a escola tende a criar condições efetivas para o ensino da língua padrão, o ensino de gramática tem por função refletir sobre a língua nas atividades usuais dos falantes.

Callou (2009) explica que todo falante de uma língua já possui uma gramática internalizada. Logo, caberia à escola desenvolver a competência comunicativa de seus alunos de tal maneira que os levassem a "utilizar melhor" a língua em todas as situações de fala e escrita. Por isso a autora apresenta opinião semelhante a Travaglia (2000) de que as aulas de língua portuguesa devem estar direcionadas para a descrição da língua e sugere como uma das estratégias que o professor leve o aluno "[...] a reconhecer a variação inerente à língua que faz com que cada grupo social possua sua própria variedade, mas que ao mesmo tempo seja capaz de conviver com todas as outras" (CALLOU, 2009, p. 27).

Para tornar mais clara a questão do ensino de gramática, nas aulas de língua materna, outra vez nos reportamos a Possenti (1998) que, com sapiência, deixa subentendido para o professor a necessidade de repensar a sua prática pedagógica ao afirmar que "[...] são os gramáticos que consultam os escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para saber que regras eles devem seguir" (POSSENTI, 1998, p.55). O autor faz essa advertência para tecer críticas à forma como muitos professores ainda conduzem suas práticas de ensino nas aulas de português, detendo-se em ensinar nomenclaturas para alunos que sequer chegaram a habilidades de uso corrente da língua.

Com as palavras de Antunes (2009), em consonância com o que vem sendo discutindo sobre o ensino de gramática nesta subseção, podemos responder àquela pergunta feita anteriormente, quando a autora assegura que o estudo/ensino de gramática se faz sim necessário, porém, com uma ressalva de que "[...] é preciso estudar a gramática que nos faz entender e compor, de forma mais adequada, textos orais e escritos" (ANTUNES, 2009, p. 96).

Os PCNs de Língua Portuguesa de ensino fundamental propõem que as chamadas aulas de gramática passem a compor o conjunto de análise e reflexão dos recursos e mecanismos linguísticos, como suporte para as atividades de produção, revisão e reescrita no processo de escrita de texto. Nessa perspectiva, o documento oficial propõe a análise linguística como abordagem mais adequada para dar condições ao aluno a fazer uso dos recursos da língua de forma efetiva a cada situação de interação comunicativa. Nesse quadro, espera-se que o aluno "[...] amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto" (BRASIL, 1998, p.49).

Embora muitos especialistas defendam a análise linguística como a abordagem que melhor proporciona o desempenho linguístico dos alunos, muitos professores têm feito confusão no momento de por em prática essa proposta, usando o texto apenas como pretexto para explorar os conteúdos da gramática normativa.

Na década de 1980, foi João Wanderley Geraldi quem iniciou as discussões de forma mais pedagógica, orientando o professor como ensinar gramática de forma reflexiva, por meio da abordagem da análise linguística que tem como objeto de reflexão o texto em oposição ao estudo de teorias gramaticais em frases e períodos isolados.

A análise linguística pode ser definida como estudo reflexivo dos elementos gramaticais que compõem o texto, em especial o texto do aluno. Neste trabalho, entendemo-na como um procedimento pedagógico que permite uma maior interação entre professor e o aluno durante o processo da revisão e da reescrita, e, consequentemente, possibilitando ao aluno a apropriação dos gêneros textuais. Nesse sentido, Geraldi (2011) nos lembra que

> Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para esse diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (GERALDI, 2011, p.22).

Mendonça (2009) define com precisão essa nova abordagem do ensino de Língua Portuguesa, afirmando que a análise linguística denomina "[...] uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos" (MENDONÇA, 2009, p.205). Por apresentar o texto como unidade de ensino, a análise linguística se organiza em torno de gêneros textuais.

Porém, quando se trata de novas propostas, alguns cuidados devem ser observados para que haja êxito no decorrer do processo ensino/aprendizagem, especialmente, quando se refere ao trabalho de revisão e reescrita. Geraldi (2011) alerta que esse tipo de estratégia deve

> [...] incluir tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se às "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2011, p. 74).

Em outras palavras, as atividades de revisão e reescrita estão diretamente relacionadas ao trabalho de análise linguística. Durante a construção do texto, o aluno pode apresentar na escrita problemas a nível linguístico e discursivo. As atividades de revisão e reescrita possibilitam ao aluno a reflexão sobre os diversos usos da linguagem e a busca de respostas para os problemas sinalizados pelo outro.

Assim, o aprimoramento da escrita se dá numa relação dialógica entre autor-texto-leitor, ou seja, o aluno, o professor e outros interlocutores estão sempre interagindo durante o processo, lançando mão dos recursos que a língua disponibiliza para que o seu discurso produza um sentido coerente com os propósitos da situação comunicativa. Na sala de aula, essas estratégias ocorrem e se tornam significativas, quando o professor leva o aluno a refletir sobre a sua própria linguagem, nas idas e vindas sobre o seu próprio texto.

Ainda vale o alerta de que os resultados desse trabalho nem sempre são imediatos. Para que os alunos possam lançar mão da heterogeneidade de vozes que ocorrem antes e durante o ato de escrever, é preciso um tempo de sedimentação para que as palavras alheias se tornem próprias do aluno-autor do texto (SERCUNDES, 2011). Essa autora entende que a falta de tempo para interiorizar as informações e os modos de estruturação dos textos têm sido um dos problemas mais cruciais na organização do trabalho de ensino e aprendizagem de produção de texto, no interior da escola. Quando a execução das atividades segue os parâmetros da análise linguística, seguindo o que Geraldi (2011) propõe, obedecendo inclusive às etapas recursivas e processuais da revisão e da reescrita, a mediação do professor e o tempo de sedimentação tornam-se condições necessárias para que haja a apropriação da escrita.

Os PCNs de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos mencionam a colaboração da análise linguística no processo da reescrita quando advoga que esse trabalho, voltado para análise e reflexão dos elementos linguístico-discursivos, contribui para a refacção textual e para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos. Assim, o documento enfatiza que,

> Tomado como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 80).

Ao agir assim, o professor cumpre com um papel importante de instrumentalizar o aluno para o processo da escrita e o leva a aprofundar a prática de revisão e rescrita de texto, conscientizando-o de que escrita é trabalho. Todas essas operações linguístico-discursivas, produto dessa nova abordagem, contribuem para o desempenho linguístico dos alunos, que aprenderão a refletir sobre a linguagem nas diversas situações de uso. No entanto, faz-se necessário que fique evidente para o professor a diferença entre a abordagem tradicional do ensino de gramática e a nova abordagem a partir da análise linguística.

Fazendo uma retomada do ensino de gramática, podemos observar que as atividades de linguagem, quando conduzidas de forma tradicional, não colaboram com o processo da reescrita. As atividades de língua materna quase sempre fragmentadas não possibilitam a interação entre leitura, escrita e o estudo reflexivo da gramática da língua. A produção nesse contexto se realiza com objetivo único de "[...] finalizar um trabalho ou a partir de uma necessidade de se registrar um trabalho." (SERCUNDES, 2011, p.92). Nessa abordagem, quando se trata de corrigir um texto do aluno, o professor normalmente faz uso do tipo de correção indicativa ou resolutiva, por serem mais cômodas. Dessa forma, o professor não possibilita ao aluno uma reflexão sobre os usos da língua como ocorre com a correção textual-interativa; o que há é um olhar voltado para limpeza das produções, o que pouco ou quase nada contribui para os processos de revisão e de reescrita dos textos.

Antunes (2003) não concorda com a prática do uso unicamente de nomenclaturas gramaticais e esclarece que, em uma concepção mais recente, gramática diz respeito ao conjunto de normas orientadoras sobre o modo de combinar as unidades linguísticas para que se obtenham os efeitos pretendidos na interação. Na verdade, o ensino de gramática continua presente, porém com outra configuração.

No sentido de esclarecer os pontos que divergem entre a proposta do ensino de gramática como objeto de ensino e a proposta que elege o texto como unidade de ensino,

Mendonça (2009) apresenta um quadro-síntese que aponta as principais diferenças entre essas duas abordagens:

QUADRO 1: Principais diferenças entre as abordagens de ensino da gramática e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como sistema, estrutura flexível.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular)	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras)
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita) que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentidos.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.

FONTE: Mendonça (2009, p.207)

A partir desse quadro comparativo, é possível compreender que o diferencial do trabalho veiculado à análise linguística está na forma reflexiva como se ensinam e como se aprendem os elementos estruturais da língua. Essa proposta se aproxima das ideias de Franchi, Negrão e Müller (2006), ao defender um ensino criativo de gramática, isto é, um modo diferente de utilizar os recursos da língua, correlacionando com os sentidos e possibilitando as interpretações.

Assim, o ensino de gramática tradicional, por não dar conta da descrição de usos efetivos da língua, cede espaço a um ensino que abarca uma relação dialógica entre locutor e interlocutores, num trabalho de coautoria em que os conceitos são construídos a partir das reflexões de "[...] como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação" (ANTUNES, 2003, p.8).

A partir dessa proposta dialógica de ensino de linguagem defendida pelos PCNs e por aqueles que sustentam uma proposta de ensino de língua materna ancorada nos pressupostos teóricos da análise linguística, pode-se afirmar que saber uma língua não significa saber regras artificiais, confundindo estudo de linguagem com estudo de purismo gramatical. Como também saber gramática "[...] não significa saber fazer análises sintáticas", nem classificar palavras (LUFT, 2007, p.98). É assim que muitos professores, infelizmente, têm conduzido suas aulas de língua materna, resistindo a aplicar as novas estratégias que pesquisadores e especialistas têm colocado à disposição na tentativa de tornar o ensino e o aprendizado de língua materna algo prazeroso, produtivo e eficaz.

O ensino de produção textual voltado para a análise linguística possibilita a utilização de variadas operações discursivas, como discutiremos a seguir.

3.2.7 As operações linguístico-discursivas utilizadas no processo da escrita

O estudo do processo de elaboração do texto escolar mostra claramente que diversas operações linguístico-discursivas estão envolvidas no processo da escrita. Com esforço e trabalho, para atingir o efeito desejado, o escrevente realiza um movimento frequente de retorno ao texto. Ora com a inclusão de um novo elemento ora suprimindo uma informação; podendo ainda ocorrer uma substituição ou o deslocamento de uma ideia que não se adequou aos propósitos do autor.

Essas diferentes estratégias que o escrevente dispõe para auxiliá-lo na reescrita do texto são denominadas de operações linguístico-discursivas. Elas funcionam como uma ferramenta que o escritor tem nas mãos para fazer uso sempre que precisa para adequar o seu texto aos propósitos da situação comunicativa, a qualquer momento da produção escrita, por iniciativa própria ou por recomendações do outro.

Menegassi (1998), ancorado nos estudos de Fabre (1986), pesquisador francês, desenvolveu um estudo sobre as operações linguísticas utilizadas especificamente no momento da reescrita e sistematizou essas operações em quatro tipos: adição ou acréscimo, supressão, substituição e deslocamento.

As operações de adição ou acréscimo caracterizam-se pela adição de frase, sintagma, palavra ou elemento gráfico, tanto a nível superficial da escrita como na alteração do conteúdo do texto. Já as operações de supressão dizem respeito à exclusão de um segmento sem substituição. A supressão pode se dar pela exclusão de marcas gráficas, a saber, grafemas, diacríticos, sinais de pontuação, exclusão de sentenças, exclusão de sintagma, exclusão de oração ou palavras. Por outro lado, as operações de substituição consistem na supressão de um seguimento, porém seguido pela troca por um novo termo. Ocorrem, geralmente, na substituição de grafemas, diacríticos e sinais de pontuação, além de substituição de sintagmas, de oração ou de palavras.

Quanto às operações de deslocamento, elas se referem às modificações feitas pelo escritor no momento da reescrita deslocando palavras, frases e sintagmas para garantir a produção de sentido do texto. Cális (2008), ao comentar a função das operações linguísticas, afirma que

> [...] enquanto as operações de supressão se caracterizam pela simples retirada de um dado elemento, excluindo-o do convívio textual; as operações de adição trazem para o texto reescrito um elemento de fora, muitas vezes estranho ao que foi originalmente produzido (não-dito), as operações de substituição, ao contrário, ainda que pressuponha a eliminação prévia de uma vez que a ação de substituir parte de consideração necessária do já-dito, que de uma certa forma ainda se mantém presente na reformulação operada (CÁLIS, 2008, p. 134).

Essas operações revelam o percurso utilizado pelo aluno durante a construção do texto bem como os modos de participação do professor durante a correção. Os estudos de Menegassi (1998) sobre a participação dos escreventes no processo da reescrita sinaliza, de acordo com os estudos de Fabre (1986), cinco estratégias que o escritor sempre faz uso quando se trata de produção e reescrita de texto.

Sendo assim, segundo Menegassi (1988), ao reescrever o texto é possível que o aluno: a) atenda a correção e reformule o texto conforme apontamento do professor; b) atenda parcialmente à correção e realize algumas reformulações; c) atenda a revisão e complemente com reformulações além das apontadas pelo professor; d) apresente reformulações que extrapolem as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão; e) decida por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.

Fica, então, um alerta para o quanto é importante e complexo uma correção de texto colaborativa para o aluno. É a partir da intervenção do professor que o aluno encontrará motivação para reconstrução do seu texto de forma que produza o efeito de sentido esperado. Os apontamentos do professor devem ser claros o suficiente para que o aluno compreenda qual a operação linguística tornará seu texto melhor ou mais adequado ao contexto onde ele está inserido. Sabe-se que corrigir um texto, nessa perspectiva, de levar o aluno a refletir sobre os fatos da língua não é tão fácil como muitos imaginam, pois as condições oferecidas ao professor não contribuem para que a carga horária seja suave e possibilite uma correção mais reflexiva. Para superar essas dificuldades, a sugestão é que priorize a qualidade do texto produzido e não a quantidade para que o aluno domine os aspectos linguístico-discursivos e busque sempre o aperfeiçoamento do seu texto.

Cális (2008), ao estudar as operações linguístico-discursivas a partir de reescrita por estudantes do curso de Letras, adverte que uma operação linguística não existe por si só, independente dos sujeitos que a utilizam em situações diversas e com propósitos variados. De acordo com sua natureza constitutiva, independente da quantidade, elas mantêm uma relação dialógica entre autor, texto e leitor. Ele chama ainda a atenção para os aspectos discursivos que envolvem toda e qualquer operação linguística presentes no processo da escrita e afirma que as reelaborações textuais não afetam apenas a língua enquanto sistema e esclarece que uma alteração de ordem linguística afeta um todo discursivo, comprometendo com a produção de novos efeitos de sentido em um texto.

Em outras palavras, ao efetuar as operações linguísticas durante as reelaborações textuais, o revisor deve manter a atenção para não incorrer em apagamento e anulação das marcas discursivas, isto é, as marcas de individualidade que emergem do texto do aluno, conferindo-lhe originalidade.

Sobre o funcionamento da operação de deslocamento, o autor salienta que este tipo de operação consiste na substituição ou permuta das posições de certos elementos, promovendo

desse modo um reencadeamento textual; a adicão de um novo elemento pode vir acompanhada de outra operação linguística. Cális (2008) apresenta um outro esclarecimento relevante ao dizer que, na operação de deslocamento, parte-se da consideração do material linguístico tal qual fornecido pelo texto que seria reescrito sem alteração ou exclusão de qualquer elemento da ordem textual previamente estabelecida por quem está reescrevendo o texto. Por isso, o autor considera muito relevante esse tipo de operação que procura dizer o mesmo fato de outro modo, a partir dos mesmos elementos linguísticos, o que resulta na produção de conhecimentos discursivos diferentes.

Com o estudo das operações linguístico-discursivas fica evidente que o processo da revisão e da reescrita realmente resulta do trabalho de mãos duplas entre escritor e leitor, especialmente em situação de ensino. No contexto de sala de aula, ao reescrever o texto, após correção do professor, essas operações materializam as atitudes responsivas do aluno aos apontamentos do professor, por meio dos bilhetes orientadores.

Elas ainda servem de indícios para aluno e professor compreenderem que a ação de escrever exige esforço e reflexão. De um lado, para o professor, está a dificuldade em escrever um bilhete claro o suficiente de forma que sinalize para o aluno as supostas inadequações de forma que o escrevente-autor as compreenda e atenda aos comandos do leitor mais experiente, seu professor. De outro lado, está o aluno, responsável por executar operações linguístico-discursivas, tomando diferentes decisões ao escolher entre várias possibilidades aquelas que vão constituir o sentido do seu texto. Assim, conclui-se que a reescrita não é sempre uma atividade solitária, e sim uma atividade dialógica, tendo as operações linguísticas como estratégias de aprimoramento da capacidade comunicativa/discursiva do aluno.

De porte de todos esses pressupostos teóricos, passemos para a parte prática, a saber, a aplicação da proposta.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA

> A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. [...]. Parte da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizado o imediatamente perceptível (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21-22)

Nesta dissertação, discutiremos sobre o ensino e a aprendizagem de produção textual com o propósito de auxiliar o aluno no processo de revisão e reescrita por meio de bilhetes orientadores. Para atingir os objetivos almejados, elaboramos as atividades em forma de módulos didáticos a partir do gênero discursivo artigo de opinião e utilizamos como suporte metodológico a pesquisa-ação por entendermos que se constitui na abordagem mais pertinente ao objeto desta proposta quanto aos pressupostos teóricos que a sustentam.

Para tanto, esta seção está dividida em três partes. Na primeira, discutimos sobre a proposta de intervenção, os pressupostos teóricos da metodologia da proposta e indicamos a caracterização da proposta, justificando a opção pela escola, turma, alunos e a produção escrita que constituem o *corpus* do trabalho. Na segunda, constam os objetivos, os conteúdos da proposta e os recursos utilizados. Na terceira parte, apresentamos a sequência didática e a avaliação.

4.1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E A PESQUISA-AÇÃO: ABORDAGENS METODOLÓGICAS

A proposta de intervenção aqui deve ser compreendida como uma ação conjunta que, no contexto escolar, conta com o professor e o aluno interagindo ativamente como sujeitos do processo. É um modelo de procedimento de ensino que envolve a participação dos envolvidos com vistas a intervir na solução de um problema. Entendemos que uma proposta de intervenção, em situação de ensino, tem a sala de aula como objeto de análise e transformação. Suas atividades estão voltadas para uma situação concreta em que o professor ressignifica sua prática produzindo com os alunos novos conhecimentos.

Dessa forma, as atividades de produção textual, quando desenvolvidas a partir de uma situação efetiva de comunicação, ajudam o professor a superar as antigas crenças pedagógicas voltadas para tipologia textual - paradigma convencional, que concebia o texto como uma reprodução escolar, baseado nos modelos de descrição, narração e dissertação. Na aplicação

do projeto de intervenção, seguimos outro caminho. Partimos da concepção de que o texto surge da interlocução com o contexto, por isso planejamos uma sequência de atividades, em forma de módulo didático, para auxiliar o aluno na revisão e reescrita dos textos. E, assim, avaliamos que a correção, por meio de bilhetes orientadores, seria a mais viável para o aprimoramento do texto dos alunos.

Foi a partir desse contexto que a pesquisa-ação se tornou tão pertinente para o nosso trabalho, por se tratar de um modelo de pesquisa que busca preencher a lacuna entre teoria e prática. A principal característica desse tipo de pesquisa consiste em intervir na prática de modo inovador, no decorrer do próprio processo de pesquisa, não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000).

As atividades de produção de texto, nesta proposta, possibilitam condições mais efetivas de ensino e aprendizagem de língua, superando o ensino superficial de memorização de regras. A pesquisa-ação aponta novas alternativas que estimulam os alunos a se tornarem proficientes produtores de texto. De acordo com Thiollent (2005),

> [...] pesquisa-ação é um tipo de proposta social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 26).

O autor pontua que uma pesquisa-ação apresenta a efetiva presença dos participantes implicados no problema proposto como alvo para intervenção. Para isso, dois objetivos direcionam o desenvolvimento das atividades organizadas sob os pressupostos desta pesquisa, um voltado para conhecimento e outro para prática. O primeiro visa à obtenção de informações ou aumento de conhecimento sobre determinado tipo de problema considerado relevante, já o segundo está relacionado à solução do problema.

Nesse sentido, nas atividades de produção de texto, os alunos e o professor partem de situações e interesses de pessoas envolvidas na prática, as quais agem e interagem na busca da resolução de um problema coletivo. As pessoas implicadas na situação investigada saem do isolamento, definem o problema, acompanham-no, agem sobre ele e avaliam os resultados, os quais só terão validade se os participantes apreenderem a situação e modificá-la.

Em relação às atividades desenvolvidas nesta proposta, inicialmente, partimos das dificuldades demonstradas pelos alunos na construção do texto no decorrer das aulas de língua portuguesa. Após uma primeira produção do artigo de opinião, detectamos dificuldades em

nível linguístico e discursivo. Em relação ao nível linguístico, os alunos apresentaram problemas de ortografia, pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal, emprego de pronomes demonstrativo e pessoais. No nível discursivo, demonstraram dificuldades na estruturação do texto e dos parágrafos; no uso de articuladores textuais e na construção dos argumentos.

Como mediador da aprendizagem dos alunos, desenvolvemos várias atividades com intervenções nos momentos oportunos, para que, no final do processo, os alunos apresentassem uma segunda versão do texto de forma mais adequada à situação comunicativa exigida no enunciado da proposta inicial. Entendemos que com essa proposta de trabalho, em sala de aula, os sujeitos têm sempre algo a dizer ou a fazer, pois não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios para arquivos (THIOLLENT, 2005).

A proposta, em questão, conduziu o professor a planejar atividades voltadas para o ensino reflexivo da escrita, levando-se em conta a participação efetiva dos alunos. Nesse sentido, a partir da revisão e reescrita do artigo de opinião produzido, os alunos passaram a interagir com o seu próprio texto, buscando autonomia discursiva para emitir opinião e contestar o ponto de vista do outro com mais clareza e precisão.

A pesquisa-ação, como uma estratégia aberta e flexível, possibilita ao professor fazer as modificações necessárias no decorrer do estudo de um gênero textual em qualquer etapa para adequações ao contexto analisado. Sobre esse princípio da pesquisa-ação, Thiollent (2005) nos diz que isso é possível devido a "[...] um vaivém entre as várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada" (THIOLLENT, 2005, p.55). Considerando o contexto deste trabalho, em alguns momentos tivemos que retomar as atividades de forma que facilitasse o entendimento dos alunos sobre o artigo de opinião. Houve vários momentos de interação entre aluno e professor, e os alunos entre si para ajudar o escrevente a entender o bilhete orientador e a reescrever seu texto de forma que atendesse não só aos aspectos linguísticos, mas também aos textuais e discursivos.

Rocha (2012) afirma que para a realização de trabalhos fundamentados na pesquisa ação são necessárias cinco fases: identificação e conceituação do problema, planejamento do programa de ação, implementação do plano de ação, conceituação e identificação de novas evidências, avaliação do plano de intervenção e comunicação dos resultados. Essas etapas estão desenvolvidas no projeto de intervenção, embora não tenhamos seguido essas mesmas terminologias.

Considerando a proposta de intervenção realizada, podemos exemplificar as dificuldades dos alunos em revisão e reescrita de textos como uma situação problemática em sala de aula que necessitou de uma proposta de intervenção. Seguindo os passos de Rocha (2012), após seis anos desenvolvendo trabalhos a partir de gêneros textuais por meio de sequência didática, identificamos que uma proposta de trabalho mais consciente e reflexiva poderia contribuir para melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de revisão e reescrita. Em outro momento, partimos para o planejamento da proposta de intervenção, desenvolvendo uma sequência de atividades.

Para identificação de novas evidências, recorremos aos textos dos alunos para levantamento dos problemas no nível linguístico e discursivo para elaboração de atividades de análise linguística. Na etapa seguinte, avaliamos do trabalho e, por último, analisamos, discutimos e divulgamos os resultados da pesquisa.

Esclarecida a abordagem metodológica, apresentaremos, a seguir, o contexto da escola, dos sujeitos e da proposta.

4.2 O CONTEXTO DA ESCOLA: SOBRE A TURMA E OS SUJEITOS DA PROPOSTA

A proposta de intervenção foi aplicada em uma escola pública, pertencente às Irmãs Vicentinas na cidade de Santa Bárbara-Ba, localizada no centro da cidade. Considerada uma escola de grande porte, no diurno funciona com turmas regulares do ensino fundamental de 6º ao 9º ano e ensino médio. No noturno, funcionam turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) também nos dois níveis. É a única escola do município que oferece turmas de ensino médio. A clientela, em sua maioria, é formada por estudantes provenientes da zona rural, pertencentes à classe média baixa.

No ano de 2015, atende 1733 alunos. Dentre eles, no diurno, 610 cursam o ensino fundamental e 824 cursam o ensino médio. No noturno, a instituição conta com 77 alunos matriculados em turmas de Aceleração II e outros 222 matrículas em turmas de Aceleração III.

Seu corpo docente é composto de professores efetivos, em sua maioria, residentes em Feira de Santana. Para complementar o quadro de professores e funcionários, o governo do estado tem disponibilizado alguns contratos em forma de Prestação de Serviços (PST) e outros funcionários são cedidos pelo governo municipal. O quadro de funcionários é

composto por secretária, técnico de informática, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, porteiros, agentes administrativos.

O quadro discente, no turno matutino, a maior parte reside na zona urbana; no turno vespertino há o predomínio de alunos residentes na zona rural; já no noturno, a clientela, em maior quantidade, é formada por alunos que trabalham no diurno ou estão com idade elevada para efetuar matrícula no ensino regular.

Quanto à estrutura física, a escola apresenta um ótimo estado de conservação, com salas bem ventiladas (com quadro branco, TV), salas de professor, sala de coordenação e uma ótima área de recreação. Possui também uma sala de vídeo totalmente equipada com data-show, notebook, TV, som, caixa de som. É uma escola que oferece boas condições para o professor desempenhar um bom trabalho, pois ainda conta com uma coordenação atuante. A escola conta ainda com duas máquinas de fotocopiar para produzir as avaliações dos alunos ou alguma atividade extra solicitada pelo professor.

O quadro administrativo da escola é bem atuante e se empenha em oferecer um ensino de qualidade aos alunos, por isso há uma preocupação especial para que não falte a alimentação de qualidade para a clientela, uma vez que muitos se deslocam da zona rural para a sede antes do meio-dia. No noturno, muitos estudantes saem do trabalho direto para a escola, por esse motivo, nesse turno, a merenda é servida antes do início das aulas.

Um aspecto negativo da escola consiste no péssimo estado de conservação da quadra, o que tem dificultado a realização de aulas práticas de Educação Física. Essa situação tem preocupado a equipe da direção, que tem encaminhado solicitação ao estado, reivindicando a restauração desse espaço.

O principal fator que nos levou a optar por essa escola foi o fato de já trabalharmos na instituição há 23 anos, e por termos um bom relacionamento com a direção, a coordenação e os alunos. Sobre a escolha da turma para a aplicação da proposta ocorreu de forma tranquila. Como já atuava com a turma do 9º ano, no turno vespertino, não houve problema para aplicação do projeto de intervenção.

Assim, como nosso trabalho trata de um proposta de intervenção, é recomendado que os sujeitos pesquisem sua própria prática. Foi com esse objetivo de assumir novos compromissos, de transformar a realidade onde atuamos que nos propomos a contribuir com a coordenação pedagógica da escola, na perspectiva de repensar o ensino de produção textual na área de linguagem, aderindo à proposta de trabalho a partir do ensino e produção de gêneros textuais.

A turma era composta por 35 alunos - 15 meninos e 20 meninas. São alunos afrodescendentes e oriundos de famílias economicamente carentes. No decorrer do ano letivo, 5 alunos migraram para o turno matutino e noturno.

A escolha dos sujeitos da proposta, alunos do 9º ano, se deu em razão de serem nossos alunos e pelo fato de pretendermos acompanhar esses estudantes até o 3º ano do ensino médio com o objetivo de aprimorar as suas habilidades e competências linguístico-discursivas em relação à produção textual. Acreditamos que um trabalho continuado contribui positivamente para trabalhar diversos gêneros textuais em sala de aula, seguindo o mesmo processo que permeia a produção de textos na sociedade, ou seja, partindo sempre de situação efetiva do uso da linguagem. Além de tornar a prática de revisão e reescrita uma atividade comum nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentindo, consideramo-nos como coautores do texto dos alunos, uma vez que a reescrita resulta deste movimento de idas e vindas do professor sobre as produções dos alunos, lendo, relendo, sinalizando as mudanças, por meio dos bilhetes orientadores, para que a versão final apresente mais qualidade que a produção inicial. Assim, assumimos a posição de sujeito participante da proposta, tendo em vista que boa parte das ações dos alunos é guiada pelas ações do professor.

Assim, consideramos que, no processo da produção textual, à luz da pesquisa–ação, o professor exerce um papel relevante para o procedimento da reescrita como réplica do enunciado da tarefa pedagógica e dos bilhetes orientadores.

4.3 O CONTEXTO DA PROPOSTA

O nosso objetivo foi mediar os estudantes no aprimoramento de seus textos por meio de bilhetes orientadores. Procuramos mudar a concepção de ensino de língua portuguesa, abandonando um paradigma de ensino que trata as aulas de português como reconhecimento e reprodução e optamos por um ensino de língua que busca o conhecimento e a produção (SUASSUNA; MELLO; COELHO, 2013, p.227). Nesse contexto, pretendíamos mostrar para os alunos uma concepção de escrita como processo, partindo do planejamento e passando por outras etapas, dentre elas a revisão e a reescrita.

Na busca desse novo paradigma de trabalho com a linguagem escrita em sala de aula, nos apoiamo-nos em vários autores que tratam o ensino de língua como atividade dialógica

que reflete o contexto social onde se vive e que se materializa nas práticas sociais do indivíduo em interação com o outro.

Assim, nossa intenção principal foi olhar para os problemas sociais e refletir sobre questões polêmicas que atingem a comunidade. Optamos pela discussão sobre implantação de um posto de combustível que tem causado muita polêmica na cidade, pela sua localização próxima às residências.

Tínhamos por intenção, também, mostrar ao aluno que em qualquer situação nos comunicamos através de textos orais ou escritos, tendo a linguagem como o meio de interagirmos com o outro, nas diversas formas relativamente estáveis que servem de ferramenta para cumprir determinada ação comunicativa. Dentre essas situações, uma seria os alunos se pronunciarem por meio de um artigo de opinião expressando seu ponto de vista para a sociedade sobre a construção do referido posto de combustível.

Dessa forma, a produção textual partiu de uma situação real de uso da linguagem, para que os alunos entendessem que a língua tem uma função social e que, em qualquer situação comunicativa, desde a produção de um torpedo para um amigo a um artigo de opinião, eles necessitam refletir sobre as múltiplas formas de estruturas de saberes, em forma de gêneros textuais produzidos em esferas e instâncias sociais diversas. Compreendíamos que para o aluno sistematizar esses saberes em texto escrito, seria preciso reflexão sobre seu próprio texto, revisando e reescrevendo para comunicar melhor uma informação ao outro.

Pensamos na organização das aulas em módulo didático, de forma que a abordagem didática da produção textual tornasse o gênero artigo de opinião menos escolarizado e que se priorizasse a qualidade do texto, valorizando cada etapa da produção textual.

O nosso objetivo não era apenas levar o aluno a escrever “bem”, mas proporcionar-lhe oportunidades de refletir sobre sua escrita e a escrita do outro e, assim, entender que um bom texto escrito é uma tarefa complexa que cumpre determinadas etapas, dentre elas a revisão e a reescrita. Nessa perspectiva, pretendíamos ir de encontro às práticas de muitos professores que continuam priorizando o texto escrito para a escola, não oportunizando ao aluno uma escrita que atinja outros interlocutores que não seja apenas o professor.

Foi com esse propósito que apresentamos à coordenação e à direção a nossa proposta de trabalho; a qual foi bem aceita, pois a escola tem encontrado muitas dificuldades em implantar uma concepção dialógica de ensino, sobretudo, na área de linguagem, em que pese a coordenação e a direção tenham se empenhando muito para melhorar a qualidade de ensino dessa instituição.

Durante o período da aplicação da proposta, tivemos todo apoio da coordenação pedagógica e da direção, disponibilizando cópias dos textos trabalhados, além de outros materiais para serem usados pelos alunos.

Como a escola aderiu ao Projeto Gestar, que visa à formação de professores em serviços, para área de ensino, os docentes do ensino médio têm participado de muitas oficinas para discussão sobre o processo da escrita. Essa opção da escola tem contribuído para embasamentos teóricos dos professores, embora na prática poucas mudanças se tenham vivenciado. Muitos se queixam que não têm tempo para corrigir tantos textos de alunos, por isso não têm priorizado o ensino da produção de textos em sala de aula. Assim, não apostam [os professores] em novas abordagens de ensino-aprendizagem e as aulas de escrita continuam ainda se constituindo em aulas de redação na escola, como afirma Geraldi (2013).

Consequentemente, essas limitações em desenvolver um trabalho de reflexão e uso da linguagem (PCN, 1998) fazem com que o professor não aposte em novos métodos de trabalho, e a produção textual ainda sirva para avaliar conteúdos gramaticais estudados durante a unidade e para completar a nota qualitativa, como é de praxe ainda nas escolas públicas.

Esses mesmos professores, durante as Atividades Complementares, doravante ACs, têm refletido muito sobre o uso de sequência didática como um procedimento mais viável para o trabalho com a produção de texto; verificamos, porém, que muitos até chegam a organizar a sequência didática para cumprir com a tarefa e entregar a coordenação, mas não aplicam em sala de aula.

Assim, aumentaram as expectativas pela nossa proposta por parte da coordenação pedagógica que pretende, a partir dos resultados, apresentá-la para os demais professores de Língua Portuguesa, no sentido de conscientizá-los da relevância em se trabalhar o texto como processo e não mais como um produto materializado em três tipologias textuais: descrição, narração e dissertação.

O sentimento de expectativa também esteve presente na conversa com nossos alunos, que demonstraram interesse em colaborar com a proposta. Poucos preferiram não se manifestar, mas participaram das atividades na fase de aplicação do projeto de intervenção. Nesse clima de curiosidade e expectativa, desenvolvemos nosso trabalho.

É bom lembrar que nos anos anteriores ao ingresso no Mestrado, já trabalhávamos a partir da perspectiva do gênero textual ancorado como suporte metodológico, no material das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Desenvolvemos várias atividades de incentivo à leitura e à

escrita com o apoio da coordenação pedagógica. Um dos gêneros já trabalhados foi o artigo de opinião, no ensino noturno, quando os alunos demonstraram mais interesse pela produção de texto e as aulas tornaram-se mais significativas para o professor e para o aluno. Alguns demonstravam avanços, refletindo sobre sua escrita; constantemente éramos cobrados para incluir, no texto, os bilhetes sinalizando o que precisava ser melhorado.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de aprofundarmos nossos estudos sobre o ensino e aprendizagem do texto escrito como processo que cumpre etapas e buscamos colocar em prática os conhecimentos adquiridos, elaborando uma proposta didática que passa pelo trabalho da escrita como autoria. O resultado dessa proposta implicou na elaboração desta dissertação para o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A seguir, temos os objetivos, os conteúdos e a descrição dos módulos e das atividades de forma detalhada.

4.4 OBJETIVO GERAL

Desenvolver uma sequência de atividades que leve o aluno a se apropriar de habilidades de leitura, produção de textos e análise linguística, com foco na revisão e reescrita de textos por meio da lista de controle e de bilhetes orientadores, a partir do gênero discursivo artigo de opinião.

4.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a. Propiciar reflexões sobre temas polêmicos do seu contexto social para escrita de artigos de opinião;
b. Identificar os elementos linguístico-discursivos constitutivos do gênero textual artigo de opinião;
c. Produzir um artigo de opinião, empregando os elementos constitutivos do referido gênero textual, seguindo as etapas do processo da escrita;
d. Aprimorar o texto, a partir do processo de revisão e reescrita, com a mediação do professor, por meio de lista de controle e bilhetes orientadores;
e. Empregar na produção textual escrita os vários tipos de argumentos para fundamentar a argumentação a favor do seu ponto de vista e para contra-dizer os argumentos do outro.

4.6 CONTEÚDOS DA PROPOSTA

a. Identificação de questões polêmicas;
b. Características do artigo de opinião;
c. Tipos de argumentos;
d. Emprego de articuladores textuais;
e. Estruturação de parágrafos;
f. Inadequações gramaticais (pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal, ortografia).

4.7 RECURSOS

a. Artigos de revistas;
b. Cópias dos artigos;
c. Produções dos alunos para análise linguística;
d. Data show para auxiliar na revisão coletiva de textos de alunos;
e. Notebook.

4.8 A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Modulo I – O estudo inicial do gênero

Etapa 1 – Apresentação da proposta
Carga horária: 01 aula de 50 minutos

Para iniciar o estudo sobre o gênero artigo de opinião, o professor deve socializar com a turma o plano de trabalho, que consta da apresentação do gênero que deve ser produzido e de uma exposição das etapas que devem ser seguidas durante a produção. Nesse primeiro momento, é importante que o professor converse com os alunos sobre o artigo de opinião sem aprofundar as características desse gênero, esclarecendo que ele surge das discussões de temas

polêmicos. Por isso, o professor deve esclarecer que cada aluno comece a pesquisar sobre os temas polêmicos que têm chamado à atenção da comunidade local.

É importante que o professor descreva, passo a passo, a sequência de atividades a ser trabalhada: discussão de questões polêmicas, primeira produção, módulos de estudo e produção final. O professor deve estabelecer com os alunos quais serão os interlocutores do texto. Devem ser esclarecidas questões do tipo: A quem se dirige a produção? Que forma deve assumir a produção? Quem deve participar da produção? Em que suporte vai circular?

Essas informações são importantes para que o aluno conheça o projeto comunicativo, visando à aprendizagem da linguagem a que está relacionada, portanto é preciso que cada aluno saiba que a escritura de um texto passa por várias etapas que não podem ser negligenciadas, com destaque para o planejamento, a revisão e a reescrita.

Além disso, o professor deve informar sobre um intercâmbio de textos entre turmas para que os alunos possam avaliar o texto dos colegas sinalizando os acertos e sugerindo melhorias. Cada aluno deve receber um texto de um colega de outra turma, indicada pelo professor, para socialização dos textos e apresentação de sugestões para melhoria da produção do outro. Além disso, como produto final, os alunos que cumprirem todas as etapas vão ter seus textos publicados no blog da escola.

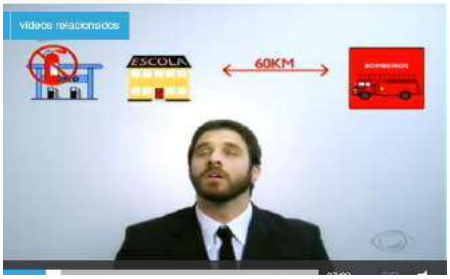
Etapa 2 – Apresentação da situação comunicativa
Carga horária: 04 aulas de 50 minutos

Após a apresentação da proposta de trabalho aos alunos, o professor deve iniciar a abordagem do assunto, por meio de uma provocação inicial que consta:

Figura 01: Faixa de protesto pela construção de um novo posto de combustível em área residencial, na cidade de Santa Bárbara- Ba.

Fonte: Facebook Viviane Maia.
Acesso em: 28 de fev. 2015.

Figura 02: Programa CQC da Band: Instalação de Posto de combustível próximo à escola.



Fonte:<http://tvuol.uol.com.br/video/posto-irregular-de-combustivel-ao-lado-de-uma-escola--parte-04020D993570D0813326>.
Acesso em: 28 nov. 2015

Para iniciar a discussão em classe de temas polêmicos, o professor deve partir de vídeos e/ou cenas para propiciar aos alunos oportunidade de refletir sobre temas polêmicos que envolvem sua localidade, a exemplo do que apresentamos. O professor deve partir de questionamentos do tipo:

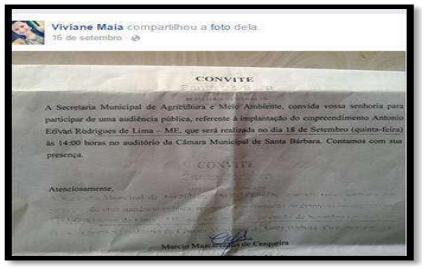
a. Qual é o assunto abordado na faixa e no vídeo?
b. Podemos dizer que os textos abordam temas polêmicos? Por quê?
c. O que mais lhe chamou atenção nesse vídeo?
d. Essa situação é parecida com a situação que ocorre em Santa Bárbara? Por quê?
e. Você tinha conhecimento sobre a construção desse posto? Qual a sua opinião sobre esse assunto?
f. Quais as providências que devem ser tomadas nesta situação?
g. Em que situações você costuma expressar o seu ponto de vista?
h. Quando seu ponto de vista diverge do ponto de vista de outra pessoa, o que costuma fazer para convencer a outra pessoa que sua opinião está correta em relação ao tema discutido?

Após a conclusão da dinâmica, os alunos devem ficar sabendo que vão produzir um texto artigo de opinião sobre o tema abordado. O professor deve explicar que a escolha do tema foi motivada pelo fato dessa situação estar ocorrendo no município de Santa Bárbara-Bahia, onde uma empresa está pretendendo construir um posto de gasolina ao lado de residências, sem manter a distância mínima estabelecida pela legislação. A comunidade local se encontra dividida em relação ao tema. Para uns, a construção representa uma ameaça à integridade física dos moradores; já para outros, representa o progresso para o município, por meio da geração de emprego e renda, conforme se pode verificar nas fotos a seguir, publicadas na página do Facebook de Viviane Maia, moradora do município e proprietária de imóvel na área de um posto de gasolina.

Figura 3: Construção do posto de combustível

Fonte: Facebook Viviane
Acesso: 28 fev. 15.

Figura 4: Convite para a audiência pública



Fonte: Facebook Viviane Maia
Acesso: 28 fev. 15

Figura 5: Construção de um novo posto de combustível
no município de Santa Bárbara- Ba

Facebook Viviane Maia. Acesso: 28 fev. 15.

ATIVIDADE 01

Para possibilitar ao aluno a construção de argumentos e contra-argumentos, foi realizada uma atividade semelhante ao júri simulado. Para isso, foi utilizada a dinâmica "Tribunal de Opinião"; nessa dinâmica, cria-se um pequeno tribunal para julgar um tema controverso: a construção de um posto de gasolina ao lado de casas residenciais. Esse tribunal foi composto por três grupos:

a) O primeiro grupo defende que a construção do posto ao lado das residências é irregular;
b) O segundo grupo defende que a construção do posto ao lado das residências é regular;
c) O corpo de jurados.

Um representante de cada grupo, alternadamente, deve ter um tempo pré-definido para expor seu argumento, com a finalidade de convencer o júri ou os membros de grupo oposto. Após a exposição dos grupos, a sessão é suspensa para que o júri chegue a um veredito. Depois do veredito, a turma deve se pronunciar sobre o assunto abordado, procurando chegar a um consenso ou deve levantar questões sobre o tema. Ao final da aula, os alunos devem saber o que é uma questão polêmica e devem ser orientados a pesquisar mais sobre o tema polêmico em questão para a escrita da produção final do seu artigo de opinião.

Módulo II – Conhecendo o gênero artigo de opinião

Etapa 1 – Características do artigo de opinião
Carga horária: 04 aulas de 50 minutos

Nesta etapa, o professor deve iniciar o diálogo com a turma chamando atenção dos alunos para os vários modos de redigir um texto. Para tanto, o professor deve fazer uso dos diversos gêneros textuais relacionados à implantação do posto de combustível: o cartaz, o convite para a audiência pública, a reportagem do Bocão News, o folheto explicativo sobre os perigos pelos quais passam os moradores vizinhos à construção, o alvará de licença cedido pelo prefeito, ofícios dos vereadores exigindo o posicionamento do Ministério Público, depoimento de moradores, memorial descritivo do corpo de bombeiros, parecer do CREA, etc. É importante chamar a atenção dos alunos para as diferentes formas de escritura, levando-a discutirem se esses tipos de escrita podem ser considerados textos.

Em seguida, deve dividir a turma em grupo e disponibilizar jornais, revistas e os textos citados, solicitando que os estudantes pesquisem e identifiquem nesses recursos, textos que expressem a opinião de seu autor sobre um determinado tema. Identificados os textos do gênero solicitado, o professor deve escolher um texto e esclarecer aos estudantes que se tratava de um artigo de opinião. Depois, o professor deve entregar à turma o artigo de opinião (anexo E), para fazer a leitura e responder alguns questionamentos, para que sejam diagnosticados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero. Por meio de uma discussão coordenada, o professor deve realizar a socialização dos elementos constitutivos do gênero textual artigo de opinião, identificados pela classe. A análise do texto deve se iniciar pelo título, estimulando o aluno a levantar hipóteses sobre a questão controversa apresentada pelo autor para, em seguida, responder oralmente às questões propostas: Você identificou no texto alguma questão polêmica? Qual? Qual o posicionamento do autor diante dessa questão? Quais os argumentos usados pelo autor para defender seu ponto de vista? Há argumentos contestando esse ponto de vista?

Para complementar o estudo das características do gênero, o professor deve preparar uma apresentação, em forma de slides, para fazer um estudo sistemático sobre os elementos constitutivos básicos que formam a estrutura do gênero textual artigo de opinião, a fim de que os alunos se apropriem dessas características. Durante a exposição, é necessário que se esclareça aos alunos que existem várias possibilidades de organizar a estrutura de um artigo de opinião, mas que não existe uma ordem específica em que os elementos se organizem e

que nem todos necessitam aparecer no mesmo artigo. Entretanto, o professor deve alertar que há uma estrutura comum que contempla as seguintes partes:

Quadro 2: Estrutura de um artigo de opinião

<table>
<tr><th>Introdução</th><th>Desenvolvimento</th><th>Conclusão</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Descrição do assunto.
Apresentação da questão polêmica.</td><td>Argumentos favoráveis à tese.</td><td rowspan="3">Apresentação de uma proposta que reforce a tese.
Soluções para o problema.</td></tr>
<tr><td>Argumentos dos que pensam diferente.</td></tr>
<tr><td>Contestação desses argumentos.</td></tr>
</table>

Fonte:<http://comcultura.org.br/wp-content/uploads/2010/04/caderno-de-apoio-ao-educador-artigo-de-opiniao.pdf> Acesso em: 05 de jun. 2014.

Os alunos devem anotar, no caderno, as informações socializadas na classe, para subsidiar a primeira produção escrita, que deve ocorrer na aula seguinte.

Como atividade extraclasse, os alunos devem fazer a análise de um artigo de opinião (anexo F); além dessa tarefa, deve ser solicitado aos alunos o levantamento de informações sobre a construção do novo posto de gasolina em área residencial, no município de Santa Bárbara-Bahia, sem a distância mínima das residências, conforme exigência da legislação vigente, com o objetivo de fundamentar seu ponto de vista com argumentos convincentes e persuasivos para a produção da primeira versão do artigo de opinião.

ATIVIDADE 02

- Após a exposição participada, os alunos devem reler o texto "A redução da maioridade penal" (ANEXO F), identificando os elementos que constituem o artigo de opinião, o título, o nome do autor, a questão polêmica, o ponto de vista do autor, argumentos, contra-argumentos e conclusão.

Etapa 2 – A primeira produção
Carga horária: 02 aulas de 50 minutos

Nessa etapa, o professor deve corrigir a atividade extraclasse, debatendo os argumentos e contra-argumentos apresentados pelo autor. Ler e analisar textos do mesmo

gênero é importante para o aluno inferir que elementos linguístico-discursivos podem fazer parte do artigo de opinião.

Prosseguindo, deve ser solicitada a primeira produção individual de um artigo de opinião sobre o tema apresentado anteriormente, isto é, a construção de um posto de combustível ao lado de casas residenciais, no município de Santa Bárbara-Bahia. Para isso, os alunos devem ser orientados a defender seu ponto de vista sobre esse tema, por meio de argumentos consistentes que contestem as opiniões contrárias. Antes do início da produção do texto, os discentes devem socializar as novas informações recolhidas junto às pessoas na comunidade. A seguir, deve ser apresentada a proposta aos alunos.

A produção inicial ocorreu a partir do seguinte enunciado: *A partir das discussões e leitura de textos referentes à construção do posto de combustível, escreva um texto no gênero artigo de opinião sobre o tema* ***"A construção de um novo posto de combustível em Santa Bárbara"****. Posicione-se diante do tema e argumente contra ou a favor da construção desse empreendimento, de forma que esclareça os prováveis motivos que levaram à realização dessa obra. Não se esqueça do título. Lembre-se que seu texto será publicado no blog da escola e será lido pelos alunos e professores de sua escola, além de outras pessoas que tenham acesso ao blog .*

É importante que a questão-estímulo[8] seja bem explicada para que o aluno atenda aos componentes textuais solicitados pelo comando.

Concluídas as explicações, o professor deve solicitar a produção do texto como tarefa extraclasse para que o aluno tenha tempo para refletir sobre sua escrita. O professor pode negociar o prazo para a entrega da primeira versão do artigo, pois, ela deve servir para mostrar o domínio e as dificuldades dos alunos em relação aos elementos constitutivos desse gênero textual, possibilitando-nos avaliar as capacidades já adquiridas, ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência da proposta a partir das dificuldades reais dos educandos.

Etapa 3 – O contexto de produção e as vozes explícitas e implícitas do artigo
Carga horária: 04 aulas de 50 minutos

O professor deve iniciar a aula lendo o artigo de opinião "Legalização da maconha" (anexo G), ouvir a opinião dos alunos; em seguida, apresentar o tema da aula e ressaltar que o

[8] O termo questão-estímulo refere-se a enunciados de questões oferecidos ao aluno com o objetivo certo para construção do texto.

contexto de produção é outro aspecto fundamental na produção de um artigo de opinião, que o aluno não pode desconsiderar. Ele precisa reconhecer e saber utilizá-lo em sua produção, pois todo texto escrito ou lido possui um contexto, que o interfere em seu sentido. Assim, cabe ao professor explicar que nenhum texto existe no vazio, mas em um determinado contexto de produção, que pode ser descrito da seguinte maneira:

I. Quem é o autor do texto que lemos hoje e qual o papel social do autor?
II. O papel social do autor influencia em seu posicionamento?
III. A quem se destina o texto?
IV. Com que finalidade o texto foi escrito?
V. Em que época foi publicado e em que veículo de comunicação?
VI. Qual a posição do autor sobre o tema abordado?

Para aprofundar o estudo sobre o gênero, o professor deve abordar os aspectos discursivos do artigo de opinião para identificar as vozes explícitas e implícitas que ali se manifestam. O professor deve iniciar essa discussão afirmando que a característica básica de um artigo de opinião é o ponto de vista (a voz) de seu autor em relação ao tema abordado, mas que essa não é a única voz presente em um artigo; outras vozes se manifestam, nem sempre explícitas, nem sempre materializadas verbalmente, às vezes, apresentam-se em forma de números, dados e informações, em outros momentos, disfarçam-se na voz do próprio autor do artigo.

Para trabalhar essa dimensão textual, o professor deve entregar um texto fotocopiado aos alunos e solicitar a realização de uma leitura silenciosa, procurando encontrar no texto as vozes que se manifestam de forma explícita ou implícita, verbal ou não verbal, por meio de citação direta ou indireta, isto é, vozes de outras pessoas, dados estatísticos ou informações de terceiros que servem para embasar a argumentação do autor em relação ao seu ponto de vista sobre um tema controverso. Pode utilizar também exposição em slides de fragmentos de artigos que sirvam de exemplo para facilitar a compreensão do aluno.

ATIVIDADE 03

- Após a explicação, o professor deve solicitar aos alunos que se organizem em grupo, e respondam às questões a seguir, a partir da leitura do artigo de opinião "Efeitos adversos da maconha" (anexo H):

- Quem é o autor do artigo? Além do nome que outras informações sobre o autor o artigo apresenta?
- O artigo é destinado para que tipo de leitor? Para esse leitor, o artigo apresenta alguma informação importante?
- Qual foi o veículo de publicação? É muito conhecido do público? Em que época o artigo foi publicado?
- Que tema é abordado no artigo? É um tema polêmico, atual e se relaciona com outro fato que esteja ocorrendo no mesmo período? Que intenção o autor apresenta ao abordar esse assunto?
- Leiam o artigo de opinião "Efeitos adversos da maconha" (ANEXO H), e encontrem no texto as vozes que se manifestam explícita e implicitamente.
- No artigo de opinião, às vezes, a argumentação é construída e/ou sustentada com informações cujas fontes ou são explícitas ou estão implícitas. Nesses casos, existem muitas vozes aliadas ao autor do artigo. Os alunos serão solicitados a identificarem algumas dessas vozes.

Etapa 4 – A posição do autor e os tipos de argumentos
Carga horária: 04 aulas de 50 minutos

O professor deve apresentar o artigo trabalhado na aula anterior (anexo H) para ampliar as discussões sobre o gênero, pedindo que seja feita a leitura, focalizando a questão polêmica, a tese defendida pelo autor, os argumentos por ele utilizados para fazer valer o seu ponto de vista, as refutações aos possíveis contra-argumentos, a maneira como foi feita a conclusão. Ele deve mediar a análise do texto a partir das seguintes perguntas: Qual o tema polêmico abordado pelo texto? Qual a posição do autor diante do tema? Quais os argumentos usados pelo autor para defender seu ponto de vista? Há algum dado concreto utilizado pelo autor para defender seu ponto de vista? Existem argumentos contrários à ideia do autor? Quais? Em seguida, deve apresentar os tipos de argumentos mais frequentes no texto do

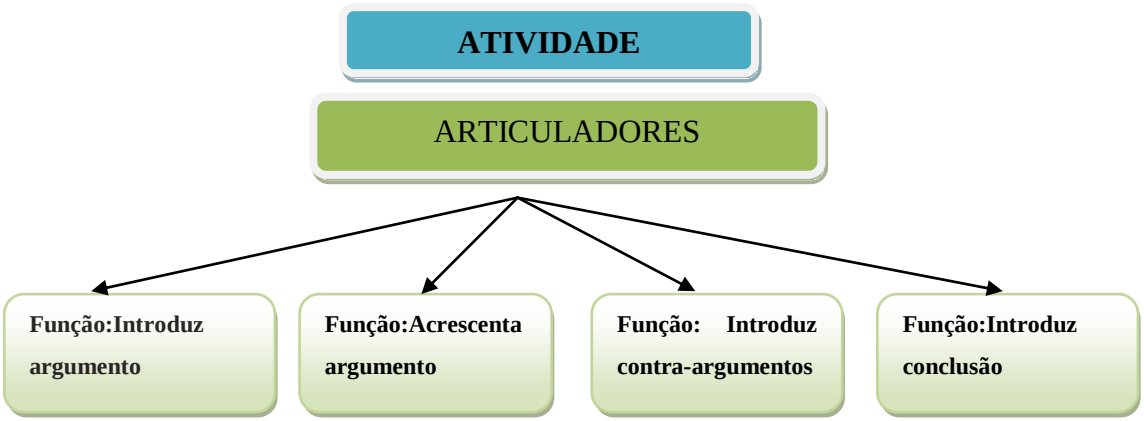
gênero artigo de opinião (autoridade, causa e consequência, exemplificação, provas, princípios, crença pessoal).

O professor deve analisar cada um desses tipos de argumentos e depois retomar o texto para uma 2ª leitura a fim de encontrar exemplo dos argumentos trabalhados. Terminada a discussão, deve solicitar aos alunos que continuem pesquisando textos de opinião relativos ao tema de seu interesse com a finalidade de se apropriarem da linguagem desse gênero textual.

Módulo III – O estudo da análise linguística

Etapa 1 – Os elementos linguístico-discursivos no artigo de opinião
Carga horária: 04 aulas de 50 minutos

Nesta etapa, o professor deve retomar outro artigo para identificação das marcas linguístico-discursivas referentes ao tema, à composição do gênero e ao estilo do autor. O professor deve esclarecer ao aluno que dentre elas há os articuladores que dizem respeito a palavras ou expressões cuja função específica é estabelecer e deixar evidente as relações entre diferentes partes do texto. Pode ser entregue um texto vazado, faltando elementos articuladores, solicitando que os alunos completem o texto com as palavras sugeridas no quadro, depois eles devem identificar quais dessas palavras servem para adicionar argumentos, introduzir uma ideia voluntária, uma conclusão, uma explicação ou para enfatizar uma informação. Apresentar, em seguida, as funções e o significado de cada uma dessas palavras na frase. Prosseguindo, o professor escolhe um texto e solicita que os alunos identifiquem as marcas linguístico-discursivas no artigo de opinião "Efeitos benéficos da maconha" (anexo I) para completar a coluna de acordo com as funções dos articuladores.



Etapa 2 – Marcas linguístico-discursivas no texto do aluno
Carga horária: 03 aulas de 50 minutos

Desta vez, o trabalho é voltado para uma reflexão dos elementos e operações linguístico-discursivas, constitutivas do gênero artigo de opinião produzido pelo aluno. O professor deve apresentar uma análise de um texto de um aluno de outra turma e realizar a análise coletiva. É recomendável começar pelos aspectos positivos e depois pelos aspectos negativos. O texto deve ser analisado passo a passo para que o aluno reflita sobre os aspectos linguísticos e também os discursivos. É importante discutir em que pessoa o discurso foi organizado, e em que tempo se encontram os verbos na explicação ou na apresentação de dados, nas apresentações da tese, nos argumentos e contra-argumentos. Também deve ser analisado o uso dos sinais de pontuação nas citações diretas dos argumentos de autoridade e a consequente abordagem da sintaxe em termos de concordância verbal e nominal, de questões ortográficas e de acentuação. O professor pede que os alunos identifiquem, em primeiro lugar, as adequações do texto em relação ao gênero artigo de opinião, para depois refletirem sobre as inadequações no uso de outros elementos linguístico-discursivos manifestados no texto.

Módulo IV – O estudo da produção final

Etapa 1 – Planejando a produção final
Carga horária: 02 aulas de 50 minutos

Nesta atividade, junto com os alunos, o professor deve interagir em busca de organização de um plano para uma produção textual final. Assim, solicita dos alunos que escrevam um esquema com as primeiras ideias, anotando o que for mais prudente ou adequado para o começo, o desenvolvimento e a conclusão do texto, a partir das discussões realizadas durante as aulas.

Em seguida, pode pedir aos alunos que tragam o material pesquisado para o planejamento do texto na aula posterior. É importante que chame a atenção para que eles levem em consideração, no momento da escrita, o espaço de circulação, a definição do público alvo, o suporte onde o texto deve ser publicado. Também o professor deve alertar aos

alunos que esses fatores vão influenciar na seleção dos argumentos e na escolha das melhores estratégias discursivas para dizer ao outro aquilo que pensam. Assim deve pedir que decidam o modo de dizer, observando se o discurso vai ser escrito em primeira ou em terceira pessoa.

Nesse sentido, o professor deve chamar a atenção também dos aprendizes para que a primeira elaboração do gênero artigo de opinião seja feita em forma de rascunho. Dessa forma, com o objetivo de tornar o rascunho uma etapa natural no processo da escrita, o aluno pode utilizar a própria folha de caderno. A intenção é tornar o rascunho o menos escolarizado possível. É interessante que o professor chame a atenção dos alunos de que o rascunho, como preparação do texto final, torne-se uma etapa relevante e necessária no processo da escrita. Por esse motivo o rascunho deve ser entregue junto com a versão final do texto para análise das operações linguístico-discursivas efetuadas. O professor deve alertar o aluno que na aula posterior deve ser entregue uma lista de controle, constando alguns lembretes necessários para auxiliá-lo no momento da revisão e reescrita do texto.

Etapa 2 – Revisão: refletindo sobre sua produção
Carga horária: 04 aulas de 50 minutos

Esta etapa deve levar o aluno a refletir mais uma vez sobre a sua escrita, antes de ser entregue ao professor para correção, e deve ocorrer em três fases: a individual, a colaborativa e a orientada. Primeiro, é sugerido ao aluno que revise o texto produzido, esclarecendo que todo texto deve passar por várias reescritas até chegar à versão considerada final. Em segundo lugar, o professor e os colegas devem colaborar com a revisão de cada aluno. Em dupla, os alunos devem avaliar o texto do outro sinalizando os aspectos positivos e os negativos do texto e apresentar sugestões que contribuam para a melhoria do texto do outro. O papel do professor, nessa atividade, deve ser acompanhar as duplas, atento às dúvidas dos alunos.

Na terceira fase da revisão, chamada de orientada, é recomendável que o professor entregue uma lista de controle com questionamentos sobre componentes essenciais que não podem faltar no artigo de opinião e sugestão de alguns articuladores textuais que podem ser utilizados para garantir mais clareza e objetividade ao texto. Esse roteiro deve servir como parâmetro para o aluno revisar e melhorar seu texto. Deve alertar que o roteiro não representava um conjunto de regras a serem cumpridas à risca, e, sim, para orientar a revisão e para ajudá-lo a identificar o que poderia ser melhorado.

Alertar, ainda, que outros articuladores são possíveis e devem ser usados a depender do contexto. Em seguida, individualmente, os alunos devem revisar sua produção ainda sob a forma de rascunho e passar o texto “a limpo”, fazendo as modificações necessárias, para ser entregue ao professor para correção.

Etapa 3 – A correção e a intervenção do professor
Carga horária: 02 aulas de 50 minutos

Em casa, o professor deve avaliar o rascunho e o texto (passado a limpo e revisado) para sinalizar os problemas encontrados, por meio da proposta de correção textual-interativa sugerida por Ruiz (2013) e da lista de controle/constatações sugerida por Gonçalves (2013) usada na etapa anterior. Assim, devem ser analisados tanto os aspectos linguísticos relacionados à superfície textual quanto os elementos discursivos responsáveis pela produção de sentido do texto. É importante que os bilhetes orientadores sejam bastante claros, de forma que o aluno compreenda cada sugestão, localize o problema e atenda à solicitação feita, utilizando as operações linguístico-discursivas de acréscimo, supressão, substituição e/ou deslocamento, no momento da reescrita.

Com as inadequações encontradas no texto, deve ser feito um bloco de atividades referentes aos diversos níveis linguísticos para serem trabalhados durante a etapa de análise linguística.

Módulo V – O estudo da reescrita

Etapa 1 – Análise e compreensão dos bilhetes orientadores
Carga horária: 02 aulas de 50 minutos

Esta fase é crucial para o aprimoramento da escrita. A lista de controle utilizada durante a revisão individual feita pelo aluno e o bilhete orientador, elaborado pelo professor durante a correção, pode contribuir significativamente para o aprimoramento do texto do aluno. Essas estratégias devem ajudar o professor a olhar para a produção textual, não com olhar de avaliador, mas com um olhar de coautor, alguém preocupado com o crescimento pessoal do aluno na condição de escritor. Assim, quando o professor devolver aos alunos os

textos corrigidos e apresentar os bilhetes orientadores, sinalizando os pontos fortes e as inadequações, deve-se colocar ao lado do aluno para esclarecer as dúvidas que surgirem.

É recomendável que primeiro o professor esclareça as observações voltadas para a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo. Em segundo lugar, deve passar para a análise das sugestões referentes aos aspectos de linguagem, ou seja, pontuação, concordância, regência ou qualquer outro aspecto apontado durante a correção. Os aspectos linguísticos não devem ser supervalorizados em detrimento dos aspectos textuais e discursivos. O objetivo desta fase é orientar o aluno como realizar a reescrita de seu texto. Para essa atividade, pode ser utilizado o data show para análise dos bilhetes orientadores. O aluno precisa compreender o que o professor escreveu, caso contrário, as sugestões não são atendidas.

O uso de dicionário e gramática, durante a reescrita dos textos, é um recurso muito útil, por isso o professor deve solicitar dos alunos esses materiais para a aula seguinte.

Etapa 2 – Análise Linguística e Reescrita
Carga horária: 04 aulas de 50 minutos

O professor deve retomar com os alunos a análise de outro bilhete orientador, esclarecendo para os alunos como analisar os bilhetes orientadores. Depois explicar as questões linguísticas e as questões discursivas, orientando o processo de reescrita. Em seguida, deve ser elaborada uma atividade a partir das produções dos alunos de maneira que contemple diferentes níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) e categorias (pontuação, acentuação, regência, concordância, etc.).

Inicialmente, o professor deve transcrever trechos das produções de acordo com as dificuldades dos alunos. A partir destes trechos, realizar uma atividade lúdica para motivá-los a fazer a análise reflexiva dos textos, denominada de Dominó Didático. Em grupo, os alunos deve receberam dois saquinhos: um com palavra inadequada e o outro com duas opções de resposta, sendo que possui apenas uma opção correta. Com auxílio da gramática ou dicionário, os alunos devem escolher a resposta correta e apresentar a justificativa. Vence o grupo que apresentar mais acerto. No entanto, não se dever estimular a competição, apenas procurar motivar o grupo para participar da atividade, pois, dependendo do empenho de cada um, todos devem ser considerados vencedores.

O professor deve selecionar os problemas mais recorrentes nos textos dos alunos e organizar uma sequência de atividades. Um exemplo pode ser as questões de ortografia. O

professor deve destacar trechos onde ocorreram o uso inadequado das palavras e refletir com o aluno as questões ortográficas no contexto. Depois, deve refletir sobre o uso dessas palavras fora do texto, para depois usar o dicionário como fonte de pesquisa para analisar a escrita adequada das palavras sinalizadas pelo professor durante a correção. O mesmo deve ser feito com outras questões gramaticais. Para isso, o aluno deve fazer uso de dicionário e gramática sempre que for solicitado pelo professor.

Para facilitar a compreensão do aluno, deve ser realizada uma correção coletiva com o texto de um aluno de outra turma. Coletivamente, professor e aluno vão adequando o texto, mantendo as informações que não causem problemas para a produção de sentido e alterando aquelas que não estejam adequadas ao contexto. Esse exercício preliminar deve servir como modelo para que o aluno tenha mais clareza sobre os procedimentos de reescrita de um texto.

Prosseguindo, os alunos devem retomar o texto corrigido e, em casa, fazerem a reescrita de suas próprias produções. O professor deve aconselhar, mais uma vez, para que os alunos recorram ao dicionário e à gramática normativa para solucionar as dúvidas de ortografia e de regras gramaticais quando houver necessidade.

Ainda, para aprimoramento do texto, o professor deve fazer o intercâmbio entre os alunos de duas turmas diferentes. Cada aluno deve enviar uma cópia do seu texto para o colega. E, assim, cada um deve avaliar o texto do outro com o objetivo de colaborar no aprimoramento do texto do colega.

É recomendável que seja entregue ao professor as duas versões do texto, além do rascunho. Após a reescrita e a entrega da produção final, é interessante que o professor promova uma auto-avaliação, quando cada aluno deve sinalizar os acertos e as falhas, apresentando sugestões e avaliando a importância da revisão e da reescrita no processo de construção do texto.

Módulo VI – Divulgação ao público

Etapa 1 – Publicação dos textos
Carga horária: 02 aulas de 50 minutos

Por publicação, neste trabalho, entende-se a socialização dos textos produzidos pelos alunos, dando livre acesso a várias pessoas que, por vontade própria, devem se tornar leitores reais dos textos construídos durante a aplicação da proposta. É o momento em que o texto

deixa de ser uma propriedade do autor e passa a ter outros interlocutores diferentes do professor, tornando-se público.

Nesse sentido, deve ser publicados, não só os textos que fizerem parte do *corpus* desta pesquisa, mas os textos de autoria dos alunos que cumprirem com todas as etapas do processo de produção textual de acordo com o plano de trabalho debatido no 1º dia de aula.

Ao publicar o texto da turma deve ser evitado o estímulo à competição dentro da sala de aula. A publicação deve servir para a valorização do trabalho do aluno, afastando o professor do papel de avaliador, mas alguém interessado em levar o aluno a desenvolver suas habilidades na produção do texto escrito, estando atento às características do gênero textual e ao uso da linguagem de acordo com o seu público.

Definido os critérios para publicação, o professor deve fazer os reajustes nos textos, atendendo a cada aluno individualmente. Essa intervenção do professor é muito significativa no processo da reescrita, pois, neste momento, o professor assume o papel de revisor do texto do aluno para juntos fazerem as últimas alterações evitando que o texto seja publicado com problemas. Enquanto ocorrer o atendimento individualizado, em dupla, os demais alunos devem ajudar a melhorar o texto do outro até chegar a sua vez.

Assim que finalizar o processo da revisão final, os textos devem ser digitados. Deve ser criado um arquivo e encaminhado à coordenação para publicação dos textos dos alunos que cumpriram todas as etapas.

Para concluir o trabalho, o professor deve expor no data show alguns textos com as três versões para que cada um visualize o avanço do outro. Também deve ser entregue a todos os alunos a 1ª e a última versão para que cada um avalie os avanços ocorridos no processo de produção de seus textos. O professor não deve desistir dos alunos que não cumprirem com todas as etapas e, sim, incentivá-los a reescrever seus textos.

4.9 AVALIAÇÃO

A avaliação constitui em uma etapa relevante no processo ensino-aprendizagem. Aqui, nesta dissertação, todos os sujeitos desta proposta estão diretamente ou indiretamente envolvidos. No caso desta proposta de intervenção, compreendemos a avaliação do ensino e aprendizagem como um recurso pedagógico que auxilia o professor e o aluno a interagir na construção do texto. Nesse sentido, avaliar não significa higienizar a produção do aluno, ou

seja, "[...] um acerto de contas para verificar se os alunos tinham aprendido as lições de gramática" (COSTA VAL, 2009. p.39).

Aqui, não tivemos a intenção de fazer da prática da linguagem uma atividade tirana que ameaçasse os alunos a escrever para cumprir uma tarefa imposta que servisse de castigo por um ato de indisciplina.

A nossa proposta foi estudar a língua como interação, considerando a produção de texto como resultado das condições de produção. Nesse sentido, o aluno deve ser avaliado pela evolução do conhecimento, levando se em conta o que o aprendiz demonstrou de conhecimento na primeira produção e crescimento apresentado na versão final. Se concebermos a aprendizagem da produção de texto como processo, a avaliação passa a ser um momento de verificar o crescimento do aluno em cada etapa do processo de aprendizagem bem como a prática do professor.

A avaliação aqui não se confunde com exames que têm o objetivo de medir conhecimento e selecionar os capazes e os incapazes. E que muitas vezes servem para o professor eleger alguns alunos como privilegiados, argumentando que têm o dom ou a inspiração para produzir um "bom" texto. Avaliar, na nossa concepção, é interlocução, é acreditar que se aprende a escrever, escrevendo e interagindo. E, assim, estar consciente que escrita é prática e trabalho.

Quando concebemos avaliação sob essa direção, alunos e professores avaliam o outro e são avaliados. No contexto desta proposta, a avaliação é contínua e se dá durante todo o processo quando o professor se coloca como coautor do texto do aluno, mediando a produção por meio de intervenção oral, lista de controle e bilhetes orientadores.

Avaliar, nesta condição, deixa de ser sinônimo de correção e passa a ser entendido como aprimoramento, "[...] oportunidade de perceber também o que já foi aprendido" (ANTUNES, 2006, p. 165). O erro, neste sentido, não serve para o professor castigar o aluno, mas serve de ponto de partida para melhorar o rendimento do aprendiz. Com base nas palavras de Antunes (2006), avaliação, neste trabalho, teve uma finalidade retrospectiva, quando o professor solicitou uma primeira produção do artigo de opinião e os alunos sinalizaram os conhecimentos que já possuíam sobre o gênero, e, por outro lado, a avaliação passou a ter uma função prospectiva quando as atividades com os interlocutores deveriam prosseguir no processo e que atividades poderiam ser trabalhadas para o aprimoramento da versão final do texto.

Quando avaliamos a prática da produção de texto, na escola, de forma processual e interativa, estamos oportunizando ao professor aperfeiçoar-se como um mediador capaz de formar competentes produtores de textos.

5 DISCUSSÃO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS DADOS

> A análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168)

As atividades realizadas, nesta etapa, tiveram por objetivo apresentar o relato e discussão da aplicação do projeto de intervenção que teve como objeto de ensino o artigo de opinião. Utilizamos apenas uma estratégia de correção, a textual-interativa, sugerida por Ruiz (2013). Por meio dos bilhetes orientadores estabelecemos uma interlocução entre professor e aluno, comentando os acertos e as inadequações evidenciadas nos textos, de modo que possibilitasse ao aluno refletir sobre sua própria escrita. Optamos por esse tipo de correção pelo fato do nosso trabalho está baseado na vertente dialógica da língua que tem por eixo central a reflexão e o uso da linguagem (BRASIL, 1998). As produções aqui analisadas apresentam três versões, num total de seis análises. Os textos foram digitados por questão de clareza, porém encontram-se os originais em anexos juntos com outros textos produzidos.

Inicialmente, discutiremos o processo de aplicação da proposta, refletindo sobre o resultado de cada módulo. Em seguida, a partir da análise de produções de alunos, apresentaremos os apontamentos sugeridos pelo professor e atendidos pelos alunos. Na outra subseção, destacaremos as operações linguístico-discursivas que foram utilizadas pelos alunos no processo de aprimoramentos dos textos.

5.1 O PROCESSO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Como anteriormente mencionamos, neste trabalho, um projeto de intervenção deve ter por horizonte a escola onde o pesquisador atua, tendo em vista que se trata de uma ação conjunta partilhada entre o professor e o coletivo da unidade escolar. Nesse viés, o ensino do texto escrito a partir de a proposta de intervenção difere de outros projetos didático-pedagógicos elaborados, de forma isolada, para outros aplicarem posteriormente. Aqui a proposta em análise resultou das nossas práticas nas aulas de Língua Portuguesa, quando averiguamos as dificuldades dos alunos no que diz respeito à leitura, produção de texto e análise linguística. Ainda que saibamos que os três eixos estão presentes em toda atividade de linguagem, a ênfase, neste trabalho, é a produção do texto escrito.

A proposta de elaboração de uma sequência de atividades, voltadas para o gênero artigo de opinião, tinha por finalidade possibilitar ao aluno construir seu próprio discurso em situações reais de comunicação, proporcionar-lhe o domínio dos recursos da língua e criar condições para apropriar-se dos elementos que compõem o gênero discursivo, em estudo, por meio do processo de leitura, produção, revisão e reescrita de textos.

Nesse sentido, elegemos a teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin com vistas a subsidiar a nossa prática no desenvolvimento da elaboração e aplicação da sequência de atividades construída sob a forma de módulos didáticos. Tencionamos, dessa forma, um redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem do ensino de Língua Portuguesa de uma função corretiva e higienizadora para uma perspectiva dialógica da linguagem. Assim sendo, pautamos o ensino da produção textual em um processo que cumpre etapas, passando necessariamente pela revisão e reescrita.

Para atingir os objetivos pretendidos, fomos à busca de respostas para as três perguntas que motivaram a elaboração da proposta:

a) Como o planejamento do professor na fase intermediária entre a correção e a reescrita facilita o aprimoramento do texto do aluno?

b) Como elaborar bilhetes-orientadores que facilitem ao aluno a compreensão e a solução das inadequações apresentadas em seus textos no momento da reescrita?

c) O planejamento da fase intermediária entre a correção e a reescrita contribui para o aprimoramento dos textos?

Essas três questões já sinalizavam uma proposta reflexiva para o ensino de língua portuguesa que trata o texto como unidade de ensino, com foco na interação verbal, conforme refletimos na seção 2.

5.1.1 O estudo inicial do gênero

Uma conversa inicial com os alunos e a coordenadora da escola, antes da apresentação da proposta, foi relevante para levantamento de informações sobre experiências dos alunos com a prática da escrita nos anos anteriores. Os depoimentos deixaram subentendidos que os poucos textos produzidos surgiram de propostas determinadas pelo livro didático e serviram como instrumento de avaliação da disciplina e para testar o conhecimento da modalidade padrão da língua. Essa estratégia, utilizada para sondar os conhecimentos prévios dos alunos, revelou certa angústia da coordenadora pela ausência do ensino reflexivo de escrita na escola

e a persistência do professor pelo ensino transmissivo das tipologias textuais, ainda com base na tríade: descrição, narração e dissertação. Dessa forma, os primeiros diálogos já corroboraram com as considerações pautadas no primeiro capítulo desta dissertação sobre o paradigma tradicional de ensino que, estruturado em modelos e esquemas, não dá conta da apropriação dos diversos usos de linguagem que se manifestam nas diferentes situações de comunicação do cotidiano.

Em contraposição a esse paradigma de ensino, apresentamos aos alunos a nossa proposta, fundamentada em uma concepção dialógica de linguagem. Assim, fizemos considerações sobre os objetivos, metodologia e cada etapa dos módulos didáticos. Em linhas gerais, expomos as características do artigo de opinião, justificando para os estudantes que a escolha por esse gênero discursivo tencionou encaminhá-los para uma discussão de temas referentes à comunidade local e estimulá-los para o exercício da cidadania, ao posicionarem-se diante de questões polêmicas. Esclarecemos também que alguns textos seriam utilizados no projeto de proposta do Mestrado Profissional em Letras, que estávamos concluindo na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Essa informação deixou muitos alunos empolgados e mais participativos nas discussões.

O plano de trabalho despertou a atenção do grupo, tendo em vista que expomos e explicamos passo a passo a proposta, com cronograma e objetivo bem definidos, ressaltando que as atividades estavam voltadas para leitura e produção do artigo de opinião, levando em conta o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Pela atenção dos alunos, notamos que estavam confiantes na funcionalidade da proposta e ansiosos para o início da atividade.

O aluno foi orientado que as atividades seriam desenvolvidas por etapas, para o aprimoramento das produções. Nesse sentido, procuramos convencê-los da importância de construir o seu próprio texto, cumprindo cada etapa para superar as dificuldades com a mediação do professor.

No decorrer dessa aula, alguns alunos questionaram se o texto seria escrito individualmente e quantas linhas eram necessárias. Chamamos a atenção de todos que iríamos utilizar uma metodologia diversificada com trabalhos individuais, em dupla e em grupo. Quanto às produções, deixaria cada aluno livre no desenvolvimento dos seus textos sem preocupação com a extensão. Informamos também que, no decorrer do processo, os textos seriam trocados entre as turmas A e B para que um aluno colaborasse com a melhoria do texto

do outro. Os alunos concordaram. Concluímos, informando que seriam publicados, no blog da escola, os textos dos alunos que cumprissem com todas as etapas nos prazos estabelecidos.

Na segunda etapa, a apresentação de imagens e a exibição de vídeos sobre o novo posto de combustível despertaram a curiosidade nos alunos, que começaram a questionar os reais motivos da polêmica que tem chamado a atenção da comunidade local. Foram feitos questionamentos sobre o vídeo para debater sobre a implantação do novo posto de combustível. Depois do debate, os alunos ficaram sabendo que esse seria o tema do artigo de opinião.

A pedido dos alunos, disponibilizamos materiais para serem fotocopiados. Por se tratar de um tema recorrente na comunidade, a construção do novo posto de combustível, os alunos criaram uma expectativa positiva, principalmente, pela forma como o trabalhado estava planejado. Alguns afirmaram ter conhecimento do problema e esclareceram para turma os perigos que o posto pode representar para a comunidade. Essa participação dos alunos motivou os demais a se aprofundarem mais na questão.

Na aula seguinte, houve o planejamento da atividade Tribunal de Opinião, que tinha a função de iniciar os alunos no processo da escrita vivenciada como trabalho e, simultaneamente, prepará-los para a atividade da primeira produção, na qual eles se colocariam como sujeitos ativos na construção de argumentos e contra-argumentos para a apresentação da atividade.

Os alunos ficaram motivados, reuniram-se, foram ao fórum da cidade, consultaram a forma de apresentação do júri e fizeram pesquisa bibliográfica. No decorrer do processo da preparação dos trabalhos, os alunos tiveram a nossa mediação, orientando passo a passo as escrita dos argumentos e contra-argumentos. Alguns alunos não estavam interagindo nos grupos, por isso negociamos o remanejamento para o quadro de jurados, tendo em vista que a nossa intenção era inserir todos no processo. Um aspecto negativo foi a carga hora reduzida. Fica, então, a alerta para que se aumente a carga horária quando for aplicar uma atividade semelhante.

Com a realização dessa atividade, procuramos oferecer um novo tratamento para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pois deixamos de ter como prioridade os estudos gramaticais para dar ênfase também ao conteúdo temático, estilo e a composição do gênero. A atividade foi planejada e desenvolvida de modo a envolver todo grupo. Os alunos já começaram a entender que escrita é trabalho e que se dá em processo e demonstraram uma atitude responsiva ativa durante a execução das tarefas.

Nesse viés, ancorados nas ideias de Bakhtin (2011) de que todo enunciado deve ter alguma razão para ser produzido, partimos de uma situação efetiva de linguagem, possibilitando a produção do texto com gêneros e interlocutores definidos. Compreendemos essa contextualização necessária para evitar a artificialidade, como atualmente é proposto o processo de construção de texto, em situação de ensino, sem objetivo algum, em que aluno é conduzido à escrita sem saber o que dizer, como dizer e para quem dizer.

Definida a situação comunicativa e explicada a proposta, comentamos sobre os interlocutores do texto a ser escrito no gênero artigo de opinião. Ou seja, a quem o texto seria destinado. Sustentamos nosso argumento, nos dizeres de Menegassi e Fuza (2006), ao afirmar que, na perspectiva interacional da linguagem, o locutor e o interlocutor são parceiros da comunicação que dialogam e agem sobre o outro. Nesse sentido, estabelecemos como interlocutor real o professor, aquele que estaria presente, em sala de aula, durante todo processo da escrita, e pertencente ao mesmo contexto social. Outro interlocutor real foram os alunos, tendo em vista que, no decorrer das aulas, haveria a troca de textos entre estudantes de outra turma.

Chamamos, também, a atenção do aluno que seu texto seria lido pelos coordenadores da escola (interlocutor virtual ou ideal) juntos com o professor para avaliar se haveria necessidade dos alunos fazerem alguma alteração nos textos antes de serem divulgados para toda comunidade escolar, no blog da escola. Sendo assim, deixamos o aluno consciente de que, no processo de construção de texto, o escritor tem sempre uma imagem construída de alguém de outra hierarquia que conhece algumas regras de produção e espera que sejam atendidas pelo locutor. Conforme Menegassi (2006), este interlocutor, mesmo não estando presente, pertence ao mesmo contexto social e interfere, diretamente, na escrita do outro. Assim, pretendíamos que os estudantes escrevessem com o intuito de atender às expectativas do seu público leitor.

Essa contextualização da situação de recepção dos textos serviu para o aluno entender que, durante a escrita do seu artigo de opinião, não poderia perder de vista que o texto produzido num contexto de sala de aula deveria estar adequado aos padrões exigidos pela escola, respeitando as regras padronizadas na produção dos enunciados.

O fato de publicar o texto no blog da escola possibilita ao aluno dizer e dizer-se aos outros interlocutores. Com isso, pretendíamos tornar os alunos agentes de um dizer que seria compartilhado com outros interlocutores fora da sala de aula. Entendemos, nessa perspectiva, que a escrita estaria cumprindo sua função social de preparar o aluno para produzir textos na

escola, como prática social, e não simplesmente para ser lido na escola, por um único interlocutor real, o professor.

5.1.2 Conhecendo o artigo de opinião

Na continuidade dos trabalhos, as atividades deste módulo foram planejadas com a intenção de reconhecer as características do gênero artigo de opinião. Selecionamos diversas revistas de circulação nacional voltadas para diversos públicos, além de jornais e cópias de textos. Dividimos a turma em grupo e distribuímos os materiais para verificar se o aluno já sabia distinguir os textos escritos no gênero artigo de opinião de textos escritos em outro gênero.

Ao trabalhar com jornal e revista, buscamos levar os alunos ao contato direto com o suporte textual em que esse gênero se manifesta. Fizemos uma pré-seleção, no que se refere à escolha dos exemplares para que todos tivessem textos do gênero artigo de opinião. No momento da execução da atividade, não demos nenhuma pista. Muitos alunos demonstraram dificuldades em localizar o gênero, pois confundiram com gênero notícia.

Na sequência da atividade, em grupo, passamos para a análise de um artigo de opinião (anexo E), identificando os elementos que compõem o gênero e a função desse gênero discursivo. O nosso objetivo era que os alunos percebessem que o artigo de opinião não tem uma forma fixa, mas relativamente estável, tendo em vista que há algumas características próprias desse gênero no que diz respeito a título, questão polêmica, tese do autor, argumentos e contra-argumentos.

A socialização das tarefas serviu para compreensão das diferenças entre o artigo de opinião e a notícia. Começamos pela leitura da biografia do autor, com a intenção de levar o aluno ao entendimento de que os articulistas, selecionados pelos jornais e revistas para escrita de textos de opinião, são pessoas que representam grupos sociais reconhecidos por sua atuação.

Fez-se um debate sobre a função do artigo que é formar opinião e orientar o leitor (interlocutor) em questões controversas ou polêmicas. Seu autor (articulista) estabelece uma posição e procura defendê-la por meio de argumentos e/ou contra-argumentos. Já a notícia caracteriza-se pela apresentação de um título chamativo, denominado de manchete e por informações que respondem às questões básicas sobre o ocorrido: onde aconteceu o fato, com quem, o que aconteceu, quando e como aconteceu. Nesse sentido, o artigo de opinião se

caracteriza por expressar as opiniões de seus autores, ao contrário das notícias que devem ser isentas do julgamento daqueles que as escrevem, pelo menos é o que se espera.

O manual da Olimpíada de Língua Portuguesa traz orientações que contribuíram para esclarecimentos sobre as características da notícia:

> [...] as matérias não assinadas, especialmente a notícia procura nos dar, na medida do possível, uma descrição objetiva e imparcial dos fatos que relatam.[...] apresentam-se ao público como "anônimas" e "neutras". Não possuem marcas explícitas de autoria, como verbo em primeira pessoa e ideias ou preferências individuais; por isso mesmo, evitam emitir opiniões, assumir um ponto de vista (GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p.18).

Com essas informações, realizamos um desenho dos aspectos composicionais estilísticos que caracterizam o gênero em estudo, contrapondo-o com o gênero notícia, preparando o aluno para expressar sua opinião sobre um tema polêmico que tem chamado a atenção da comunidade local. Esclarecemos que a manifestação de opinião não é privilégio apenas do jornalista, tendo em vista que outros profissionais e até mesmo o cidadão comum têm possibilidade de expor sua opinião nos meios de comunicação.

Nesse sentido, alertamos que a escola, como uma entidade voltada para os problemas da comunidade, deve abrir espaço para o debate de questões sociais que sirvam de contexto para a prática da escrita. E pedimos que cada um se envolvesse com a proposta que estávamos apresentando. Para a próxima atividade, cada aluno ficou responsável por pesquisar informações sobre o posto de combustível que está sendo construído em sua comunidade para a produção do primeiro texto. Foi entregue uma atividade extraclasse referente à análise de um artigo de opinião.

Conforme as atividades realizadas nesse módulo, a proposta aqui apresentada, para construção de um texto do gênero artigo de opinião, partindo de um tema local, levou o aluno a interagir com outros interlocutores no que diz respeito ao contexto de enunciação e aos textos produzidos decorrentes desse contexto. Nesse sentido, Bakhtin (2009) comenta sobre o significado dessa relação dialógica:

> [...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica [...]. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.137).

Estamos de acordo com as palavras do autor, ao lançar esta proposta para uma turma dos anos finais do ensino fundamental, pois defendemos que o ensino de Língua Portuguesa, também nessas séries, deve partir do ensino de gênero discursivo, possibilitando que alunos se aproximem do uso social da linguagem. O trabalho com gêneros textuais empodera o aluno na construção de seu próprio discurso, concordando ou refutando o querer dizer do outro. Para o fortalecimento desse empoderamento, é preciso que o aluno conheça as especificidades de cada gênero nas suas formas de composição, conteúdo e estilo.

Diante das interações com o gênero em estudo, acreditamos que os alunos já se encontravam em condições de escrever a sua primeira produção em resposta aos discursos já construídos sobre a construção do posto de combustível.

Dessa forma, passamos para a segunda etapa. A primeira atividade foi a correção do exercício anterior que constou da análise de um artigo de opinião. Socializamos as respostas e anotamos, no quadro, uma síntese das discussões dos pontos que mais causaram controvérsias entre os estudantes. Para alguns alunos, no momento da atividade prática, não ficou bem claro a distinção entre argumentos e contra-argumentos. Assim, retomamos a leitura do texto por parágrafo e anotamos, no quadro, um suposto planejamento que o autor poderia ter seguido no momento da construção do texto.

Logo depois, retomamos a situação da construção do posto de combustível, concedendo espaço para cada aluno expressar-se oralmente sobre as informações pesquisadas. O que nos chamou a atenção foi a participação dos estudantes contra-argumentando o ponto de vista do outro. Como o assunto era conhecido para muitos alunos, que já estavam participando dos movimentos de protestos nas reuniões organizadas pela comunidade, contamos com a participação ativa da maioria.

Em seguida, passamos para a proposta de produção, esclarecemos os componentes textuais exigidos pelo comando de modo que os alunos compreendessem que

> [...] produzir texto – ser escritor- é agir simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro: um sujeito que pensa e tem algo a dizer a outros sujeitos. Escrever é apropriar de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor, de forma adequada (COSTA, 2000, p.68).

Pensando nessa perspectiva da construção do texto como réplica do discurso do outro e como transmissão de significados ao leitor, propomos a primeira produção, de forma bem espontânea, para que pudéssemos avaliar o conhecimento que os alunos tinham até aquele

momento, sem maiores encaminhamentos. Deixamos os alunos livres para escrever seus textos, em casa, sem determinar quantidades de linha. Assim, debatemos a necessidade dos escritores buscarem o máximo de informações para que cada um expressasse seu ponto de vista, sustentado por argumentos (a favor ou contra), sobre a construção do posto de combustível.

Chamamos também a atenção para a produção do rascunho antes de passar a limpo a versão a ser entregue ao professor e ressaltamos que um texto é resultado de várias idas e vindas, sendo um rascunho um instrumento necessário para o autor refletir a partir do que foi escrito. Alertamos ao aluno que a falta de um rascunho dificulta o processo de produção de texto, pois a tendência é continuar cometendo as mesmas falhas pelo fato dele não dar a si mesmo o direito de refletir sobre seu texto, revisando e reescrevendo quando necessário.

Muitos entenderam a importância dessa etapa da escrita e começaram seu texto pelo rascunho, contudo muitos me entregaram apenas o texto passado a limpo, corroborando com aquela ideia de que rascunho é um material descartável que não faz parte do processo da escrita. Pretendíamos que os alunos já começassem a se posicionar como escritores que refletem sobre seu texto e dialogam com a escrita do outro. Assim, a escrita seria compreendida como processo, fruto de muito trabalho e da interação com os discursos alheios. Adotamos uma metodologia bem diferente dos exercícios escolares em que se escreve para obter uma nota ou, simplesmente, para medir a capacidade do aluno quanto ao uso da gramática normativa.

Outra questão relevante diz respeito à autorização para que o texto fosse produzido extraclasse. Buscamos dar condições para o locutor refletir sobre o seu próprio dizer. Os alunos tiveram mais tempo para refletir sobre o comando da questão e escrever o texto no gênero discursivo solicitado. Contudo, no desenvolvimento do texto, evidenciaram superficialidade na construção dos argumentos. Houve alunos que entregaram a tarefa com atraso, pois tiveram dificuldades na construção do texto e necessitaram de mais orientação. Conversamos sobre a importância das produções para que pudéssemos apresentar sugestões que contribuíssem para a melhoria de seus textos e destacamos ainda a importância da prática da escrita em diversas situações do dia-a-dia.

Como proposta para produção, apresentamos um comando de questão bem diferente das propostas de redação sugeridas pelo paradigma tradicional, quando o professor solicitava do aluno que escrevesse uma redação ou composição sem estabelecer o gênero e as condições de produção. Vejamos a proposta sugerida:

A partir das discussões e leitura de textos referentes à construção do novo posto de combustível, escreva um texto no gênero artigo de opinião sobre o tema ***"A construção de um novo posto de combustível em Santa Bárbara".*** *Posicione-se diante do tema e argumente contra ou a favor da construção desse empreendimento, de forma que esclareça os prováveis motivos que levaram a realização dessa obra. Lembre-se que seu texto será publicado no blog da escola e será lido pelos alunos e professores de sua escola, além de outras pessoas que tenham acesso ao blog.*

Na elaboração do enunciado da questão para o comando da atividade, consideramos os elementos básicos e necessários, às condições de escrita, conforme sugerem os PCNs 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998, p. 58): condições de produção, finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito. Dada as condições de produção, nenhum aluno fugiu da proposta e todos demonstraram, na prática, que as discussões sobre identificação e características básicas do gênero artigo de opinião (discussão de uma questão polêmica, apresentação de argumentos, contra-argumentos e propostas de solução para o problema) foram assimiladas.

Assim, a produção do texto partiu de uma situação real, a saber, a construção do posto (condição de produção) de uma finalidade definida (esclarecer os prováveis motivos que levaram a realização da obra). A especificação do gênero (artigo de opinião) constitui-se em outro aspecto relevante na elaboração da questão-estímulo. O aluno iniciou o processo de produção textual ciente da forma de composição do seu texto, o que facilitou na escolha dos verbos, dos articuladores textuais e até mesmo na escolha do léxico de modo geral, durante a elaboração do artigo de opinião. Ao apresentar para o aluno o lugar de circulação e os interlocutores, conduzimos os escritores iniciantes a refletirem sobre o próprio texto, no sentido de adequá-lo aos seus leitores virtuais, usando um nível de linguagem esperado pela escola. O professor, nesse contexto, passou da função de avaliador para um coprodutor de texto em parceria com o aluno.

Por fim, negociamos um prazo de quinze dias para a entrega do texto escrito que deveria revelar as representações que eles conheciam do artigo de opinião. Essas representações possibilitaram ao professor o levantamento das dificuldades do aluno, a partir dos textos produzidos, para as intervenções nas atividades posteriores.

As atividades seguintes foram voltadas para os elementos de contextualização e as vozes explícitas e implícitas presentes no artigo de opinião. Com a exposição de slides, fizemos a leitura de um artigo de opinião sobre a redução da maioridade penal, para

identificação dos elementos que determinaram o contexto de produção do texto. Em outro momento, solicitamos que os alunos se organizassem em grupo e entregamos o artigo de opinião (anexo E) para análise.

Levamos o aluno a pensar sobre o nome do autor e sua função social e comentamos sobre a influência do papel social do autor na construção do texto. Outros elementos também foram destacados: a quem o texto se destina, em que ano, com que finalidade e em qual veículo de comunicação o texto foi publicado. Em continuidade à atividade, quando iniciamos a discussão dos argumentos, o grupo ficou dividido: uns concordaram com os argumentos do autor a favor da redução da maioridade penal, sustentando que a redução ajudaria a diminuir a quantidade de crimes cometidos por adolescentes, levando cada um deles a responsabilizar-se pelos seus atos; outros contra-argumentaram afirmando que seria um absurdo a redução da maioridade penal, já que o índice de criminalidade cometido pelo menor é muito baixo em relação à quantidade de crimes cometidos no país e pelo fato de que os menores com idade inferior a 16 anos passariam a cometer a criminalidade, além de outros argumentos que foram citados.

Continuando a análise da parte discursiva, em outra atividade, voltamos a atenção para as vozes explícitas e implícitas na construção do texto no gênero artigo de opinião a partir do de um novo artigo de opinião (anexo H). Iniciamos as discussões desse aspecto, por meio de questionamentos para identificação da voz do autor e de outras vozes que ele utiliza como recurso para reforçar seu argumento ou melhorá-lo, ou para refutar vozes contrárias ao seu ponto de vista.

Não foi fácil localizar, no texto, essas diferentes vozes, o que exigiu uma retomada na aula seguinte. Verificamos que outras vozes se manifestam no artigo, nem sempre explícitas, nem sempre materializadas verbalmente, às vezes, apresentam-se em forma de números, dados e informações, em outros momentos se disfarçam na voz do próprio autor do artigo, de maneira tão camuflada, que torna difícil a sua interpretação.

Para exemplificar, além do artigo analisado, fizemos uso de slides para facilitar a compreensão do aluno. Vimos que no artigo de opinião é comum que as vozes se manifestem de forma explícita ou implícita, verbal ou não verbal, por meio de citação direta ou por paráfrases, dados estatísticos ou informações de terceiros que servem para embasar a argumentação do autor em relação ao seu ponto de vista sobre um tema controverso.

Em seguida foi entregue outro artigo (anexo I) para identificação das vozes implícitas, explícitas, verbal e não verbal. Com a mediação do professor, os alunos não tiveram muitas dificuldades para localizá-las.

No final da aula, fizemos um resumo das atividades trabalhadas durante este encontro, retomando a situação do contexto de produção do texto, para que o aluno entendesse que o artigo de opinião que estava sendo produzido precisava adaptar-se às características do contexto e do referente.

Para ampliar o conhecimento sobre o gênero, a atividade seguinte suscitou dos alunos uma reflexão específica sobre os diversos argumentos que o articulista pode fazer uso para discussão de uma questão polêmica e sustentação do seu ponto de vista. Uma análise do artigo de opinião, trabalhado na atividade anterior, constituiu-se na estratégia usada para exemplificação dos tipos de argumentos usados pelos articulistas. Algumas perguntas lançadas ao grupo facilitaram a análise do texto e, depois, foi entregue uma ficha com a terminologia dos tipos de argumentos mais usados: de causa e consequência, de autoridade, de provas e de princípio. Após a leitura do texto, os alunos preencheram uma tabela, em uma cartolina, destacando do texto exemplos de argumentos. A dinâmica deixou a turma bem animada, pois o grupo que conseguisse preencher toda tabela e melhor socializasse com a turma seria o vencedor. Finalizada a tarefa, todos os alunos foram considerados vencedores pelo empenho demonstrado durante a atividade.

Chegamos à conclusão de que o movimento de persuadir o leitor é feito por meio de construção e colocação articulada de argumentos diversificados. Nas discussões finais, os alunos foram informados de que a construção dos argumentos sempre surge do dizer do outro, o que significa dizer que os nossos discursos são uma réplica de outros discursos. Assim, os alunos foram orientados a retomar a proposta sobre as razões da construção do posto de combustível para elaboração de argumentos que dialoguem com o que já foi dito ou escrito sobre a questão que estava sendo discutida.

Assim, buscamos, nessa aula, levar o aluno a compreender que a linguagem surge de situações concretas de uso e/ou produção da língua e que está sempre mediada por gêneros discursivos diversos, sendo o texto a concretização da linguagem.

No decorrer da aplicação da proposta, vimos a necessidade de unificar algumas etapas para evitar a repetição e não tornar a aula desmotivada. Assim, muitas vezes, com a análise de um mesmo artigo, podemos realizar diferentes abordagens no âmbito da linguagem.

5.1.3 O estudo da análise linguística

Com o objetivo de compreender o processo de constituição da linguagem, usada no artigo de opinião, este módulo parte da reflexão sobre o uso dos recursos linguístico-discursivos utilizados pelos articulistas na escolha das palavras, na organização das ideias que venham a provocar o efeito de sentido pretendido. Pensando nessa perspectiva, Geraldi (2011) atribui à análise linguística o papel de aprimoramento do texto do aluno por meio da reflexão sobre os usos da língua. O autor considera que

> [...] a prática de análise lingüística não pode limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 2011, p.74).

Nesse sentido, os exercícios propostos, nesta etapa, serviram para que os alunos se apropriassem dos recursos linguístico-discursivos que constituem o artigo de opinião, capacitando-os para o aprimoramento do texto no momento da revisão e da reescrita.

Dessa forma, as atividades foram tratadas numa concepção interativa de linguagem, sem se prender aos princípios normativos, que usam o texto como pretexto para extrair tópicos gramaticais para elementos isolados da língua sem relação com as práticas sociais da escrita. Ao contrário, as atividades de análise linguística desenvolvidas, nesta etapa, em um trabalho reflexivo, focalizaram as marcas linguístico-discursivas mais relevantes encontradas em texto escrito no gênero artigo de opinião.

Para o estudo dessas marcas linguísticas, nos embasamos nos princípios de Bakhtin (2011) na caracterização dos gêneros (tema, construção composicional, estrutura e estilo) e em Bränking (2000) para refletirmos sobre os seguintes temas/conteúdos: a organização do discurso, quase sempre em terceira pessoa; o uso do presente do indicativo ou do subjuntivo na apresentação das ideias, a utilização de argumentos e contra-argumentos; a possibilidade de utilização do pretérito em explicações ou apresentação de dados; a presença de discursos alheios; e a articulação coesiva sustentada por operadores argumentativos.

Em um primeiro momento, retomamos os elementos discursivos para análise e discussão dos elementos composicionais do gênero; no segundo momento, analisamos os elementos linguísticos que estão mais voltadas para reflexão sobre os conteúdos gramaticais recorrentes no artigo de opinião. Desse modo, inicialmente, retomamos o texto (anexo I) para análise do contexto de produção, função social do articulista, destinatários, local e época de

publicação e de circulação, e o objetivo do texto. Quanto ao conteúdo temático, observamos que o texto pertence ao gênero artigo de opinião e trata como questão polêmica a legalização da maconha.

Na análise da construção composicional, levamos em conta as formas de organização textual quanto à posição assumida pelos articulistas, os argumentos e contra-argumentos e a conclusão apresentada. No que diz respeito ao estilo, focalizamos a individualidade do falante, analisando os recursos textuais, gramaticais usados pelo autor para provocar efeitos de sentidos. Assim, examinamos a pessoa gramatical usada, os tempos verbais, as estratégias usadas pelo autor para defender seu ponto de vista, ou seja, os tipos de argumentos utilizados, uso de narrativas, citações diretas, os operadores argumentativos e suas respectivas funções no texto, além dos modalizadores e outros elementos linguísticos presentes no texto analisado.

A primeira tarefa consistiu em uma atividade individual, quando distribuímos um texto lacunado para que os alunos escolhessem os operadores adequados para preenchimento dos espaços (apêndice A) . Para isso, apresentamos um quadro com sugestões de operadores em ordem alternada.

Como houve dificuldades no início da primeira atividade, refletimos durante a correção sobre a função de cada marcador e aplicamos outra atividade semelhante, tendo um aproveitamento bem superior. A princípio, seria uma atividade simples, porém esse tipo de exercício, para orientar o aluno, exige do professor conhecimento de diversos conteúdos gramaticais, a saber, emprego de conjunções, advérbios, verbo, uso das aspas, metáfora e outros conteúdos que variam de acordo com o texto sob análise. Assim, quando solicitamos para os alunos identificarem esses conteúdos no texto, eles demonstraram muitas dificuldades.

Para fixação, retomamos um artigo de opinião para uma atividade extraclasse, solicitando que fossem transcritos os articuladores textuais, indicando a função de cada um dele no texto.

Nas duas aulas seguintes, partimos de uma análise coletiva do texto de um aluno de outra turma para evitar avaliação negativa por parte dos colegas. Fazendo a exposição no data show, analisamos o texto passo a passo. Essa atividade atraiu muito a atenção dos alunos, pois muitos deles estavam curiosos para identificar o autor do texto, porém ninguém se identificou. O foco da aula voltou-se para análise do texto, observando os aspectos positivos e, depois, os negativos.

Em seguida, os alunos analisaram os elementos linguístico-discursivos presentes na produção, levando-se em consideração se os recursos escolhidos estavam adequados às

intenções do autor. Observaram-se a tese do autor, os tipos de argumentos utilizados, o uso dos verbos, a concordância, a acentuação e a pontuação e questões ortográficas. Concluída as atividades, constatamos que esses exercícios devem ser aplicados outras vezes para o aluno refletir sobre os recursos linguísticos do seu próprio texto ou de textos alheios, já preparando os produtores para a fase da revisão e da reescrita.

5.1.4 O estudo da produção final

As atividades que seguem objetivaram o aprimoramento do texto e possibilitaram aos alunos a construção do discurso de autoria em adequação ao contexto de produção e recepção. Nesse sentido, refletimos sobre o planejamento do texto, o processo de correção e os encaminhamentos tomados para execução da revisão e reescrita que propiciaram o aprimoramento do texto dos alunos, originando a construção de novas versões.

Na etapa do planejamento, os alunos retomaram a produção inicial e traçaram um esquema da sua nova versão, analisando o bilhete orientador e os textos pesquisados. Definiram o ponto de vista, fizeram levantamento de argumentos para citação. Muitos tiveram dificuldades por não terem hábitos de planejarem o texto. Depois pedimos que transformassem os planejamentos em rascunho, escrevendo as primeiras ideias. Poucos fizeram, justificando que não gostavam de rascunho, deixando subentendido que rascunhar um texto é perder tempo. Nesse sentido, observamos a necessidade dos professores incluírem nos seus planejamentos o rascunho como uma etapa necessária no processo da produção textual.

Na aula seguinte passamos para atividades mais específicas de aprimoramento do texto. Embora a revisão se constitua num processo recursivo, consideramos necessário um momento para avaliação mais específica dos aspectos linguísticos e discursivos que compõem o texto. O resultado dessa avaliação gerou mudanças efetivas no texto do aluno, culminando com o processo da reescrita.

Observamos que a revisão e a reescrita são pouco exigidas pelo estudante, confirmando o ponto de vista de Menegassi (1998) de que a escola não tem definido qual é o papel da escrita em seu currículo. Com efeito, os alunos tendem a rejeitar as atividades que exigem reflexões sobre seu próprio discurso, em função do ensino transmissivo de regras gramaticais que a escola tem oferecido, quando se poderia direcionar o ensino para os gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Foi com a intenção de estabelecer essa relação dialógica entre escritor-texto-leitor que a revisão da primeira produção aconteceu em três fases, conforme os pressupostos de estudos de Hayes et al (1987, p.185 *apud* MENEGASSI, 1998).

A primeira fase da revisão diz respeito às reflexões individuais dos alunos no processo de escrita do seu primeiro texto. Essa ação do produtor de ir e vir ao texto torna a revisão um processo recursivo. Assim, notamos que o aluno começa a revisar o texto desde a produção do rascunho até a produção final. Constatamos essa estratégia quando os alunos apresentavam seus primeiros parágrafos em construção e ressaltavam que o texto ainda não estava completo, pois iria relê-lo e acrescentar novas informações. De forma consciente ou inconscientemente, os produtores de texto sempre passam por essa etapa. Incentivamos os alunos para que cada um relesse seu texto e fizesse uma avaliação, observando se realmente o texto estaria pronto.

Em seguida passamos para realização da revisão colaborativa, quando os alunos sentaram em dupla e juntos avaliaram o texto do outro. De modo geral, tiveram dificuldades em apontar as falhas do colega, talvez para não desagradá-lo. Fizeram uso de frases semelhante ao que o professor utiliza em suas redações. Usaram frases do tipo: precisa melhorar, seu texto está bom. A leitura que fizemos dessa atividade foi constatar como o ensino tradicional de escrita dificulta a reflexão do aluno sobre o seu dizer e o dizer do outro, o que leva os estudantes à concepção de que escreve bom texto quem já nasce com o dom.

Na sequência, para mediar as atividades, passamos para a revisão orientada. Entregamos aos alunos uma lista de controle (anexo J) com algumas questões sobre componentes textuais necessários à construção de texto escrito no gênero artigo de opinião. Recomendamos que os alunos avaliassem sua primeira produção, no sentido de observar se foram contempladas as características principais do texto: título despertando a atenção do leitor, posicionamento claro sobre o tema, uso de argumentos e contra-argumentos, diversas variedades de argumentos e uso de articuladores textuais.

Essa atividade foi realizada em sala de aula. Isso permitiu ao aluno convocar o professor ou colegas para intervenções no momento da releitura dos textos, o que ocorreu, com mais frequência, quando era detectado algum problema de difícil solução ou quando os alunos juntos com os colegas percebiam algum estranhamento no texto e não conseguiam identificá-lo. Em alguns momentos retomamos as explicações das etapas anteriores para esclarecimentos de dúvidas dos alunos. A atividade foi bastante positiva; e não foi melhor porque um grupo de alunos não se envolveu na atividade, por não estar com as produções. A

solução foi incluí-los em algumas duplas para integrá-los na execução da tarefa. Embora poucas contribuições tenham acrescentado ao grupo.

Essa atividade, sendo aplicada em outro contexto, aconselhamos que antes se verifique a possibilidade de alunos estarem de posse aos textos. A lista de controle deve ser explicada passo a passo para garantir mais autonomia aos alunos e menos participação do professor no momento da revisão. Houve momento em que vários alunos nos chamavam, mas não conseguíamos atender a todos, nem a todas as convocações. Nessa fase, os alunos começaram a compreender que escrita é trabalho e sugeriram alterações no texto dos colegas sem muitas contribuições.

Conforme uma autoavaliação feita da nossa participação no desenvolvimento dessa atividade, concluímos que o ensino de gêneros discursivos, no contexto de sala de aula, exige do professor muito embasamento teórico e uma metodologia clara que esteja bem articulada com os objetivos da proposta. E do aluno a participação efetiva na execução das atividades. Caso contrário, os alunos apenas passarão a conhecer as características e estruturas do gênero sem fazer uso das práticas sociais da escrita. Compreendemos, ainda, que o professor deve estar atento ao grau de dificuldades da turma e ciente dos problemas diagnosticados "[...] alguns pontos deverão ser abordados com todos os alunos; outros, apenas com um pequeno grupo; e outros, ainda, com alunos que necessitam de atenção individual" (DOZ, NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p.117)

Após o término da tarefa, os alunos passaram o texto a limpo e entregaram suas produções ao professor para correção. De posse das produções, retomamos os estudos de Serafini (1992) e Ruiz (2013) para escolher uma das estratégias de correção que melhor contribuísse para o processo da reescrita e apropriação do gênero em estudo.

Embora reconheçamos que as estratégias de correção indicativa, resolutiva, classificatória têm suas utilidades, neste trabalho optamos pela correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2013), por levar em conta o caráter dialógico da língua, permitindo ao aluno a reflexão sobre a sua própria escrita. Contudo, preferimos a elaboração de bilhetes orientadores em anexo a comentários no final do texto. Entendemos que essa estratégia de correção, por meio de bilhetes, permite uma interação mais ampla entre aluno-texto-professor. Nessa estratégia, a atenção não está voltada apenas para a forma como o aluno expressa o seu dizer. É considerado, sobretudo, o querer dizer do aluno e o como é dito.

Nesse sentido, a nossa preocupação, na condição de professor, foi fazer uso de uma estratégia de correção que contribuísse para o desenvolvimento da capacidade linguístico-

discursiva dos alunos. Assim, o bilhete orientador, na correção de texto, possibilita ao aprendiz uma atitude responsiva ativa no processo de revisão e reescrita. Por meio dos bilhetes, buscamos estabelecer a interlocução com o aluno. Os apontamentos contribuíram para auxiliá-lo a encontrar outra forma para que seu dizer estivesse de acordo com a proposta descrita no comando. Nesse viés, o nosso objetivo foi mediar o aluno na detecção, identificação e correção dos problemas visualizados nas produções. Dessa forma, elaboramos para cada texto três bilhetes, orientando o aluno no processo de reformulação do seu discurso. Os bilhetes foram anexados ao texto com sugestões que deveriam ser atendidas no momento da reescrita.

As versões finais dos alunos que seguiram as sugestões escritas nos bilhetes orientadores revelaram que esse tipo de estratégia de correção, quando planejada, traz resultados significativos para a melhoria da qualidade dos textos. Na próxima etapa, discutirmos os encaminhamentos que serviram de suporte para a reescrita do texto.

5.1.5 O estudo da reescrita

Inicialmente, as atividades elaboradas, neste módulo, constituíram-se da análise dos bilhetes orientadores e de exercícios de análise linguística, visando o aperfeiçoamento do texto do aluno e construção da versão final.

Para a compreensão dos bilhetes orientadores expomos, por meio de data show, um dos bilhetes elaborados com a respectiva produção para esclarecer ao aluno as observações apresentadas para o aprimoramento do texto. Começamos comentando as questões relacionadas ao conteúdo (parte discursiva) e depois as questões relacionadas à gramática (parte linguística). A princípio eles se mostraram confusos e alguns não muito interessados pelo fato dessas atividades culminarem na reescrita de textos.

Outra vez, conversamos bastante com os alunos sobre a importância da escrita no nosso cotidiano e chamamos a atenção para a importância da escrita como trabalho, cumprindo etapas, buscamos compreender que todo escritor faz a revisão e a reescrita de seus textos para que atenda aos objetivos propostos. Muitos entenderam e, ao término da aula, já perguntavam se os textos estavam corrigidos. Alertamos que seriam entregues, na aula seguinte, após as últimas atividades de análise linguística, por isso precisávamos de que trouxessem gramáticas e dicionários.

Dando sequência as atividades, conforme já havíamos chamado atenção para produção inicial, sugerimos aos alunos que fosse feito um planejamento textual, ou seja, antes de iniciar a escrita do texto que eles pensassem qual seria seu ponto de vista contra ou a favor. Chamamos atenção para que levassem em consideração, no momento da escrita, o espaço de circulação, a definição do público alvo, o suporte onde o texto seria publicado. Também pedimos que decidissem o modo de dizer, se o discurso seria escrito em primeira ou em terceira pessoa.

Pedimos ainda que, de acordo com a posição assumida, selecionassem argumentos e contra-argumentos para o seu texto. Como já fora dito, lembramos que o uso do rascunho era importante para que o texto fosse escrito com mais liberdade, possibilitando-lhes idas e vindas no próprio texto, acrescentando, retirando, substituindo ou deslocando informações que achassem necessárias. Durante a produção, muitos usaram o rascunho, mas poucos fizeram o planejamento do texto.

O próximo passo consistiu em uma atividade lúdica para refletir sobre a natureza dos problemas detectados nas produções. Foi proposto um jogo envolvendo problemas de diferentes níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) e categorias (pontuação, acentuação, regência, concordância, etc.) a fim de que os alunos refletissem sobre sua própria escrita e o aprimorassem seus textos. Denominamos o jogo de Dominó Pedagógico. A turma organizou-se em grupos com quatro componentes. Cada grupo recebeu dois saquinhos, um com trechos destacados das produções *ipsi literis* e o outro com duas possibilidades de correção. As fichas já traziam informações sobre a categoria abordada. O aluno deveria ficar tento, pois das duas opções, apenas uma era adequada.

Após encontrar a resposta correta, os alunos precisavam pesquisar a explicação que justificasse sua resposta na gramática ou no dicionário. Tiveram dificuldades nas justificativas e, por muitas vezes, precisaram da nossa intervenção. Em seguida, cada grupo escolheu um aluno para apresentar o resultado da atividade, vencendo a turma que obteve mais acerto na justificativa.

Na sequência, apresentamos para o aluno trechos das produções com problemas de ortografia; ainda em grupo, discutiram as inadequações, depois discutimos outros sentidos para essas palavras fora do contexto, chegamos à conclusão sobre a escrita correta da palavra e constatamos que mesmo em outros contextos a palavra mantinha a mesma forma de escrita. Porém, apresentamos exemplos de palavras parecidas na escrita com significados diferentes

No momento seguinte, foi reescrito um texto coletivamente para facilitar para o aluno o processo da reescrita. Em dado momento alguns alunos acharam repetitivos, e reclamaram justificando que estavam escrevendo muito, mas a maioria se mostrava satisfeita com o desenvolvimento das aulas e afirmava que estava aprendendo a escrever texto. Alguns alunos da turma do terceiro ano chegaram a solicitar oficinas de "redação" porque estavam insatisfeitos com a metodologia do professor da turma que não exercitava a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Com as atividades anteriores, os alunos se motivaram para a reescrita do texto. Solicitamos que o fizessem extraclasse para poder refletir sobre a sua própria escrita e recomendamos o uso da gramática e do dicionário se tivessem alguma dúvida.

Além disso, os alunos foram informados que trocariam os textos com os alunos de outra turma, após a reescrita, para que passassem pela avaliação e aprimoramento de outros interlocutores. Sabendo disso, os alunos sentiram-se mais motivados. Depois do texto escrito, fizemos a troca entre as turmas, poucas contribuições foram apresentadas, pois os alunos ainda acreditam na tradição de que cabe exclusivamente ao professor a função de avaliador de texto ou não se sentiram em condições de fazer intervenção. Mais uma vez verificamos que é necessário insistir nesse tipo de atividade para que os alunos encontrem significado na interação com o outro. Eles precisam compreender que a produção de texto não é um ato solitário e sim uma atividade dialógica em que o discurso de um complementa o discurso do outro. Recolhidos os textos, com as observações dos alunos, em anexo, foram produzidas as versões finais.

5.1.6 Divulgação ao público

Foram publicados, não só os dois textos que fizeram parte do *corpus* desta pesquisa, mas um quantitativo de 18 textos de autoria dos alunos que cumpriram com todas as etapas do processo de produção textual de acordo com o plano de trabalho debatido no 1º dia de aula. Ficaram 12 textos sem publicação, em virtude dos alunos não terem entregues em tempo a 3ª versão. Desse quantitativo, 08 só tinham feito uma versão e 04 duas versões.

Na sequência de atividades, conversamos com os alunos sobre a importância da revisão da reescrita para que seus textos fossem aprimorados. Quando começamos a socializar a 3ª versão dos alunos que cumpriram com o prazo, os outros se motivaram e começaram a

entregar suas outras versões, as quais também foram socializadas com a turma. Prosseguindo, encaminhamos para a coordenação do setor de informática para publicação.

Ao definir com a turma que os textos seriam publicados no blog da escola, estabelecemos com o aluno um tipo de interlocutor específico. Esse foi um dos critérios observados, por isso não incluímos os textos com duas versões pelo fato de não está necessitando de melhorias para contemplar as características do gênero artigo de opinião. Por esse viés, os alunos ficaram cientes de seus textos teriam um público leitor e não apenas o professor. Assim, os textos passaram a ter uma função social, pois foram escritos na escola para outros interlocutores e não apenas escrito para escola e para o professor.

Para concluir o trabalho, expomos no data show alguns textos com as três versões para que cada um visualizasse o avanço do outro. Não foi possível fazer com todos os alunos, mas entregamos a todos a 1ª e a última versão para que cada um avaliasse os avanços ocorridos no processo de produção de seus textos.

Fazendo uma breve análise das atividades desenvolvidas, constatamos que houve receptividade ao trabalho desenvolvido pelos alunos, alguns demonstraram seriedade, outros ainda entenderam a produção de texto como obrigação, cumprimento de tarefa. Porém, no momento em que foram socializados os textos com os alunos, houve mais motivação e aqueles que não estavam reescrevendo seus textos passaram a produzir.

O que mostra ser necessário que reavaliemos a concepção de escrita praticada na escola. A inclusão da concepção de escrita como trabalho, que materializa na interação com o outro, deve ser um ponto de pauta inadiável para a jornada pedagógica e os encontros de ACs.

5.2 A ANÁLISE DO *CORPUS*: A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA

Nesta subseção, nosso objetivo é analisar a constituição de autoria dos alunos, a partir de produções textuais escritas do gênero artigo de opinião. São textos representativos dos resultados obtidos como produto final da proposta anteriormente relatada.

Constituído de 70 produções do gênero artigo de opinião, o *corpus* bruto desta proposta inclui as versões iniciais e as versões reescritas (apêndice C, D, E, F). Na aplicação da proposta, nem todos os alunos fizeram as três produções solicitadas cumprindo com o prazo estabelecido. Dos 30 participantes, 30 produziram a primeira versão, 22 reescreveram o texto e 18 produziram a terceira versão, incluindo os textos analisados neste trabalho. Foram escolhidas as produções de 02 alunos para análise dos dados, totalizando um corpus de 06

textos para análise. Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos nomes fictícios para os colaboradores da proposta: Renato e Moisés.

O aluno Renato foi selecionado pela efetiva participação do estudante, desde o momento inicial, quando lançamos a proposta. Sempre questionava o professor no momento em que as explicações deixavam dúvidas. Houve uma evolução muito significativa em seus textos, comparando a primeira e a última versão; por isso sua produção foi conceituada como um texto bom, considerando que se trata de um aluno de 9º ano.

O segundo aluno, Moisés, também se mostrou disposto à aprendizagem. Chamou a nossa atenção a sua calma, o seu empenho e a sua pontualidade na entrega dos trabalhos. O aluno avançou bastante, comparando as três versões. O seu texto apresentou conteúdo temático, estilo e forma composicional de acordo com o gênero discursivo artigo de opinião. Foi avaliado como um texto muito bom.

Não escolhemos outra categoria de texto, por ser representativa do grupo de alunos que não cumpriram com todas as etapas em tempo. Alguns atrasaram a entrega da primeira versão dificultando as outras etapas, outros faltaram às aulas e outros ainda acharam que as aulas estavam muito cansativas, pois estavam acostumados a escrever apenas uma versão para entregar ao professor para nota. Mesmo assim, pedimos que entregassem seus textos mesmo com atraso para que pudéssemos acompanhar a evolução na aprendizagem de cada aluno. Assim orientamos as revisões e reescritas de toda turma, porém só fez parte do *corpus* deste trabalho alunos que entregaram as três versões.

Na avaliação dos textos, três variáveis foram observadas: o espaço (uma escola pública); série (turma de 9º ano), alunos ainda iniciantes no processo de produção de texto de caráter argumentativo; e a primeira experiência em produção de texto a partir do planejamento de sequência de atividades. Levamos em consideração esses fatores, pois, nos primeiros contatos, verificamos que os alunos não tinham a prática de produzir textos, sobretudo, a partir de sequência didática. Nesse sentido, os conceitos dados aos textos que constituem o *corpus* desse trabalho ocorreram dentro desse contexto.

Entretanto, o envolvimento dos alunos, durante todo processo, permite-nos dizer que os estudantes reconheceram que a reescrita representa uma etapa necessária para a constituição do aluno-autor, já que propiciou o aprimoramento do texto, tornando mais adequado ao contexto de produção.

As análises se deram em três etapas. Inicialmente, examinaremos uma tabela geral onde estão registrados, de modo quantitativo, a evolução dos textos dos alunos entre a

primeira e a última uma versão. Na segunda etapa, foram feitas as análises das versões dos textos, levando em conta os componentes textuais que caracterizam o gênero discursivo nos dizeres bakhtinianos: forma composicional, conteúdo temático e estilo. Para a terceira análise, partimos das operações linguísticas sistematizadas por Fabre (1986, *apud* MENEGASSI, 1998), para avaliar os apontamentos atendidos e não-atendidos pelos alunos na reescrita, a partir dos bilhetes orientadores.

5.2.1Tratamento quantitativo dos dados

As análises aqui realizadas expressam em quantidade de palavras a evolução entre a versão inicial e a segunda e terceira versões. Como o intuito da proposta foi verificar o aprimoramento do texto em função das atividades de reescrita, fez-se necessário a análise de um quadro com os dados gerais sobre a quantidade de palavras presentes em cada texto.

QUADRO 3: Evolução dos textos: análise quantitativa

Alunos	1ª versão	2ª versão	3ª versão
Renato	132	211	229
Moisés	137	225	386

Fonte: Dados encontrados na proposta.

As tabulações dos textos nos revelaram que de uma versão para outra o aluno foi acrescentando novas informações ao texto, porém não quer dizer que a produção escrita do aluno foi ganhando mais qualidade. Aparentemente, o quadro é uma amostra representativa de que o processo da reescrita configura-se num trabalho contínuo que leva a um produto melhor elaborado. Com observa Menegassi (1998), o professor que trata a escrita como processo, que permite a revisão e instiga a reescrita, culmina em uma nova versão com mais qualidade, mesmo que essa versão venha com alguns problemas suscitando uma nova reescrita.

A análise a seguir leva em conta os componentes textuais que constituem o gênero artigo de opinião. O objetivo dessa segunda etapa na análise dos dados é observar se o aumento quantitativo de palavras, conforme o quadro 1, representou a construção de um texto melhor elaborado, com mais qualidade, de acordo com os propósitos estabelecidos no comunicado da questão-estímulo.

5.2.2 Caracterização dos elementos constitutivos do gênero artigo de opinião e análise qualitativa das produções

Para análise dos elementos linguístico-discursivos, nas produções dos alunos, elegemos o modelo de Bakhtin (2011) o qual afirma que todo gênero textual é constitutivo de conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Inicialmente, verificamos se o contexto de produção dos textos corresponde às condições definidas no comando das questões. Nesse sentido, foi observado se o texto contempla ao gênero artigo de opinião, referente à construção do posto de combustível, utilizando um nível de linguagem de acordo com o local de publicação (blog da escola) e os destinatários do texto, não só o professor, mas também a comunidade escolar.

Com relação ao conteúdo temático, levamos em consideração o posicionamento do aluno sobre a construção do posto de combustível na produção de seus textos. Sendo assim, procuramos abordar a temática em uma situação efetiva de linguagem, partindo de uma questão polêmica que tem chamado a atenção da comunidade.

Com referência à construção composicional do artigo de opinião, seguimos as características trabalhadas nos módulos didáticos. Nesse sentido, a comparação entre os textos teve como critérios os seguintes elementos: adequação do título, apresentação da questão polêmica, explicitação da posição do autor, uso de argumentos e contra-argumentos e conclusão.

Em relação ao estilo, levamos em conta a individualidade do escritor na escolha dos elementos linguísticos que fazem parte do texto. São os recursos gramaticais dos quais o escritor faz uso, utilizando a linguagem de forma particular para provocar o efeito de sentido desejado na construção de seu texto. São marcas que caracterizam um estilo, o que torna o texto diferente do outro, mesmo tratando da mesma temática.

Destacamos ainda que a análise dos textos que seguem recai sobre a escrita como processo. Assim foi observada a evolução do aluno da primeira à última versão, para que pudéssemos verificar se a correção, mediada pelos bilhetes orientadores, contribuiu para a melhor qualidade do texto. Vejamos a análise dos textos a partir dos modelos de Bakhtin.

5.2.3 Contexto de produção

No que se refere ao contexto de produção, os textos dos dois alunos escolhidos para o *corpus* deste trabalho tratam do mesmo contexto. Foram produzidos por alunos do 9º ano, no gênero artigo de opinião, com a finalidade de apresentar um posicionamento a respeito de um novo posto de combustível construído no município de Santa Bárbara- Ba. O professor-pesquisador, os colegas e os coordenadores constituem o público alvo, e demais pessoas que tenham acesso ao blog.

5.2.4 Conteúdo temático

Os textos tratam do mesmo conteúdo temático. Os alunos Renato e Moisés emitiram seu ponto de vista sobre a construção do novo posto de combustível que está sendo construído na cidade de Santa Bárbara-Ba, abordando ainda a opinião dos moradores que habitam próximo a esse empreendimento.

5.3 ANÁLISE DOS TEXTOS: ARTIGO DE OPINIÃO

Apresentamos a sequência de escrita e reescrita dos alunos Renato e Moisés representativa da interlocução aluno-texto-professor, mediada por bilhetes orientadores. Ressaltamos que foi a primeira vez que a turma do 9º ano trabalhou com a produção textual através de uma sequência didática e com a reescrita.

5.3.1 A primeira versão do texto de Renato

Em sua produção inicial, Renato desenvolveu um texto sucinto, transcrito abaixo, na íntegra:

Posto Inregular

O posto de combustível é muito nescessario para a cidade quando está situado em ária segura e não oferesse perigo para a população.

Os beneficios de um posto de combustível é muito importante para cidades e automóveis pois assim eles se locomovem e transportam os bens de consumo.

Mais quando oferesem perigo pra as pessoas o posto é irregular. E existe um posto deste em Santa Bárbara situado na Av. Jocelim Oliveira Campos. Que está "colado" a residências.

Varias pessoas reclamaram, fizeram baixa assinado, botarão na justiça mais não resolve nada e até hoje esperam a resposta da prefeitura.

Se nada resolver poderia "botar" a denuncia pro Estado se responsabilizar pois varias pessoas estão correndo perigo. Fora o cheiro de gás que as pessoas estarão inalando e causando doenças etc.

A primeira versão do texto de Renato apresenta característica sucinta do artigo de opinião, a exemplo da tentativa de formulação de uma tese sobre o posto de combustível, logo no primeiro parágrafo (linhas 1 a 4); descrição do problema: a construção de um posto irregular próximo as casas residenciais (linhas 5 a 7); relato das providências tomadas: encaminhamento de abaixo-assinado para a justiça, ou seja, Ministério Público (linhas 8 e 9); sugestões de solução para o problema: denunciar o estado (linhas 10 a 12); uso da 3ª pessoa gramatical, tornando o texto mais objetivo, enfatizando os fatos e as evidências. O autor deixa subentendido que o texto não representa uma opinião sua em particular, mas a opinião do povo que se sente prejudicado.

Embora o texto apresente essas características, notamos que a produção do aluno tem um caráter mais informativo que argumentativo e apresenta pontos que precisam ser revistos. O autor não apresenta claramente o seu ponto de vista, consequentemente, seus argumentos tornam-se frágeis sem sustentação. Além disso, há problemas na estruturação textual. Apesar de o texto está dividido em parágrafos, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão não estão bem marcados, direcionados, como ocorre nos artigos de opinião. No primeiro parágrafo, o articulista não introduz de forma resumida a questão polêmica a ser abordada no artigo. Outro aspecto a destacar é que o autor apresenta um comentário vago sobre a importância do posto de combustível em área regular, contradizendo a polêmica instaurada na cidade no que diz respeito à construção de um posto de combustível em área irregular.

No segundo parágrafo, o autor deixa ainda subentendido que o tema a ser tratado é o benefício trazido pelo posto. Somente, no terceiro parágrafo, inicia-se de forma vaga uma abordagem de acordo com a questão local. No quarto parágrafo, cita algumas providências tomadas pelos moradores.

Observamos que em nenhum parágrafo o articulista argumenta a favor ou contra a construção do posto. Até a conclusão o autor apresenta uma sugestão superficial, indicando qual a providência deveria ser tomada pela população.

Dessa forma, constatamos que o aluno não conseguiu estabelecer um plano composicional para o seu texto. Apenas foi aglomerando ideias sem buscar uma unidade de sentido, a partir da defesa de um ponto de vista. Ao ler o texto, não conseguimos identificar a questão polêmica, posição do autor, os argumentos e os contra-argumentos, a conclusão não fecha as discussões nem apresenta um convite para reflexão.

Sobre os problemas de ordem linguística, notamos que há inadequações em termos de ortografia, acentuação e pontuação.

Diante dessa constatação, o bilhete orientador teve por objetivo propor uma reflexão sobre esses pontos negativos, encaminhando o autor para a primeira reescrita do seu texto. Como o objetivo, neste primeiro momento, foi ampliar as ideias e estruturar o texto de acordo com as características do artigo de opinião, demos mais ênfase à macroestrutura do texto. Sinalizamos questões mais amplas ligadas à função do gênero discursivo que estava sendo produzido e os elementos que deveriam ser contemplados para cumprir com a função. Porém, não deixamos de sinalizar as inadequações na microestrutura textual.

5.3.2 Bilhete orientador 01

Renato,

Parabéns pelo texto escrito. Percebi que você pode fazer bons artigos de opinião, pois sua idéia inicial já nos sinaliza isso. Mas pude perceber também que você teve dificuldades na organização do texto de acordo com a estrutura do artigo de opinião, bem como no conteúdo do texto. Estão lhe faltando palavras.

Pois bem, vou te ajudar a solucionar esses problemas.

1. *Você acha que o título chama a atenção do leitor, fazendo um convite para leitura do texto? Reflita. Caso você encontre um título melhor, fique a vontade, pode modificá-lo;*
2. *No primeiro parágrafo, introduza o problema, ou seja, a questão polêmica a ser discutida no decorrer do texto;*
3. *Defina sua posição diante do fato se você contra ou a favor;*

4. *Apresente argumentos que expliquem sobre as irregularidades do posto. Leia os textos, converse com moradores, autoridades e construa seus argumentos;*
5. *Se você acha importante falar dos benefícios que um posto de combustível traz para o município, pode escrever, mas não deixe de citar quais são esses benefícios;*
6. *Em outro parágrafo, contra-argumente, informando os perigos de um posto construído próximo a casas residenciais;*
7. *Quais as providências que já foram tomadas para solução desse problema? Explique;*
8. *Termine seu texto apresentando sugestões possíveis de serem concretizadas. Ou seja, o que deveria ser feito para resolver o problema;*
9. *Notamos algumas inadequações gramaticais no seu texto quanto à acentuação (linhas, 1,3,8,11) nas palavras area, benefícios,varias, denuncias; pontuação (linhas 4,10) depois das palavras automóveis, mas, justiça, responsabilizar. Reveja o ponto usado depois da palavra Campos. Refaça esse último parágrafo e fique atento à pontuação;*
10. *Quanto à ortografia, verifique (linhas 1,2,5,8). Releia o texto e com o auxílio de um dicionário faça as retificações: ária, oferesse, oferesem, baixa assinado. Veja outro verbo que possa substituir o verbo botar. Observe que também há um problema de concordância verbal na linha 3;*
11. *Leia este bilhete, faça um esquema das informações que não podem faltar em seu texto, escreva o rascunho de sua produção e depois escreva sua versão final;*

Bom trabalho!!! Com determinação e força de vontade, você fará um texto bem melhor. Confiança!

Professor Roberto Coutinho

Apesar de algumas inadequações em termos de acentuação, pontuação e ortografia, o bilhete enfatizou as questões relacionadas aos aspectos temáticos e composicionais.

Optamos pelos aspectos discursivos com mais destaque, tendo em vista que os problemas de ordem gramaticais podem ser superados gradativamente nas aulas de análise

linguística. Até porque esses problemas, na verdade, não impossibilitaram a compreensão do texto; pelo contrário, o que tornou o texto pouco comunicativo foram os problemas de ordem discursiva. Por isso, neste primeiro momento, voltamo-nos para os aspectos da macroestrutura textual com mais ênfase sem esquecer os aspectos linguísticos.

Após a intervenção do professor, através do bilhete orientador, a nova versão de Renato ficou como apresentamos a seguir.

5.3.3 A segunda versão do texto de Renato

Posto Irregular

O posto de combustível é muito importante e necessário para a cidade quando está em aria seguro e não oferece perigo para a população.

É certo que um posto de combustível traz benefícios para a comunidade, pois temos varias opções de onde abastecer, além de gerar emprego, e fazer os automóveis andarem e transportam nossos bens de consumo.

Mais quando oferecem perigo para as pessoas torna-se um posto irregular. Os moradores estão indignados com a construção pois a ária do terreno é muito pequeno para a construção de combustível, que está localizado na Av. Jocelim Oliveira Campos em Santa Bárbara-BA. Ao lado de varias residências, pondo varias vidas em perigo.

Os moradores da comunidade fizeram um abaixo assinado com várias assinaturas da população de Santa Bárbara, por causa que o prefeito liberou a alvará de funcionamento. Foram convocados a uma audiência publica realizado com apoio dos vereadores que o prefeito, vice prefeito e o promotor publico não comparecerão. O que o silêncio que dizer?

Se nada resolver poderia encaminha "manifestação" de denuncias responsabilizando o município e o estado pois varias vidas podem está correndo perigo e doenças como as risco de inalar gasolina, incluem a possibilidade de desenvolver doenças neurológicas, dor de cabeça, infecção pulmonar, tontura, entre outros sintomas.

Na segunda versão do texto de Renato, percebemos melhorias em relação à produção inicial, em termos de estrutura e de conteúdo; o aluno efetua operações em diversos níveis linguísticos, porém não contempla todas as sugestões do professor apontadas no bilhete orientador .

Avaliamos que o articulista preferiu manter o título do texto, ou por dificuldade de criar um novo título ou por considerá-lo adequado para o texto. Quanto à introdução, ainda permanece incompleta sem apresentar a questão polêmica.

Alguns parágrafos tiveram os argumentos ampliados, tornando o texto mais informativo, como podemos constatar no segundo parágrafo, em que o autor acrescenta novos argumentos sobre os benefícios do posto para a comunidade.

O autor acrescenta alguns benefícios que o posto pode trazer para a comunidade, mas não cita o nome da cidade. Apresenta dois benefícios vagos que apenas cumprem o papel de aumentar informações, mas que não contribuem para a informatividade do texto: *"[...] fazer os automóveis andarem e transportar nossos bens de consumo".*

O terceiro parágrafo ganha um novo sentido depois de reconstruído. O articulista atende às solicitações expressas no bilhete e descreve de forma mais detalhada as irregularidades da construção para justificar a causa da revolta dos moradores:

> *Os moradores estão indignados com a construção pois a ária do terreno é muito pequeno para a construção de combustível, que está localizado na Av. Jocelim Oliveira Campos em Santa Bárbara-BA. Ao lado de varias residências, pondo varias vidas em perigo (RENATO: REESCRITA).*

Podemos verificar que a questão polêmica que deveria estar na introdução apareceu nesse parágrafo. Já no quarto parágrafo, o articulista, em relação à versão anterior, argumenta com mais clareza sobre as providências tomadas pela comunidade para impedir a construção do posto de combustível. Para concluir o parágrafo, o autor faz um questionamento "[...] *O que o silêncio que dizer?",* levando o leitor à reflexão, porém, ao nosso ver, faltaram argumentos que explicassem para o interlocutor quem estaria silenciando diante da situação. O prefeito, o vice-prefeito, o promotor público ou todos eles? Quais as reais intenções desses cidadãos? Essas respostas ficaram em suspense.

O autor acrescenta ainda novos argumentos na conclusão deixando subentendida também a sua posição contrária à construção do posto:

> *Se nada resolver poderia encaminha "manifestação" de denuncias responsabilizando o município e o estado pois varias vidas podem está correndo perigo e doenças como as risco de inalar gasolina, incluem a possibilidade de desenvolver doenças neurológicas, dor de cabeça, infecção pulmonar, tontura, entre outros sintomas (RENATO: REESCRITA).*

O texto, no geral, ganha mais qualidade, pois o aluno acrescentou novas informações, mas continua precisando de mais reformulações para ficar ainda mais adequado ao gênero do artigo de opinião. Por isso, propomos a segunda reescrita do texto mediante segundo o bilhete orientador.

5.3.4 Bilhete orientador 02

Renato,

Parabéns, mais uma vez! Seu texto está mais completo. Desenvolveu mais os argumentos, apresentou uma melhor conclusão, porém um texto nunca está completo. Por isso vamos reescrevê-lo para se adequar mais ainda à estrutura do gênero artigo de opinião.

1. *Releia seu texto e veja se há alguma informação que você gostaria de modificá-la ou suprimi-la;*
2. *Volto a sugerir que você introduza a questão polêmica logo no primeiro parágrafo;*
3. *Deixe claro no texto o seu ponto de vista. Você é contra ou a favor da construção do posto?;*
4. *Apresente argumentos informando os problemas que a inalação de combustível pode causar para saúde das pessoas. Pode sair da conclusão e organizar um parágrafo a esse respeito;*
5. *Explique essa questão sobre autorização do funcionamento do posto pelo prefeito e o vice-prefeito;*
6. *Também seja mais claro sobre a audiência pública: quem foi a favor, quem não compareceu? Qual a sua conclusão a partir desses dados?;*
7. *Conclua seu texto trazendo sugestões de medidas que devem ser tomadas pela população;*
8. *O seu texto continua com algumas inadequações linguísticas, releia seu texto, peça também ao colega para ler a sua produção e corrija. Você pode usar dicionário e gramática para propostar quando for necessário. Observe: questões de ortografia na palavra "aria"; inadequações de acentuação (linhas 2,4,9,12 e 13) nas palavras: aria, varias, publica e publico, denuncias; pontuação (linha 13);*
9. *Pesquise sobre o emprego de "mais" e "mas" e verifique na linha 6 se a plavra "mais" foi empregada corretamente.*

10. Qualquer outra informação que você considerar relevante, acrescente.

Sucesso! Bom trabalho!
Professor Roberto Coutinho

Após a segunda reescrita, o texto de Renato ganhou mais qualidade. Observamos que o bilhete orientador contribuiu para que o aluno efetuasse modificações significativas no texto, resultando nesta terceira versão.

5.3.5 A versão final do texto de Renato

Posto Irregular

O posto de combustível é muito importante é necessário para a cidade quando está em área segura e não oferece perigo para a população. Em Santa Bárbara, isso não está acontecendo. A construção de um posto tem colocado em risco a vida dos moradores.

A população está indignada com a construção irregular de um posto de combustível. O empreendimento está localizado próximo a casas residenciais, em um espaço muito pequeno, na Av Jocelim Oliveira Campos, pondo várias vidas em perigo. Os moradores argumentam que o cheiro do combustível pode desenvolver danos neurológicos, dor de cabeça, infecção pulmonar, tontura, entre outros sintomas.

Os moradores da comunidade fizeram um abaixo-assinado com várias assinaturas, solicitando a paralisação da obra. No entanto, o prefeito desconheceu o pedido e liberou o alvará de funcionamento.

Foi também realizada uma audiência pública com o apoio dos vereadores, mas o prefeito, vice-prefeito e o promotor público não compareceram.

O não comparecimento dessas autoridades demonstrou a falta de respeito aos cidadãos barbarenses. Os vereadores prometeram entrar com uma ação no Ministério Público Estadual para impedir a conclusão da obra.

É inadmissível a construção de um posto próximo a residências, colocando em perigo a vida de vários cidadãos em benefícios de um empresário. Se nada resolver, a população

poderia organizar uma manifestação encaminhar outra vez ao Ministro Público responsabilizando o município pelos problemas que vierem a surgir.

Nessa última versão da produção de Renato, fizemos uma análise para verificar como se deu o aprimoramento do texto. Primeiro, verificamos que as características do artigo de opinião se manifestaram com mais evidências.

Quanto à estrutura, inicialmente, o aluno acrescenta a questão polêmica, preenchendo uma lacuna deixada nas versões anteriores: "*Em Santa Bárbara, isso não está acontecendo. A construção de um posto tem colocado em risco a vida dos moradores".*

O segundo parágrafo trata das razões que explicam e justificam a indignação das pessoas que se posicionam contra a construção do posto. O uso do verbo *argumentar* para introduzir um dos moradores comprova que o aluno já está se apropriando das características do artigo de opinião.

Verificamos que o autor modifica o terceiro parágrafo do texto anterior e cria dois novos parágrafos. Ele promove ajustes necessários para explicar as providências tomadas pelos moradores.

O último parágrafo também apresenta modificações em sua produção em relação à versão anterior. O autor deixa evidente a sua posição contrária à construção do posto e sugere que seja encaminhada uma manifestação ao Ministério Público responsabilizando o município pelas consequências.

Os problemas de ordem gramatical foram superados, resultando num texto mais coeso e coerente, aproximando-se do nível de linguagem esperado pela escola. Sobre o título do texto, podemos afirmar que o autor deixa o leitor, em parte, curioso para avançar na leitura e verificar qual seria a irregularidade do posto.

Em geral, podemos afirmar que o texto final de Renato revela que o aluno conseguiu produzir um artigo de opinião dentro das características esperadas para esse gênero discursivo; senão todas, mas algumas, o suficiente para que o leitor identifique a questão polêmica tratada, os diversos pontos de vista, podendo se posicionar diante do fato.

O texto de Renato exemplifica uma das possibilidades de reescrita mediadas pelo bilhete orientador, a partir de uma sequência didática, que insere o estudo de gênero discursivo em contexto escolar. O aluno, em respostas às sugestões do professor, concorda em alguns momentos e refuta em outros, assumindo uma atitude responsiva ativa. O escritor

refrata em palavras singulares as orientações do professor e constitui o seu discurso com marcas de autoria.

Dessa forma, Renato demonstrou que a reescrita é um trabalho consciente e repensado no processo de elaboração do texto, pois apresentou um melhor desempenho na escrita, mantendo o conteúdo temático e reorganizando a forma composicional.

5.3.6 A primeira versão do texto de Moisés

Construção de posto de gasolina

A construção de um posto de combustivel causou muito icomodo para os moradores da avenida Jocelim de Oliveira Campos em Santa Bárbara.

Realmente os moradores da avenida estão certo lugar de postos e nas beiras de pista não em area residencial ainda mais em cidade pequena.

Os moradores queixam que alem da localização eles dizem que o poste vai emitir mais odores fortes que prejudicam a saúde da população.

Na minha opinião é uma tremenda Burrice!! aonde que vai vender gasolina em área residencial vai causar e muito incendios por causa do mau cheiro da gasolina que é inflamável.

O que deve ser feito e os moradores da residencia ainda tá sendo feito o posto e colocar o caso na justiça e fazer ele ainda pagar indenização a cada um dos moradores.

O aluno Moisés abordou a mesma temática. Analisando o seu texto, verificamos que ali estão presentes características do artigo de opinião com destaque para a discussão de uma questão controversa de relevância social em que o articulista manifesta sua opinião contrária à construção do posto de combustível.

O primeiro parágrafo do texto atende às características do artigo de opinião: "*A construção de um posto de combustivel causou muito icomodo para os moradores da avenida Jocelim de Oliveira Campos em Santa Bárbara".* Com essa introdução, o articulista traz para discussão no texto um assunto atual e de interesse dos alunos e da comunidade que se encontram prejudicados com a implantação da obra.

O autor faz uso de verbos na terceira pessoa do singular, assumindo a voz da comunidade afetada pelo problema. Porém, no decorrer do texto, o articulista apresenta um

desabafo para manifestar sua opinião contra a construção do empreendimento: "*Na minha opinião é uma tremenda Burrice!!"*

Talvez, por ser o primeiro texto produzido pelo aluno nesse gênero, ele ainda não teve o cuidado de adequar o seu texto a nível linguístico exigido pela esfera escolar. Notamos o uso de variedade linguística inadequada para as condições de produção desse texto: *burrice, tá, fazer ele pegar*. Encontramos ainda problemas relativos à pontuação, ortografia e acentuação. Esses problemas foram retomados durante as aulas de análise linguística.

5.3.7 Bilhete orientador 01

Moisés,

Seu texto já apresenta características do artigo de opinião. Parabéns!!! Mas precisamos reescrevê-lo para torná-lo melhor.

1. *Escreva um título que cause mais impacto e chame a atenção do leitor;*
2. *Acrescente mais informações sobre a localização do posto;*
3. *Releia os textos pesquisados e acrescente novos argumentos ao seu texto. Evite argumentos populares, ou seja, falas comuns do dia-a-dia;*
4. *Informe a posição do prefeito diante da situação polêmica;*
5. *Use um nível de linguagem mais adequado ao contexto escolar. Lembre-se de quem serão seus leitores: professor, colegas e quem mais tiver acesso ao blog;*
6. *Não se esqueça de apresentar sugestões de solução para o problema no último parágrafo;*
7. *Fique a vontade, retire e acrescente o que for necessário;*
8. *Corrija os problemas de inadequações gramaticais, Em termos de ortografia, observamos: tá (linha10). Falta acentuação em: area (linha 4), alem (linha 5), incendios (linha 9), residencia(l.10); pontuação:realmente (linha 3), na minha opinião (linha 8).*

Bom trabalho! Conte comigo!
Professor Roberto Coutinho

A 2ª versão do texto de Moisés apresenta mais qualidade. O aluno atendeu a umas sugestões apresentadas pelo professor, ignorou outras, porém demonstrou mais argumentatividade ao seu texto.

5.3.8 A segunda versão do texto de Moisés

O polemico posto de combustível

Um novo posto de combustível está sendo constroido na avenida Jocelim Oliveira Campos próximo a delegacia os moradores revoltado tem reprovado a construção desse novo empreendimento

Grande parte dos moradores já fizeram baixo assinado, já mandaram cartas para o prefeito da cidade e eles também dizem que o novo empreendimento vai causar muitas consequencias para os moradores como emitir odores fortes prejudiciais a saude da população, bem como o aumento da violencia, já que os postos são alvos de assaltos.

Depois de acusações o prefeito argumentou que não havia um apadrinhamento da obra e contestou todas as acusações "não tem nada a ver essa questão o empresário chegou aqui e pediu a liberação da obra, nossos órgãos fiscalizaram e concederam as licencas porque tudo estava dentro da legalidade mas o posto vai causar muitas coisas ruins e os moradores dizem "prezamos pela saude de nossos filhos e pela paz no nosso bairro e um icomodo para uma cidade como a nossa Buzina som alto fora a Bandidagem".

Na minha opinião o posto não deve ser feito naquele lugar porque por la deve ter muitas casas e pode prejudicar a saude dos moradores alem dos assaltos que acontecem constantemente em postos de combustivel sem falar da segurança que nem todos Bairros e postos tem e isso deixam os moradores muitos assustados.

A primeira reescrita de Moisés apresenta um texto mais completo, com um nível de linguagem mais adequado ao gênero artigo de opinião. Com alterações significativas, o articulista trouxe muitas modificações aprimorando a produção inicial. A começar pelo título "*Construção do posto de gasolina*" substituído por *"O polêmico posto de combustível".* O novo título, mais expressivo, suscita a atenção do leitor, convidando-o para leitura do texto.

Constatamos que o autor buscou informação sobre a questão em debate nas leituras solicitadas. Ele aprofundou os argumentos e acrescentou no primeiro parágrafo a localização,

apresentou as providências tomadas pela população e utilizou, como argumentos, falas tanto do prefeito quanto de moradores.

Segundo Bakhtin (2011), cada enunciado é um elo na corrente de outros enunciados. Nesse sentido, a reescrita se constituiu nas interações entre professor, aluno, moradores e os textos trabalhados. Cada vez que o aluno lê os bilhetes e responde com melhorias em seu texto demonstra uma compreensão ativamente responsiva, tendo em vista que ele compreende que a construção de um texto é trabalho e resultado de idas e vindas sobre a sua própria escrita.

Avaliando a reescrita do aluno, notamos que houve significativos avanços no que diz respeito à apropriação do artigo de opinião. O texto ganhou mais qualidade, atendendo muitas solicitações do bilhete orientador, embora saibamos que ainda existem problemas que devem ser resolvidos a nível textual e linguísticos, a exemplo de problemas de acentuação, ortografia e pontuação.

5.3.9 Bilhete orientador 02

Moisés,

Parabéns!!! Você melhorou bastante do primeiro para o segundo texto. Mas, veja como seu texto pode ficar melhor:

1. *Quais as consequências que o posto traz para a comunidade? Que prejuízos o combustível causa às pessoas que moram próximas de postos? Quais são as preocupações dos moradores?*
2. *Mantenha a citação da fala do prefeito, bem como o seu ponto de vista;*
3. *Acrescente as providências tomadas;*
4. *É bom argumentar sobre as leis que regem o funcionamento de postos de combustível. Pesquise;*
5. *Quem autorizou o funcionamento do posto? Comente;*
6. *Conclua, apresentando sugestões;*
7. *Seu texto tem problemas voltados para ortografia (linhas 1 e10), pontuação (5,10,13), acentuação (linhas 1, 2, 6, 7, 12, 13 e 14), concordância (linha 4 e 14). Corrija. Use dicionário, gramática e peça auxílio de alguém mais experiente para ler seu texto.*

Bom trabalho!!!

Professor Roberto Coutinho

Após a segunda reescrita do texto, Moisés apresentou um texto que atendeu com mais eficácia as características do artigo de opinião.

5.3.10 A versão final do texto de Moisés

O polêmico posto de Combustível

Um novo posto de combustível está sendo construído na Avenida Jocelim Oliveira Campos, próximo à delegacia. Os moradores revoltados têm reprovado a construção desse novo empreendimento.

Entre as preocupações dos moradores está a ameaça à saúde das pessoas, devido à localização do posto ao lado das casas residenciais.

Os moradores argumentam que o mau cheiro que o posto transmite pode causar doenças respiratórias, tontura, dor de cabeça ou até causar câncer.Eles reclamam ainda da falta da segurança, pois estão sujeitos a assaltos e acidentes por estar situado em uma área muito restrita, em um espaço de 11 metros, além das buzinas e dos sons altos dos carros.

Algumas providências têm sido tomadas. Grande parte dos moradores fez um abaixo assinado com 400 assinaturas e encaminharam para o prefeito, os vereadores e o Ministério Público e nada foi feito. Apenas os vereadores se colocaram a favor da comunidade, realizando uma audiência pública para solicitar do Poder Executivo e do Poder Judiciário respostas às reclamações da comunidade.

Um dos moradores revoltados com a construção diz que o dono do empreendimento contribuiu para a campanha eleitoral do prefeito Nilton Cesar (PP) e estaria agora retribuindo a gratidão, mas o prefeito Nilton Cesar negou o "apadrinhamento" da obra e contestou todas as acusações, embora tenha concedido o Alvará de funcionamento.

Para implantar um posto, é preciso ter uma área mínima de 900m², se for um posto voltado para carros de passeio e no mínimo 5.000m², se for um posto de gasolina de abastecimento em zonas rodoviárias para transporte de cargas e caminhões em geral.

O espaço deve acoplar os seguintes itens: tanque subterrâneo para armazenamento combustível, deve respeitar as normas locais e possui bombas e filtros de combustível, compressores, elevadores, balança de ar equipamento de lubrificação e limpeza em geral. Também precisa da avaliação do Plano Diretor Urbano (PDU) da prefeitura da cidade. Segundo informações da Secretaria do Meio Ambiente, esse documento não existe no município.

O corpo de bombeiros e a Secretaria de Meio Ambiente do município concederam autorização argumentando que estava tudo dentro da legalidade.

A verdade é que o posto não deve ser feito em uma área de 11m e próximo a residências, melhor seria se os vereadores votassem na câmara um documento exigindo do prefeito a interdição da obra.

O texto final do aluno Moisés é resultado de um trabalho planejado de revisão e reescrita de texto. Comparando o seu texto inicial com a última versão percebemos melhorias significativas em consequência do planejamento das sequências de atividades e das intervenções do professor mediadas pelo bilhete orientador. O principal avanço está no fato do texto apresentar-se mais coeso e mais coerente, manifestando unidade entre as partes. Comparando com a versão anterior, observamos que o autor dá conta dos problemas de ordem linguística, adequando a pontuação do texto e corrigindo as questões de pontuação e ortografia, acentuação e concordância. Por outro lado, as mudanças no conteúdo do texto também foram significativas.

Sobre o título, podemos afirmar que esse componente textual é de grande relevância para o texto. Para Guimarães (2013), o título é a chave para decodificação da mensagem, quando convenientemente proposto. Assim, para a autora, o título caracteriza-se como um enunciado sucinto cuja interpretação está subordinada à leitura global do texto. Partindo dessa concepção, o título tem sua relevância enunciativa e discursiva, contribuindo para a produção de sentido da mensagem. A autora advoga que o título pode desempenhar duas funções operacionais. A primeira diz respeito à função factual quando resume as ideias do texto; e a segunda, a função poética.

Analisando o texto de Moisés, observamos que na primeira versão o título não chamava a atenção do leitor: *"Construção do posto de gasolina*". Nas outras versões, o aluno ficou atento as orientações do professor por meio do bilhete e elaborou um novo título *"O polêmico posto de combustível".* Assim, o título do texto do aluno passou a exercer as duas

funções apontadas por Guimarães (2013), pois o autor além de comunicar o fato, emite o seu ponto de vista em relação ao novo empreendimento.

No geral, constatamos que falta mais criatividade na elaboração dos títulos, talvez porque a esse componente textual não se tem dado a devida importância na escola, no momento da produção textual. Muitas vezes, o aluno faz uso do título como se fosse um simples preenchimento de lacuna, quase sempre não aparecem títulos com a função poética ou anafóricos para despertar mais a atenção do leitor. Isso significa que, em outro momento, o professor pode elaborar uma sequência de atividades com artigos de opinião, praticando com o aluno a elaboração de títulos de acordo com o que sugere Guimarães (2013).

No primeiro parágrafo, a correção das questões gramaticais deixou o início do texto mais objetivo. Sendo assim, a introdução atendeu às orientações do professor, tendo em vista que apresenta a questão controversa e desperta a atenção do leitor para leitura do texto.

O autor, no segundo parágrafo, praticamente produz um novo texto para esclarecer que existem muitas preocupações por parte da população, mas a principal está relacionada à questão de saúde: ‘‘*Entre as preocupações dos moradores está a ameaça a saúde das pessoas, devido à localização do posto ao lado das casas residenciais”.*

O uso do verbo *argumentar* no terceiro parágrafo justifica a importância da lista de controle no momento da revisão, uma vez que foi um dos pontos bastante enfatizados no momento da revisão dos textos que fossem observados os verbos típicos de introdução de argumentos. A construção do período foi muito significativa para o texto, pois usa os argumentos a partir de uma linguagem apropriada para o artigo de opinião, na busca de convencer os leitores de que a comunidade está com a razão: ‘‘*Os moradores argumentam que o mal cheiro que o posto transmite pode causar doenças respiratórias, tontura, dor de cabeça ou até causar câncer”*

O articulista, a cada parágrafo, vai tornando mais explícita a questão abordada e, ao mesmo tempo, reorganizando o conteúdo temático do texto, trazendo provas, indícios para sustentação do seu ponto de vista. No quarto parágrafo, por exemplo, temos informações importantes sobre as providências tomadas pela população e, no parágrafo seguinte, traz para o texto o ponto de vista de um dos moradores sobre os prováveis motivos da autorização do funcionamento do posto.

Comprovamos que o autor percebeu a importância da proposta de dados que sirvam para fortalecer o seu ponto de vista. Foi o que ele fez ao recorrer à proposta para se informar como é definido por lei o funcionamento do posto de combustível. O resultado da proposta

fortaleceu o ponto de vista do autor, conforme discussão traçada no decorrer do texto: a construção do posto é realmente irregular por não atender aos pré-requisitos exigidos para funcionamento de um posto de combustível. Dessa forma, o articulista demonstra em sua análise que o prefeito e os órgãos que autorizaram o funcionamento do posto erraram.

Como conclusão, o articulista usa uma estratégia bastante comum na construção do artigo de opinião e apresenta uma sugestão que deve ser tomada para solucionar o problema.

O trabalho de revisão e reescrita feito pelo aluno contempla o que diz Schneuwly e Dolz (2004):

> O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos a te dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem (SCHEUNEWLY; DOLZ, 2004, p.112).

Assim, constatamos que o aluno retrabalhou o texto, acrescentou informações novas, dialogou com outros enunciados sobre o assunto, posicionou-se diante da situação e apresentou uma versão com mais qualidade, demonstrando seu amadurecimento no processo da construção do texto.

5.4 DISCUSSÃO DAS OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

No percurso da escrita de Renato e Moisés, a correção por meio de bilhetes orientadores indicou que a revisão e a reescrita, quando planejadas, proporcionam aos alunos melhor desempenho na escrita do gênero discursivo artigo de opinião.

Essa estratégia de correção, nesta proposta, revelou-se uma estratégia mais eficaz que as outras formas de correção em virtude da forma interativa como o professor se dirige ao aluno, apontando os aspectos positivos para depois sugerir as modificações. A correção é feita de acordo com a necessidade de cada sujeito-autor.

Por esse viés, o professor se constitui em alguém interessado pelo texto do aluno no sentido de construir aprendizagens, levando o aluno a refletir sobre o seu próprio texto. O professor não é um caçador de erros, preocupado em atribuir notas, mas aquele motiva o aluno a buscar o conhecimento. O texto, nesse sentido, faz parte de um processo que envolve professor e aluno em um trabalho de parceria.

Esse tratamento singular entre avaliador e produtor de texto encoraja o aluno a fazer uso de operações linguístico-discursivas de acordo com a forma composicional do gênero, indo além da ordem das solicitações apresentadas pelo professor no bilhete orientador.

Paralelamente, observamos que, no processo de reescrita, o escritor realiza inúmeras operações linguístico-discursivas. Conforme Menegassi (1998), ao avaliar seu texto, a partir das sugestões do professor, o aluno lê a primeira versão para compreender o que escreveu. Com a mediação do professor e/ou dos colegas, ou até mesmo individualmente, o sujeito-autor poderá atender às sugestões e efetuar as alterações sugeridas ou deixar de reformular o texto por falta de compreensão do bilhete escrito pelo professor. E pode também não realizar as alterações pelo fato de não achar necessário.

Avaliando os textos reescritos, *corpus* desta proposta, comprovamos que os alunos realizaram ações responsivas às solicitações do professor nos bilhetes orientadores, incluindo aí as quatro categorias de operações linguísticas sistematizadas por Fabre (1986 *apud* MENEGASSI, 1998): adição ou acréscimo, substituição, supressão e deslocamento.

Grande parte das modificações resultou na operação de acréscimo de novas informações que tornaram o texto mais coeso. Referente aos aspectos globais do texto, foram sugeridas a inserção da questão polêmica, a definição do ponto de vista do autor, explicações sobre as irregularidades do posto, citação dos benefícios de um posto de combustível, o perigo que o posto pode trazer para a comunidade, de acordo com o contexto de produção, mais esclarecimentos sobre providências tomadas e a audiência pública. Ainda foram solicitadas explicações sobre a autorização de funcionamento do posto e sugestões de conclusão. Em referência aos aspectos linguísticos, foram sinalizados problemas ortográficos, de pontuação de acentuação e de concordância verbal.

Analisando a segunda versão do texto de Renato, notamos que recebeu diversos acréscimos, nos níveis linguísticos e discursivos. Como exemplo de adição de palavras, logo no primeiro parágrafo foram acrescentadas as palavras *muito* e a palavra *e* na frase: "*O posto de combustível é muito importante e necessário para a cidade quando está em aria seguro e não oferece perigo para a população".*

Em todos os demais parágrafos tivemos acréscimo de oração, como podemos verificar no terceiro parágrafo "*Os moradores estão indignados com a construção pois a área do terreno é muito pequeno para a construção de combustível, que está localizado na Av. Jocelim Oliveira Campos em Santa Bárbara-BA".*

Observamos ainda acréscimo de acento agudo *(necessário),* porém outros itens não foram atendidos, a exemplo da inserção da questão polêmica, o ponto de vista do autor e acentuação (*varias*).

Outras operações linguísticas podem ser constatadas na reescrita do aluno. A segunda operação a destacar é a substituição que também contribuiu para o aprimoramento de seu texto. A começar pelo título, corrigindo a palavra "inregular" por "irregular". Da mesma forma, as palavras "*oferesse*", "*oferessem*" por "*oferece*" e "*oferecem*" e das expressões "*Que está 'colado' a residências"* por *"Ao lado de várias residências..."; "Várias pessoas"* por *"Os moradores da comunidade".*

O aluno extrapola as solicitações do professor e da mesma forma que fez acréscimo ao texto também suprimiu espontaneamente a expressão *"[...] botaram na justiça mas não resolveram nada e até hoje esperam a resposta da prefeitura".*

Na terceira versão, o texto de Renato apresenta logo no primeiro parágrafo uma operação de acréscimo, em atendimento à solicitação do professor para introdução da questão controversa: *"Em Santa Bárbara, isso não está acontecendo*. *A construção de um posto tem colocado em risco a vida dos moradores".* O final do segundo parágrafo representa um outro exemplo de operação de adição (linhas 6,7,8), o mesmo ocorrendo com o quinto parágrafo e o início do último parágrafo (linha 17 e 18). Observamos também que o segundo parágrafo, em relação à versão anterior foi suprimido. E observamos também um exemplo de operação de deslocamento, a expressão *"liberou o alvará de funcionamento"* na última versão.

Como operações de substituição, o aluno escreveu uma nova oração para o final do quarto parágrafo do texto anterior e construiu um novo parágrafo: *"Foi também realizada uma audiência pública com o apoio dos vereadores, mas o prefeito, vice-prefeito e o promotor público não compareceram".* Com mais objetividade, o aluno reconstrói a frase do texto da versão anterior, "*Foram convocados a uma audiência publica realizado com apoio dos vereadores que o prefeito, vice prefeito e o promotor publico não comparecerão"*, substituindo e deslocando palavras no interior da frase. Comparando as duas frases, observamos que o verbo "*realizar*", ao mesmo tempo em que se desloca de posição substitui o verbo *"convocar"; já* nas palavras *"público", "pública"* há a adição do acento e em "*comparecerão"*, temos a substituição pela palavra *"compareceram"* para atender a determinadas situação comunicativa em que o uso da linguagem culta se faz necessário.

Nos textos de Moisés, observamos que, ao passar de uma versão para outra, praticamente ele fez um novo texto. Para isso, usou três operações linguístico-discursivas: adição ou acréscimo, substituição e supressão. Não encontramos nenhum caso de deslocamento.

Na correção da primeira versão, o professor solicitou do aluno a substituição do título por outro que causasse mais impacto, novos argumentos em um nível de linguagem adequado ao contexto de produção, uma vez que o aluno usou, na primeira versão, termos inadequados ao texto do gênero artigo de opinião. Outro aspecto que o professor chamou a atenção foi para a apresentação de sugestões na conclusão, além de alguns problemas de inadequações linguísticas quanto à ortografia, acentuação, pontuação e concordância.

Após a reescrita, o texto ganhou mais qualidade e, em atendimento às solicitações do professor, o título *"Construção do posto de gasolina"* foi substituído pelo título *"O polêmico posto de combustível".*

No primeiro parágrafo, o autor, outra vez, faz uso da operação de substituição e constrói uma nova introdução, inserindo a questão polêmica: "*Um novo posto de combustível está sendo construído na Avenida Jocelim Oliveira Campos, próximo a delegacia. Os moradores revoltados têm reprovado a construção desse novo empreendimento".*

Observamos que o segundo e o quinto parágrafos foram suprimidos, enquanto que o terceiro e o quarto parágrafos foram substituídos. Assim, verificamos que a versão final do texto de Moisés se constitui em novo texto formado exclusivamente pela operação de adição.

Quanto às inadequações linguísticas, foi feita a correção ortográfica da palavra *"constroido"*, substituindo o por u e acrescentando o acento agudo. Também foram acrescentados o acento circunflexo da palavra *"polêmico"* e o acento agudo de *"combustível".*

As solicitações do bilhete orientador não são todas atendidas pelo fato do autor optar pela construção de novos parágrafos. Nesse sentido, predominou a operação de adição ou acréscimo, em segundo plano a operação de substituição. A supressão aconteceu em uma quantidade inferior e a operação de deslocamento não foi contemplada.

Comparando as três versões, notamos que o aluno Moisés apresentou um texto inicial bem incompleto quanto às características do gênero artigo de opinião. As sugestões do professor, por meio dos bilhetes orientadores, motivaram o aluno a reescrever seu texto, retirando, substituindo e acrescentando as informações que o escritor julgou necessária para produção de um texto mais aprimorado, atendendo às características básicas do artigo de opinião.

A omissão de passagens do texto de maneira autônoma nos leva a crer que os alunos preferem, muitas vezes, excluir os trechos confusos e produzir um novo texto. Parece que

representa para o aluno uma situação mais cômoda do que refletir sobre as inadequações e reformular os parágrafos.

Com as análises das produções de Renato e Moisés, inferimos que, no processo de revisão e reescrita de textos, eles tiveram uma atitude responsiva diante da mediação do professor por meio dos bilhetes. Em algum momento, o aluno atendeu às solicitações do professor e, em outro, desconsiderou as sugestões do bilhete e construiu novos parágrafos, resultando em um texto final de maior qualidade. A análise nos mostra a validade do bilhete orientador como um instrumento eficaz para mediar a aprendizagem do aluno e mostra ainda que a escrita como processo exige etapas a serem cumpridas; e a correção do professor, quando feita de forma significativa para o aluno, caracteriza-se como uma etapa importante para possibilitar ao aprendiz a apropriação de um gênero textual e a construção de um texto de qualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta teve por objetivo desenvolver habilidades que levem o aluno à revisão e reescrita de texto, mediada pelos bilhetes orientadores, a partir do gênero discursivo artigo de opinião. Para isso, aplicamos uma sequência de atividades em uma turma do 9º ano de uma escola pública, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. O processo de aprendizagem da turma foi conduzido por meio de uma sequência de atividades, divididas em módulos didáticos, sobre o gênero discursivo artigo de opinião. As características e estrutura desse gênero foram identificadas e discutidas, a partir dos textos trabalhados, de forma que os alunos pudessem aplicá-las em suas produções textuais.

A proposta concebe a escrita como trabalho contínuo, partindo do princípio de que o texto escrito quando tratado em sala de aula como processo passa por diversas etapas que devem ser cumpridas para um melhor desempenho dos alunos na apropriação do gênero discursivo.

Para realização da proposta, inicialmente, recorremos à teoria bakhtiniana que norteou o nosso trabalho. Procuramos compreender acerca da concepção dialógica da linguagem, os aspectos vinculados aos enunciados e os elementos constitutivos dos gêneros: conteúdo temático, forma composicional e estilo. Tratamos também do estudo das características e estrutura do gênero artigo de opinião, objeto de estudo desta proposta. O estudo possibilitou o contato com o texto argumentativo e a elaboração de texto a partir de uma situação efetiva de comunicação. De um lado o articulista (autor) procurando persuadir o leitor sobre uma questão controversa, polêmica, discutida em sua comunidade e de outro o leitor procurando orientações para assumir um ponto de vista sobre a mesma questão.

Prosseguindo, abordamos sobre o texto escrito, pontuando as concepções de escrita que tem direcionado o trabalho do professor nas aulas de Língua Portuguesa e optamos pela concepção de escrita como trabalho para nortear a nossa proposta, pois entendemos que escrever um texto não é um dom, nem consequência da discussão de um texto. Consideramos que a construção de texto é um processo que passa por várias etapas, exigindo do escritor muita determinação.

O passo seguinte foi a elaboração de uma proposta didática e aplicação do projeto de intervenção como mais uma alternativa para trabalhar com a produção de texto sob a concepção de gênero discursivo. As condições de produção do texto inicial dos estudantes foram definidas no comando da questão, indicando o gênero discursivo, o conteúdo temático e

os destinatários do texto. A definição desses elementos favoreceu para que desde a primeira produção os textos estivessem o mais próximo possível do gênero artigo de opinião.

Avaliando a primeira produção, verificamos que os textos necessitavam de revisões e reescritas para melhor adequação às características do gênero discursivo artigo de opinião, no que diz respeito ao tema, forma composicional e estilo. Na busca por melhor desempenho dos alunos no processo da escrita, enfatizamos o processo da revisão individual, feita pelo aluno; a colaborativa, a partir da lista de controle; e a orientada com a mediação direta do professor por meio do bilhete orientador e na interação pessoal com os alunos. Sendo assim, o processo da reescrita ocorreu depois dos alunos refletirem sobre os aspectos linguístico-discursivos que constituem seus textos.

A partir dos dados coletados, os resultados obtidos indicaram que os alunos expostos à aprendizagem da escrita, através do processo de revisão e reescrita de textos, apresentam uma melhora significativa na sua produção textual. Isso demonstra que a produção de texto quando tratada como processo, seguindo uma sequência de atividades, leva o aluno a aprender as características do gênero discurso em estudo e incorporá-las em suas produções.

A análise linguística, mediada pelo bilhete orientador, focou-se nos aspectos discursivos do texto, dando ênfase aos aspectos positivos para depois apresentar os pontos a serem melhorados. Essa estratégia motivou o aluno a refletir sobre sua escrita, dando-lhe oportunidade para que, no momento da reescrita, houvesse o aprimoramento do texto. Por esse viés, colocamo-nos como leitor privilegiado do texto do aluno, na medida em que o nosso papel de mediador contribuiu para modificações necessárias na produção do educando, assumindo uma atitude diferente diante do texto do aluno, sem a intenção de caçar os erros de gramáticas. Trilhamos por outro caminho, valorizando as tentativas dos alunos, interagindo com eles e apontando alternativas para que a versão final tivesse mais qualidade.

Após a reescrita, constatamos que o resultado foi positivo, os alunos retomaram seus textos e reformularam, por duas vezes, para versão final. Essas idas e vindas ao texto, mostrou-nos que a escrita tratada como processo ensina ao aluno que o texto nunca está pronto, acabado e que, portanto, a revisão e a reescrita constituem etapas necessárias para que o texto possa ser refeito, reconstruído, retomado. Nesse sentido, vimos que a escrita caracteriza-se em uma atividade dialógica entre locutor, texto e leitor. Por conseguinte, reescrever um texto não significa copiar as alterações feitas pelo professor, é o momento em que o leitor reflete sobre a língua e posiciona-se sobre a sua própria escrita, constituindo-se como sujeito-autor.

As retomadas ao texto com novas reflexões possibilitaram um texto bem mais completo, com mais sustentação nos argumentos, resultando num artigo de opinião com os traços constitutivos desse gênero: o locutor defende uma questão polêmica e, através dos seus argumentos, busca formar a opinião do seu público leitor.

O texto final revelou ainda que alguns apontamentos sugeridos pelo professor não foram atendidos, pois, em alguns casos, os alunos apresentaram estratégias próprias e optaram pela construção de novos parágrafos. Nas versões finais dos dois textos, a operação de adição representou a mais atendida, seguida da operação de substituição. Verificamos alguns casos de supressão e o mínimo caso de deslocamento. Isso significa que, no momento da reformulação do texto, o escritor tem a liberdade de atender ou não às sugestões do professor, muitas vezes indo além do que foi recomendado. No entanto, os casos em que os alunos não atendem levam-nos a crer que o escritor não entendeu os apontamentos sugeridos ou não concordou com o professor.

Portanto, com base na terceira versão dos textos dos alunos, afirmamos que as atividades propostas e desenvolvidas durante a aplicação dos módulos didáticos para o ensino e aprendizagem da produção textual escrita do gênero artigo de opinião atingiram, em seu conjunto, os objetivos traçados. O aluno passou a interagir com o seu próprio texto, adquirindo autonomia discursiva para emitir opinião, contestar o ponto de vista do outro com mais clareza e precisão. Sendo assim, verificamos que a forma como se realizou a revisão do texto e a opção pela correção textual-interativa contribuíram para a reescrita dos textos com a presença dos traços constitutivos do gênero artigo de opinião: tema, forma e estilo. Os alunos realizaram, através da reescrita, significativas mudanças no texto com a orientação do professor. Isso implica em dizer que o planejamento das atividades da reescrita e o uso de uma estratégia de correção reflexiva proporcionam ao aluno a apropriação da escrita de gêneros discursivos.

No entanto, após o término da aplicação da proposta visualizamos que alguns alunos mostraram-se resistentes à reescrita de seus textos. Entendemos que esse comportamento, em parte, está relacionado à forma como o ensino de produção de texto tem sido tratado na escola onde foi aplicada a proposta e, acreditamos, que faltaram mais atividades lúdicas para levar o aluno a se motivar para a reformulação de seus textos. Outra dificuldade encontrada foi a construção dos bilhetes orientadores, exigindo do professor muitas idas e vindas nas produções dos alunos para detecção e localização dos problemas no momento de elaborar os bilhetes orientadores.

Para aplicação dessa proposta em outros contextos e com outros gêneros, alertamos ao professor que tenha muita atenção com carga horária, para que não comprometa o resultado final do trabalho, isto é, a melhoria na qualidade dos textos dos alunos. Além disso, a divulgação não deve restringir-se a um ou dois trabalhos, pois os alunos não contemplados acreditam que foram incapazes ou que o critério utilizado pelo professor para seleção dos textos foi injusto. Nesse sentido, avaliamos a importância de envolver mais a comunidade escolar e a comunidade local, para isso pensamos em outras propostas semelhantes, como publicar um jornal com coletânea de textos dos alunos. Eles iriam em busca de patrocinadores no comércio local, divulgariam o nome das lojas no jornal e depois entregariam cópias do jornal a cada comerciante. Assim o trabalho seria mais divulgado e poderia envolver mais a turma no processo da revisão e reescrita de seus textos.

Quanto à escolha do tema, não deve estar centrado em uma só temática, pois termina desmotivando os alunos ao ouvir com frequência o mesmo assunto. Acreditamos que a diversificação de temas possa levar o aluno a interagir mais com os colegas. E, para isso, o professor deve sondar as necessidades da turma e elaborar propostas de ensino de gênero discursivo apropriadas à realidade linguística dos alunos para que as produções partam de um contexto real de comunicação.

Em termos de contribuição de nossa proposta para o ensino básico, mostramos que, para a realização do processo de revisão e reescrita de textos, é preciso o planejamento de sequência de atividades específicas e bem pontuais para essas etapas. A proposta também aponta que a correção de texto mediada por meio do bilhete orientador possibilita um texto mais aprimorado com qualidade em termos linguísticos e discursivos.

Diante do resultado positivo da proposta, no nosso ponto de vista, o trabalho com sequência de atividades, através de módulos didáticos, deve ser constante em sala de aula independente do nível de ensino. Essa proposta deve estar inserida no currículo da escola, de forma que possibilite ao professor escolher o gênero discursivo específico para ser trabalhado de acordo com a série e a realidade de cada turma, envolvendo atividades de leitura, produção textual e análise linguística.

Enfatizamos que propostas futuras são necessárias para aprofundar o ensino e aprendizagem da produção textual a partir de gêneros discursivos. Especificamente nas etapas de revisão e reescritas, ainda temos carência de um estudo que explique os motivos que levam os alunos a ignorar as sugestões do professor e em que série essa estratégia é mais frequente. A estratégia do ignorar não deve ser desconsiderada pelo professor no momento da construção

do texto. Uma proposta específica sobre essa estratégia pode trazer contribuições significativas para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio: O ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p.163-180.

_____. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Liane Castro de. **Reescrevendo a escrita na escola:** A prática de revisão e reescrita textual mediada por pares. 2004. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ARRUDA, Soeli Aparecida Rossi de; PETRONI, Maria Rosa. **Gêneros discursivos em sala de aula**: uma alternativa para melhorar a leitura e a escrita na EJA – Ensino Médio. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/9016 > Acesso em: 30 jul. 2015.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra**.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROSO, Terezinha. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **Signum, Estudos Linguísticos,** Londrina, n.14/2, p.135-156, dez. 2011.

BORÉ, Catherine. O rascunho, inencontrável objeto de estudo? Tradução de Kall Anne Amorim, Eduardo Calil e Janayna Santos. **Debates em Educação**, Maceió, v.5. n.10, p. 65-110, jul./dez.2013.

BRÄNKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A Prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2000, p.221-247.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: O ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p.139-161.

CAMPO, Pedro Celso. Gênero opinativo. In **Observatório da imprensa.** Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da010520026.htm> Acesso em: 12 set. 2014.

CÁLIS, Osair Guilherme Teche. **A reescrita como correção**: sobras, ausências, inadequações na visão de formandos em Letras 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2008.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 1. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. p, 13-29.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CITELLI, Adilson Odair. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 11-17.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de "títulos" em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (Org.). **A Prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, S P: Mercado de Letras, 2000. p. 67- 90.

COSTA VAL, Maria da Graça *et al.* **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. Proposta-ação. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, 2000. p. 181-191.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora pesquisadora:** uma práxis em construção. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª. ed. São Paulo: Positivo, 2004.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de texto: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n.46, p.147-159, jan./jun. 2009.

FIGUEIREDO, Laura Inês Breda de. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania**: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação, 2005. 241f. Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola, 2006.

FUZA, Angela. MENEGASSI, Renilson José. Revisão e reescrita de textos a partir de gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v.01, n,01, p. 41-56, jan/jun. 2012.

GAFFURI, Priscila; MENEGASSI, Renilson José. **Responsividade na revisão e na reescrita**: a quebra de elos no diálogo escrito. 4º Cielli, Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários Universidade Estadual de Maringá, PR, 2010.

GAGLIARDI, E; AMARAL, H. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

GEHRKE, Nara Augustia. Na leitura, a gênese da construção de um texto. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.28, n.4, p.115-154, dez. 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de proposta social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Aldair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Aldair Vieira, BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, Gêneros e Letramentos:** a (re)escrita em foco. São Paulo: Pontes, 2013. p. 21-36.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 2013.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita:** para além da higienização, 1995. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, Francisco de Freitas. **Inscrições em latim sob uma abordagem dialógica**: um estudo no contexto cariri cearense, 2014. 2012 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LUFT, Celso Pedro. **Ensino e aprendizado da língua materna**. São Paulo: Globo, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDEZKA, Beatriz (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2012, p. 17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÌSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, 19-38.

MELO, Márcia Helena de. **A apropriação de um gênero:** um olhar para a gênese de texto no ensino médio, 2000. 174. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MENDONÇA, M**.** Análise linguística no ensino médio**:** um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, Renilson José. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, Priscilla (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008. p.135-148.

MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender e ensinar a escrita no Curso de Letras. **Atos de proposta em Educação** – PPGE/ME, v.2, n.2, p. 203-256, mai./ago. 2007.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor. **Acta Sci. Human Soc. Sci,** Maringá-PR, v.28, n.2, p. 155-165, 2006.

MENEGASSI, Renilson José.Comentário de revisão na reescrita de texto: componentes básicos.**Trabalho de Línguística Aplicada**, Campinas, p.83-93, jan./jun. 2000.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. 1998. 263 f. Tese *(*Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MONTERANI, Natália Gonçalves. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental**: Caracterização de aspectos linguístico-discursivos. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2012.

NASCIMENTO, Eller Rodrigues. **Escrevendo relatórios em sala de aula**:gênero discursivo, circulação e referenciação. 2009, 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

NUNES, Rosana Helena, et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane (Org.). **A Prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, S P: Mercado de Letras, 2000, p. 93-126.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

PASSARELI, Lilian Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 59-74.

POLESSI, Érica. **A reescrita de textos nas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental:** Caracterização de aspectos linguístico-discursivos. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2012.

POSSENTI, Sírio, et al (Colab.). **Reescrita de textos**: sugestões de trabalho. Campinas: IEL/Unicamp, 2008. Disponível em:<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/62Reescrita_de_texto.pdf >. Acesso em: 10 de jan. 2014.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 61-62.

ROCHA, Termisia Luiza. Viabilidade da utilização da proposta-ação em situações de Ensino-aprendizagem. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.14, p. 12-21, 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTAROTH, D. **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola,2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane (Org.). **A Prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige texto na escola.** São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Adelino Pereira de. **Atividades de produção de textos em livros didáticos de ensino médio**: dos gêneros textuais à análise do discurso. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SANTOS, Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne , C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne , C. B. (Org). **Diversidade textual:** os Gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-41.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2012**.**

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Lúcia Marcondes Garcia. 5. ed. São Paulo: Globo, 1992.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. Wanderley; Citelli, Beatriz. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011, vol. 1, p. 79-100**.**

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SUASSUNA, Lívia; MELO, Iran Ferreira; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise.In: GONÇALVES, Aldair Vieira, BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, Gêneros e Letramentos:** a (re)escrita em foco. São Paulo: Pontes, 2013. p. 227-244.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da proposta-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TOMAZ, Andreia; SARTOR, Silvana de Bona. **Atividades para trabalhar didaticamente conteúdos de geografia na 6ª série do Ensino Fundamental**.In: XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistências e de esperanças. Espaço de Diálogos e Práticas, 2010, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: 2010, Associação dos Geógrafos do Brasil. Disponível em <file:///C:/Users/Roberto/Downloads/download(2127).PDF >. Acesso em 10 nov. 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática:** ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Atividades sobre articuladores textuais

Atividades

Complete o texto com um dos articuladores textuais de forma que estabeleça sentido coerente com o contexto.

Então – por outro lado – pois – que isso – nem todos –mas – porque – nossa opinião –logo – nem todos.

O Brasil é um país privilegiado no que diz respeito à quantidade e à qualidade de suas águas, _____, se não fizermos boas campanhas educativas para a população, _____ perderemos esse privilégio

Em _____, já manifestada em artigos anteriores,as campanhas são necessárias _____ muitas pessoas desperdiçam água lavando calçadas diariamente, não consertando torneiras que vazam e passando muito tempo nos chuveiros

_____ são favoráveis às campanhas educativas. Para alguns economistas, a solução é aumentar o preço da água.

Pensamos _____seria um verdadeiro absurdo, _____ o preço da água brasileira é um dos mais altos do mundo! _____, mesmo pagando caro, os brasileiros continuam desperdiçando água.

Todos sabemos que seria impossível viver sem água. _____, a solução melhor é fazer campanhas educativas que ajudem a conscientizar a população, mostrando a todos que a água é um recurso que pode se esgotar com o mau uso.

(adaptado de Antonio Erminio de Moraes: Depois da água, por que não o ar? Folha de São Paulo: Opinião- 24/03/02)

APÊNDICE B – Atividades retiradas das produções

Exercícios

1. Os trechos abaixo foram retirados das produções sobre o novo posto de combustível em Santa Bárbara. Nesses trechos, existem algumas inadequações quanto ao uso da linguagem culta. Identifique essas inadequações e reescreva cada trecho de acordo com o padrão de linguagem exigido pela escola e faça as modificações necessárias para que esses fragmentos ganhem mais objetividade.

a) Posto inregular. O Posto de Combustivel é muito necessário para os automóveis, mais tem um porém, como é que fazem perto de residências.

b) A construção desse posto é irregular e inlegal porque e feito perto das casas residenciais e a população não aceita isso e não quer que o posto seja construído.

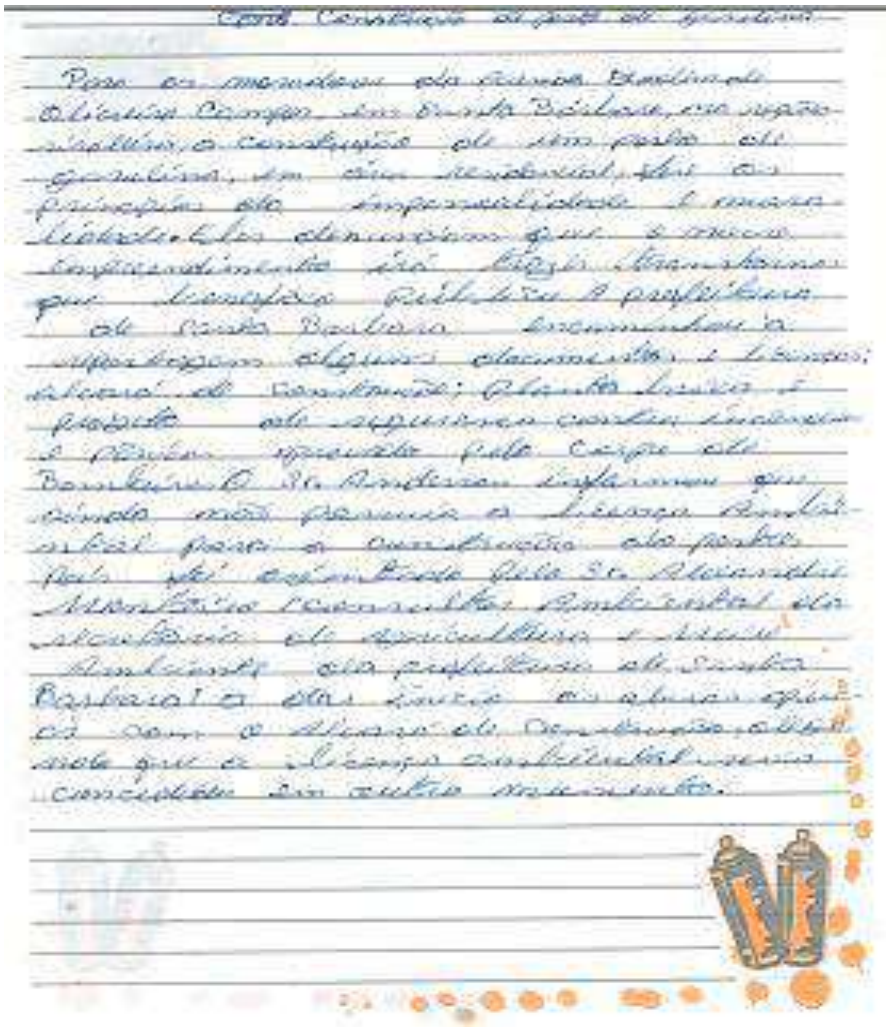
c) Eu moro em uma pequena cidade de Santa bárbara, Sem muitos Benefícios mais o prefeito resolveu construir um tal posto de combustível, as pessoas que morava lá perto não gostou muito desta idéia, por que a população não tem muitos Recursos.

d) Os moradores do bairro Jocelim Oliveira Campos afirma que é um absurdo essa construção desse posto de gasolina em um espaço de 11 metros e também tem escolas perto crianças casas. Não tem como os carros parar para abastecer.

e) Este posto de combustível trás muito risco as vizinhaças. Por que pode Ensendiar e aconteser uma trajedia com aquelas pessoas desse local.

APÊNDICE C – Alunos que escreveram apenas a primeira versão

Aluno 01



Aluno 02

Como Pode!!

A Cidade de Santa Barbara tem lugar de pequenos bairros com base de 20.000 habitantes.

Um dos bairros na Avenida Jocelim Oliveira Campos, proximo a delegacia está sendo construido um posto de Gasolina.

Não seria preocupante se esse posto não estivesse sendo construido parede meia com casas e escolas. Os moradores perto estão revoltados e com medo.

Enfim reuniros para fazer uma baixa assinado mais o prefeito não deu muita importancia.

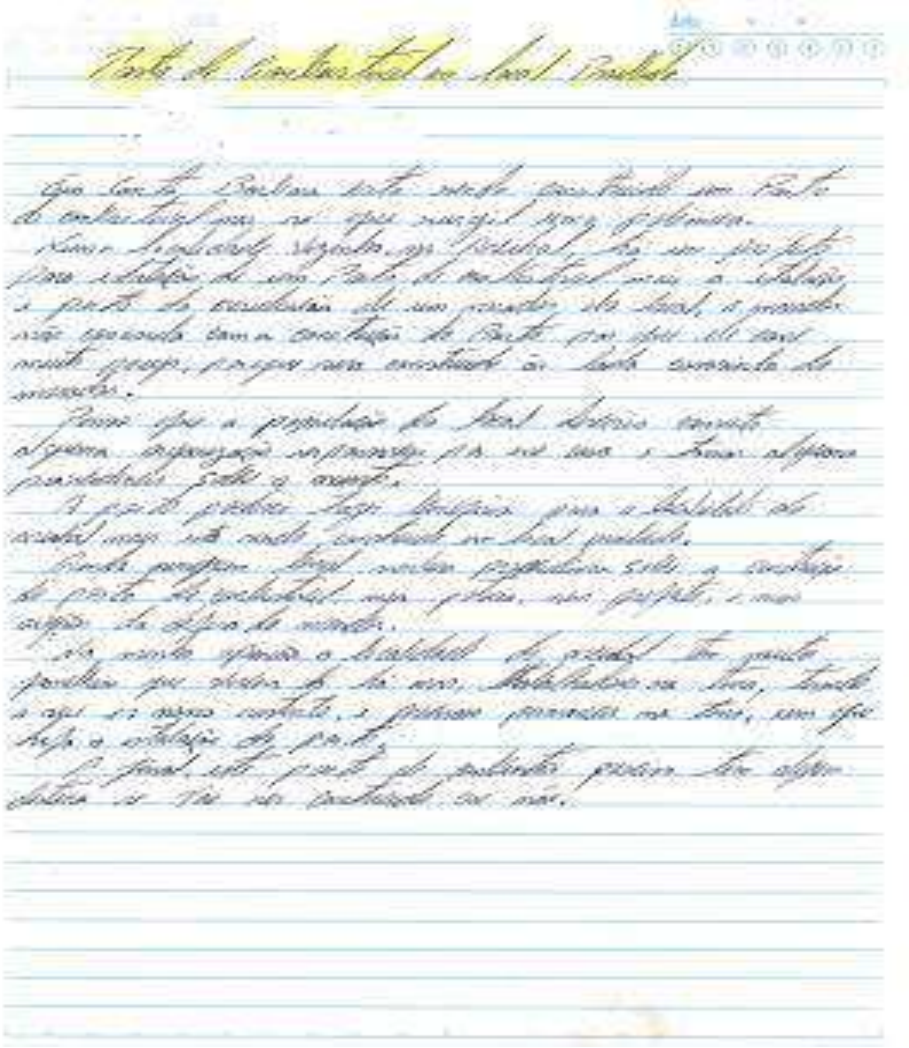
Uma das moradores: Liviane Mascarenhas diz assim:

"O prefeito deu esse alvara porque não e do lado da casa dele, o dono do posto tem um terreno no lado da casa dele porque não construi lá ?? pois eu que moro parede meia com esse absurdo! pois os buracos para instalação das bombas

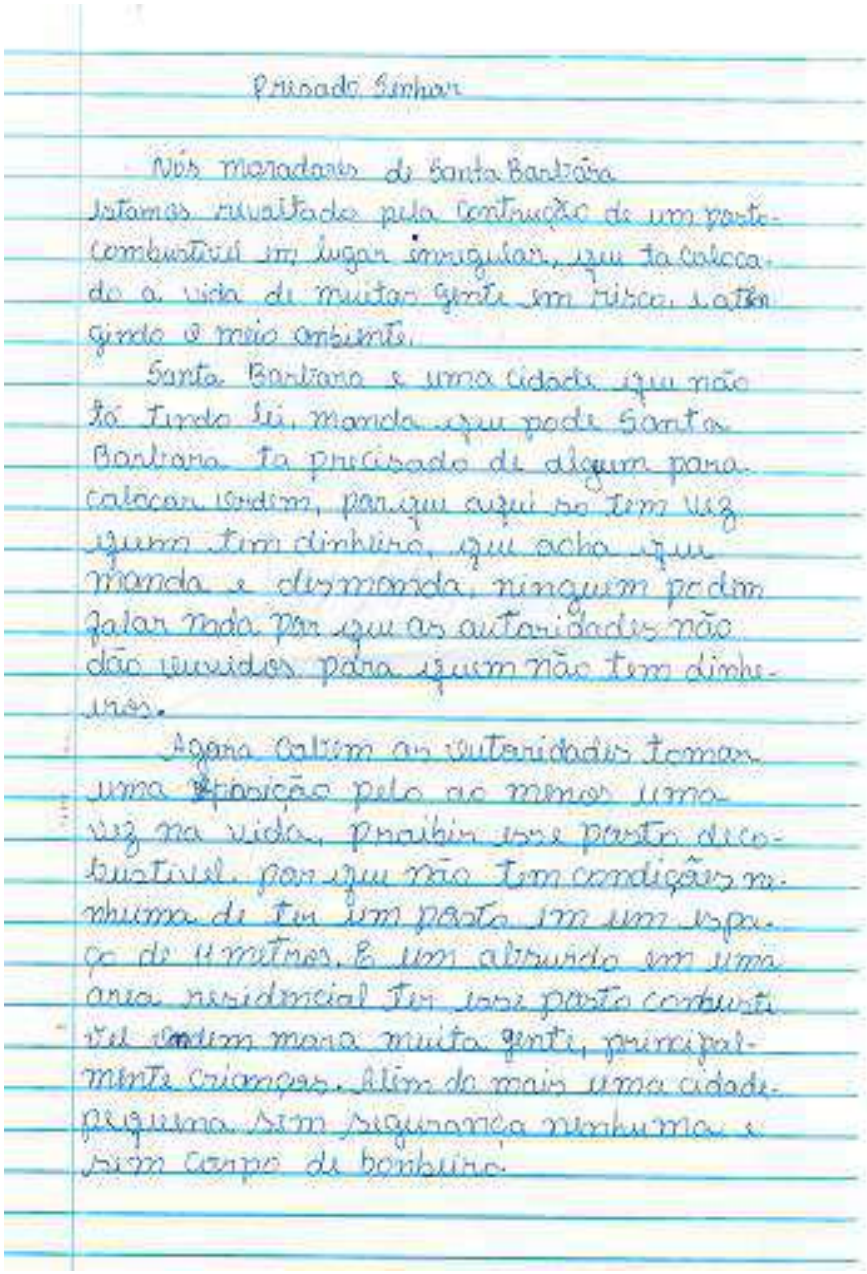
é aproximadamente 4m. Das paredes q já estão sendo rachadas.

Em minha Opinião não deveria ter o posto ali! Já q ele tem mais terrenos, porque construiu perto das casas ?? Com isso tudo ele só tá colocando a vida das pessoas em risco!!!

Aluno 03



Aluno 04



Presado Senhor

Nós moradores de Santa Barbara
Estamos revoltado pela contrução de um posto-
combustivel em lugar irregular, que ta coloca-
do a vida de muitas gente em risco, e atin
gindo o meio ambiente.

Santa Barbara e uma cidade que não
tá tendo lei, manda que pode Santa
Barbara ta precisado de alguem para
colocar ordem, porque aqui so tem vez
quem tem dinheiro, que acha que
manda e desmanda, ninguem podem
falar nada por que as autoridades não
dão ouvidos para quem não tem dinhe-
iros.

Agora cabem as autoridades tomar
uma posição pelo ao menos uma
vez na vida, proibir esse posto de co-
bustivel, por que não tem condições ne-
nhuma de ter um posto em um espa-
ço de 11 metros. E um absurdo em uma
area residencial ter esse posto combusti
vel ondem mora muita gente, principal-
mente crianças. Além do mais uma cidade
pequena sem segurança nenhuma e
sem corpo de bonheiro.

Aluno 05

construção de novo posto de combustível [illegible]

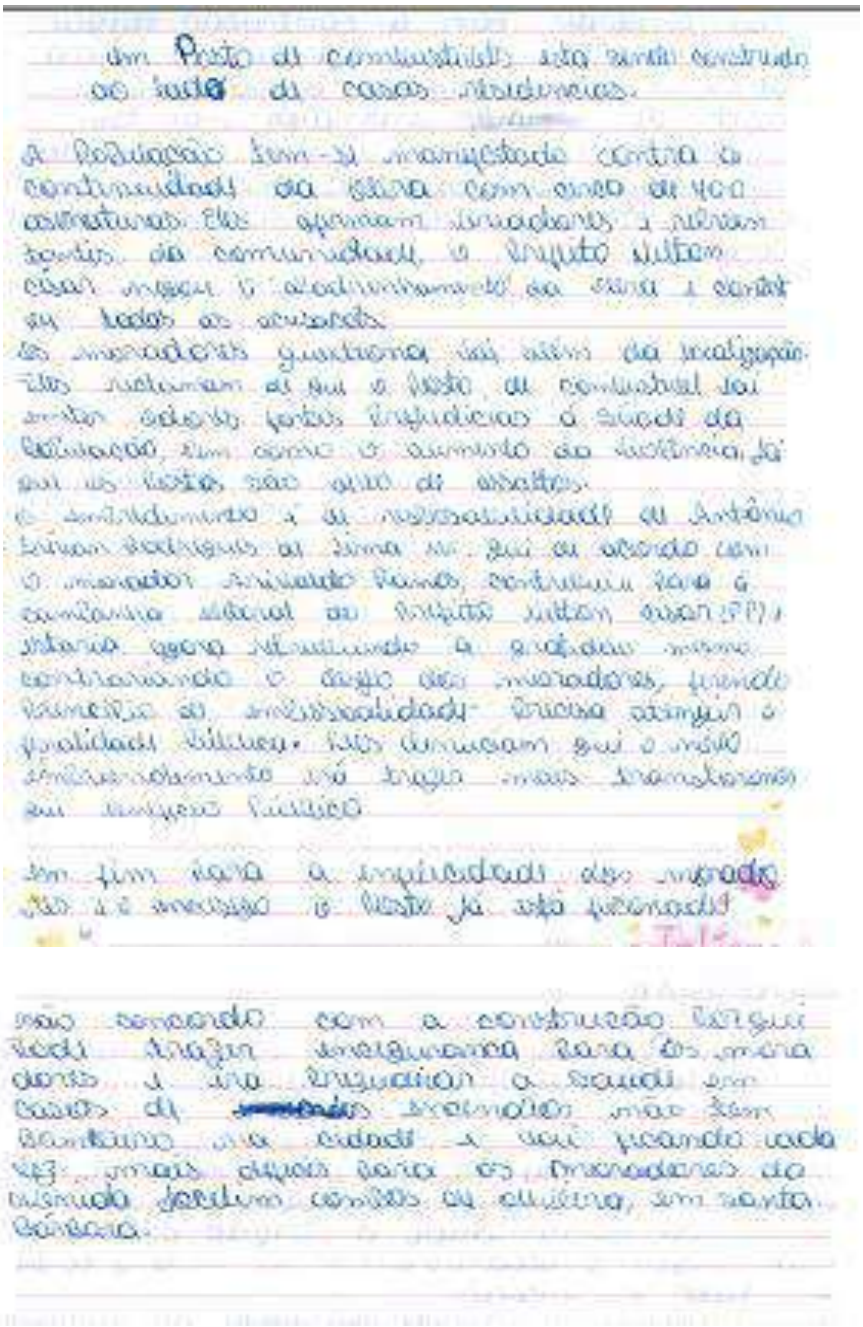
Os moradores da [illegible] [illegible] de [illegible] Campos em Santa Barbara, na região, discordam a construção de um posto de gasolina em área residencial fere os princípios da impessoalidade e moralidade. Eles denunciam que o novo empreendimento vai trazer mais transtornos que benefício público.

O empreendimento é de responsabilidade do [illegible] [illegible] [illegible] ME que de acordo com o morador [illegible] [illegible] contribuiu para a campanha eleitoral do prefeito [illegible] César (PP) e estaria agora retribuindo a gratidão.

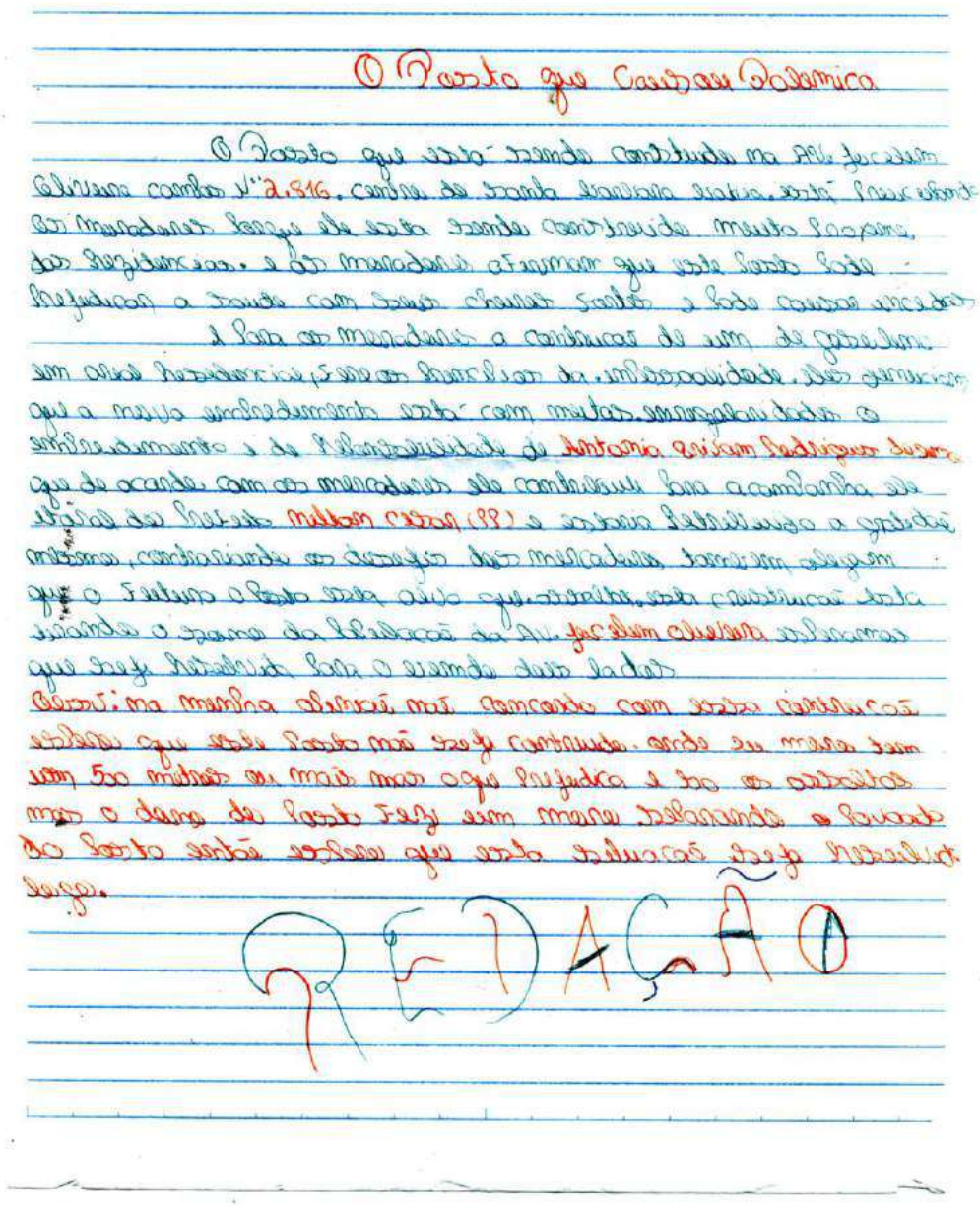
Não temos condições nenhuma de ter um posto de gasolina em um espaço de 11 metros, um [illegible] aqui é uma área residencial tem escolas, creches. Não tem como [illegible] [illegible] para [illegible] nunca nos informaram que seria um posto de gasolina não consultaram com a comunidade. Agora o prefeito não tem como dizer não a quem bancou sua campanha política.

A queixa dos moradores vai além da localização. Eles reclamam de que o posto de combustível vai emitir odores, gases prejudiciais à saúde da população bem como o aumento da violência já que os postos são alvo de assaltos. O gestor estaria ferindo o princípio da moralidade o que for melhor e mais útil ao interesse público.

Aluno 06



Aluno 07



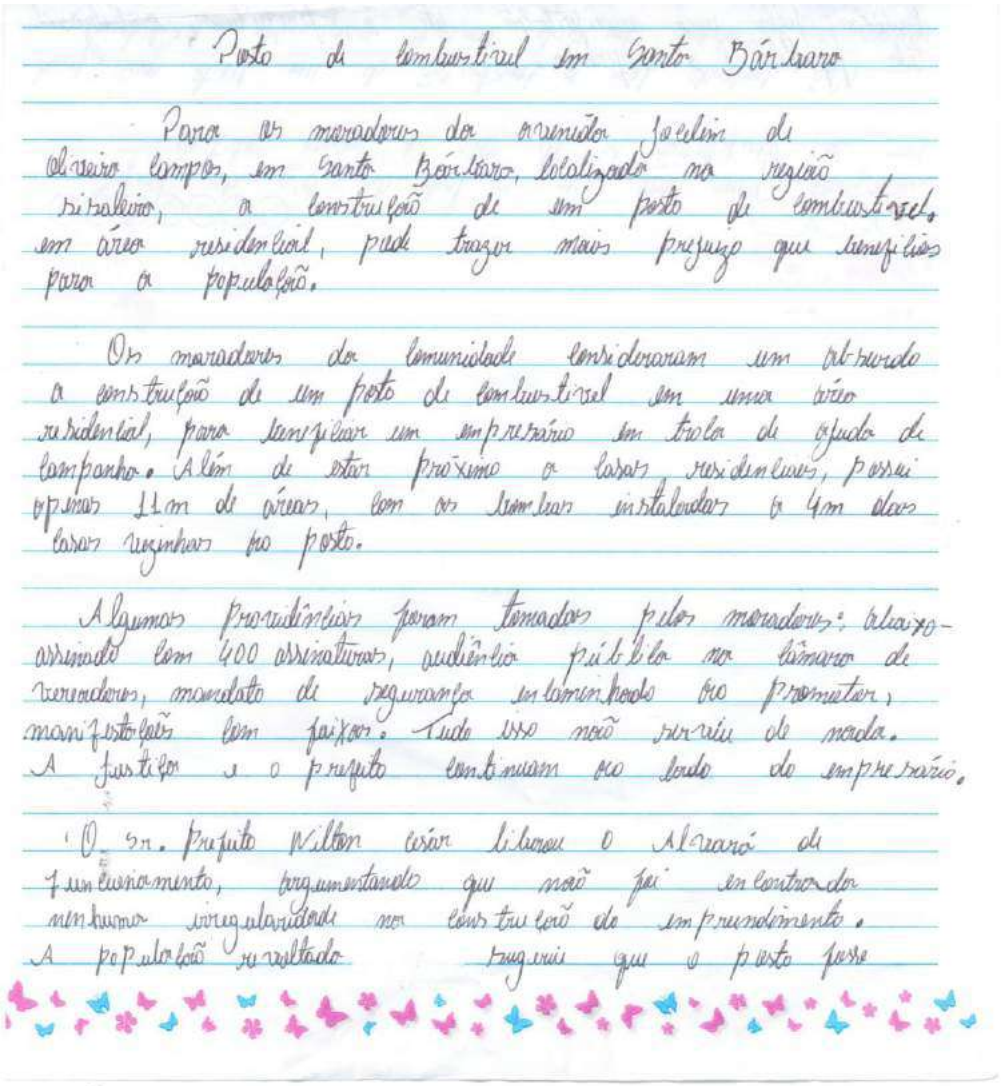
Aluno 08

Posto de Combustivel

O Posto de combustivel na
Cidade de Santa Barbara esta
sendo muito criticado Pela Polulação
Porque esta sendo muito Perigoso
Porque esta Perto de mais das casas
e Pode acontecer uma explosão e
Pegar fogo nas casas que esta Perto,
Principalmente o fedor da gasolina
que e encomodante de mais e Pra
não acontecer alguma tragedia os
pessoas já esta protestando Para não
construir este Posto, Possa muitos
crianças Por Perto que vem do colegio
e tomem tambem Perto deste Posto,
e muito arriscado e Pode tirar a vida
de muitos Pessoas inocente e Pra não
acontecer essas coisas e melhor não
construir este Posto de Combustivel
neste lugar.

APÊNDICE D – Alunos que escreveram até a segunda versão

Aluno 01



Posto de combustível em Santa Bárbara

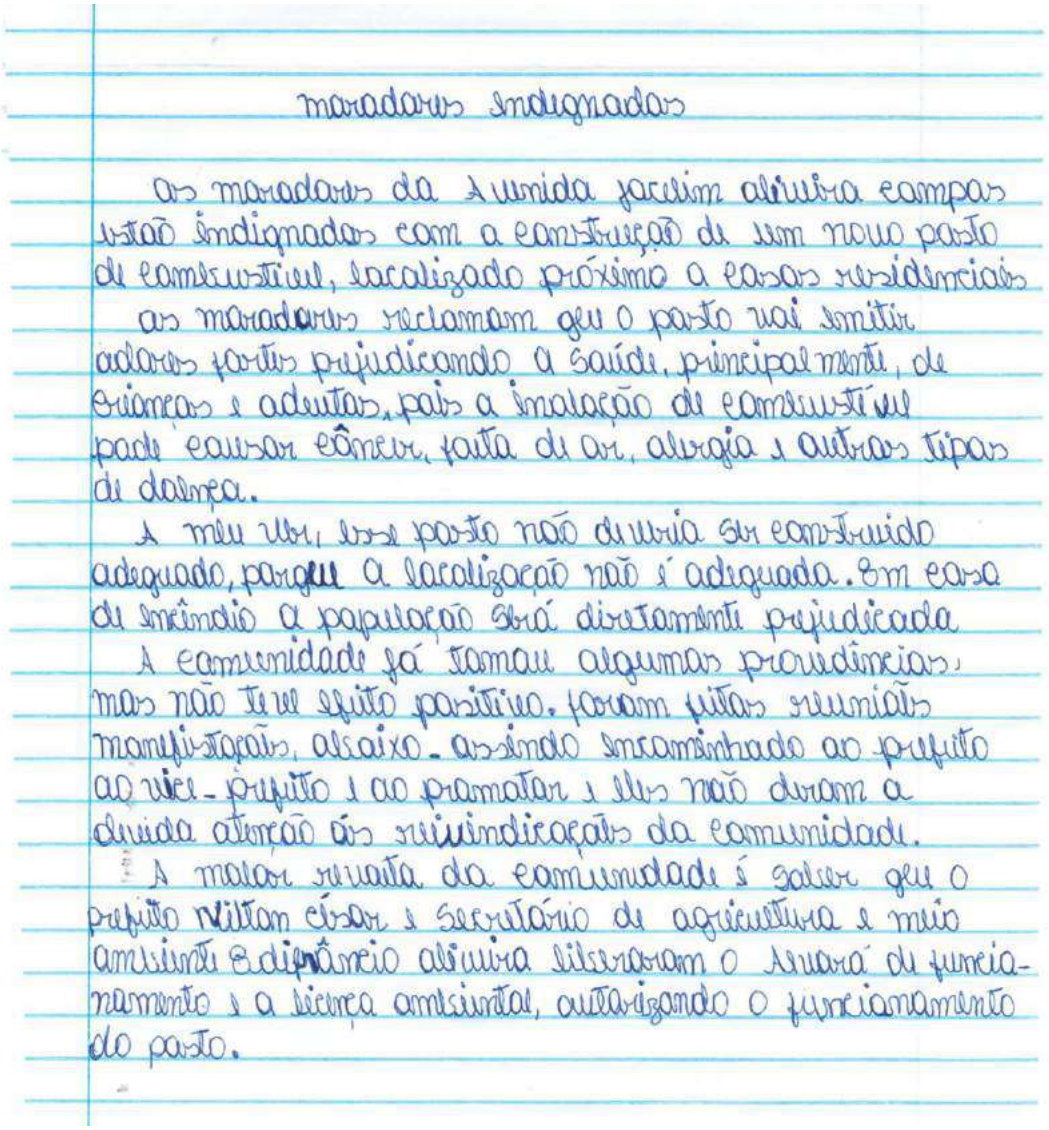
Para os moradores da avenida Jocelim de Oliveira Campos, em Santa Bárbara, localizada na região sisaleira, a construção de um posto de combustível, em área residencial, pode trazer mais prejuízo que benefícios para a população.

Os moradores da comunidade consideraram um absurdo a construção de um posto de combustível em uma área residencial, para beneficiar um empresário em troca de ajuda de campanha. Além de estar próximo a casas residenciais, possui apenas 11m de áreas, com as bombas instaladas a 4m das casas vizinhas ao posto.

Algumas providências foram tomadas pelos moradores: abaixo-assinado com 400 assinaturas, audiência pública na câmara de vereadores, mandato de segurança encaminhado ao promotor, manifestações com faixas. Tudo isso não serviu de nada. A justiça e o prefeito continuam ao lado do empresário.

O Sr. Prefeito Wilton César liberou o Alvará de funcionamento, argumentando que não foi encontrada nenhuma irregularidade na construção do empreendimento. A população revoltada sugeriu que o posto fosse

Aluno 02



Moradores Indignados

Os moradores da Avenida Jacuim Oliveira campos estão indignados com a construção de um novo posto de combustível, localizado próximo a casas residenciais.

Os moradores reclamam que o posto vai emitir odores fortes prejudicando a saúde, principalmente, de crianças e adultos, pois a inalação de combustível pode causar câncer, falta de ar, alergia e outros tipos de doença.

A meu ver, esse posto não deveria ser construído adequado, porque a localização não é adequada. Em caso de incêndio a população será diretamente prejudicada.

A comunidade já tomou algumas providências, mas não teve efeito positivo. foram feitas reuniões manifestações, abaixo-assinado encaminhado ao prefeito ao vice-prefeito e ao promotor e eles não deram a devida atenção às reivindicações da comunidade.

A maior revolta da comunidade é saber que o prefeito Nilton César e Secretário de agricultura e meio ambiente Edinâncio Oliveira liberaram o Alvará de funcionamento e a licença ambiental, autorizando o funcionamento do posto.

Aluno 03

Certo ou errado?

Está sendo construído na avenida Jocelen Oliveira Campos, BR 116, no município de Santa Bárbara-Ba, um posto de combustível próximo a residências e com isso os moradores estão fazendo de tudo para interromper a construção.

Segundo o empresário Sr. Antonio Erivan, a licença ambiental já foi fornecida pelo vice-prefeito Edifrâncio, pois não foi constatada nenhuma irregularidade durante a inspeção. Além desse documento, o prefeito também autorizou a continuidade da obra, liberando o Alvará de funcionamento.

No meu ponto de vista, esses documentos não deveriam ser autorizados pelo fato de esta construção trazer muito transtorno para a população. Construir um posto de combustível em uma área residencial é inadmissível.

Os moradores estão indignados e pedem às autoridades que seja tomada qualquer providência. Acredito que só será paralisada a obra se houver alguma manifestação da comunidade indo até a prefeitura com a participação da imprensa.

Aluno 04

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB / /

Centro Educacional São José

A famosa construção do posto de combustível

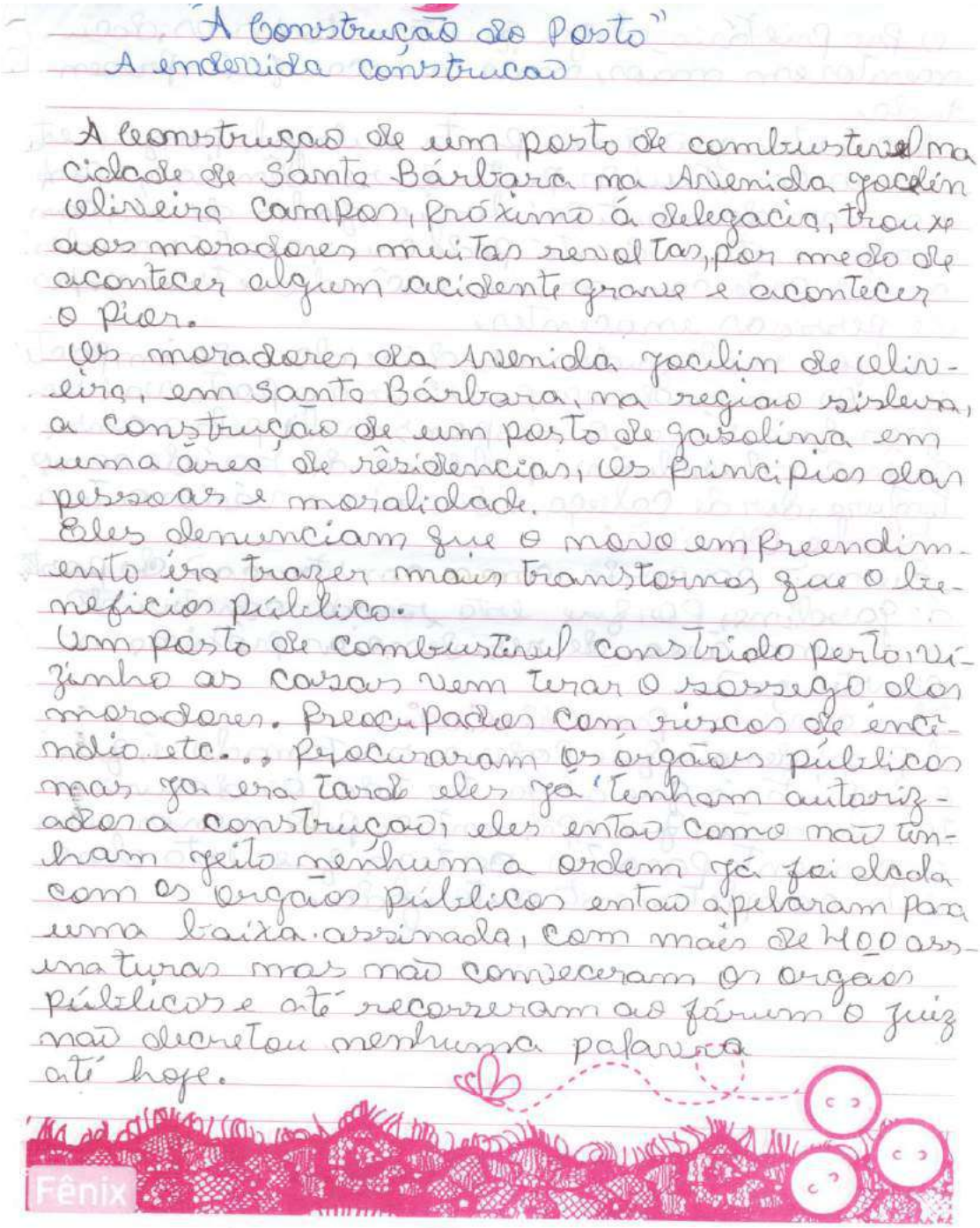
Na avenida Jocelim olideira campos,
localizada na cidade de Santa Bárbara
está sendo construido um posto de
combustível numa área inadequada
próximo a residência os moradores
essa construção tem deixado a
população revoltada
Segundo os moradores, a construção
do empreendimento representa uma falta
de respeito á comunidade-eles
argumentam que pode causar
doenças como câncer falta de ar
além de explosões resultando em
ferimentos ainda afirmam que
a construção do posto tem fins
politicos o prefeito e o vice prefeito
têm autorizado por questão de pagamento
de debito de campanha
O prefeito milton césar da cidade de
Santa Bárbara nega que nosso
empreendimento seja por fins politicos
e explicou que os orgãos fiscalizadores
Ja haviam liberado inclusive a
a secretaria do meio ambiente

OS moradores não concordam com
as argumentos do prefeito justificando
que está apoiando um empresario e
prejudicando todos os moradores que
habitam proximo ao novo posto
Penso que a construção de um posto de
combustível proximo a casas residenci-
ais é um absurdo e uma falta de respe-
ito aos moradores os moradores
devem fazer um movimento e parar
em frente a prefeitura exigindo do prefeito
com uma postura diferente as autorida-
des não devem permitir a construção
de uma obra que vai prejudicar a saúde
dos moradores.

APÊNDICE D – Alunos que cumpriram todas as versões

Amostras da segunda versão, bilhete orientador 02 e terceira versão, respectivamente.

Aluno 01



"A Construção do Posto"
A endevida construcao

A construçao de um posto de combustivel na cidade de Santa Bárbara na Avenida Jocelin Oliveira Campos, próximo á delegacia, trouxe aos moradores muitas revoltas, por medo de acontecer algum acidente grave e acontecer o pior.
Os moradores da Avenida Jocelin de Oliveira, em Santa Bárbara, na regiao sisleira, a construçao de um posto de gasolina em uma área de rêsidencias, os principios das pessoas e moralidade.
Eles denunciam que o novo empreendimento éra trazer mais transtornos que o beneficios público.
Um posto de combustivel constrido perto, vizinho as casas vem terar o sossego dos moradores. Preocupados com riscos de incêndio etc.., Procuraram os orgãos públicos mas ja era tarde eles já tenham autorizados a construçao, eles entao como não tinham jeito nenhum a ordem já foi dada com os orgãos públicos entao apelaram para uma baixa assinada, com mais de 400 assinaturas mas não conveceram os orgãos públicos e até recorreram ao fórum o juiz não decretou nenhuma palavra até hoje.

O Proprietário alega que tem todos os documentos em mãos, mais nunca foi apresentado.

A construção desse Posto é ilegal, porque está sendo construído perto de residências, e pode causar danos, tipo; sujeira, falta de ar, barulho e etc... E até pode causa até um descuido pode causar um incêndio e tirar vidas de pessoas inocentes.

Se for realizados as diligências do impacto que os moradores próximo ao Posto Vai sofrer que será, O responsável pelas consequências? inclusive problema de saúde como tontura, dor de cabeça e desmaio e vários outros.

Minha Opinião:

Eu não concordo com a construção do posto de gasolina, Porque está sendo construído em uma área de residencias próximo a construção.

As devidas providências:

A providencia que Poderia ser tomada é, que o Proprietário que alega ter todos os documentos em mão, que apresentasse pelo menos um documento para ter certeza que esta obra esta completamente autorizada.

__/__/__

Parabéns! Seu artigo de opinião contempla características do gênero estudado, mas precisamos tornar seu texto bem melhor.

1. Troque o título por um outro mais chamativo;
2. Veja as margens do parágrafo. Coloque o afastamento necessário.
3. No 1º parágrafo, depois da palavra delegácia reescreva o final do período, dando mais clareza.
4. Releia o 4º parágrafo, e observe que há informações que pedem ir para a conclusão.
5. O segundo parágrafo está repetitivo. Mantém as mesmas idéias do parágrafo anterior.
6. Cite quais os riscos que corre a população
7. O que o proprietário afirma?
8. Quais as providências tomadas pela comunidade.
9. E sua opinião pessoal. Explique e justifique.

Bom trabalho,
Prof. Roberto Cordinho

A indevida construção de um posto

A construção de um posto de combustível, ao lado das casas populares.
na avenida Jocelin Oliveira Campos, próximo á delegacia de polícia, trouxe aos moradores muitas preocupações, por medo de acontecer o pior.

Os moradores denunciam que o novo empreendimento irá trazer mais transtorno do que benefício público. Segundo eles, vai tirar o sossego da comunidade, deixando todos preocupados com o perigo que a construção desse posto pode causar. Eles afirmam que corre risco de incêndio ou até de contrair alguma doença grave, tipo alergia, falta de ar, cansaço, etc.

Por outro lado, o proprietário tem alegado que tem todos os documentos em mãos, mas nunca esse documento foi apresentado.

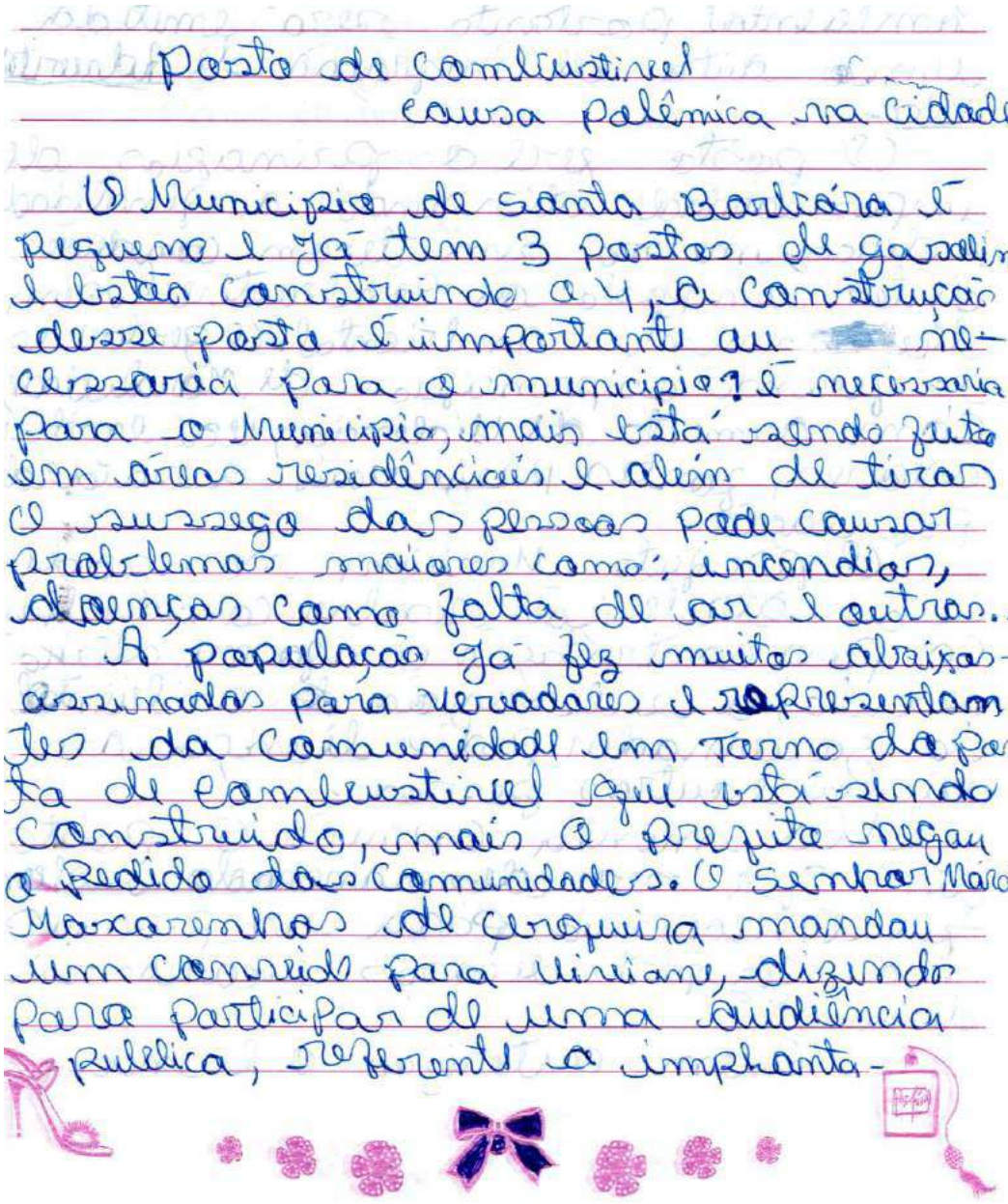
Revoltados, os moradores procuraram os órgãos públicos, mas já foi tarde. O prefeito Nilton César e o vice-prefeito Edifrâncio Oliveira já haviam autorizado a construção do posto.

Sem outra saída, a comunidade apelou para um abaixo assinado com 400 assinaturas, participou de uma audiência pública realizada pelos vereadores em defesa da população.

Os moradores recorreram ainda ao Ministério público. mas o Promotor nem compareceu à audiência pública para dá uma explicação para a população barbarense.

Acredito que essa construção é indevida, pois está localizada em uma área residencial, não deixando as pessoas descansarem em paz. O prefeito deveria tomar as providências junto com Edifrâncio, Vice-prefeito e Secretário da Agricultura e Meio Ambiente, proibindo a continuidade de obra, pois, caso contrário, são as pessoas da comunidade local que vão sofrer as consequências.

Aluno 02



Posto de Combustível
causa polêmica na cidade

O Município de Santa Bárbara é pequeno e já tem 3 postos de gasolina e está construindo o 4, A construção desse posto é importante ou necessária para o município? É necessária para o Município, mais está sendo feito em áreas residênciais e além de tirar o sussego das pessoas pode causar problemas maiores como: incendios, doenças como falta de ar e outras...

A população já fez muitos abaixo-assinados para vereadores e representantes da comunidade em Torno do posto de combustível que está sendo construido, mais o Prefeito negou o pedido das comunidades. O Senhor Marcio Macarenhas de Oliveira mandou um convite para Liviane, dizendo para participar de uma audiência Publica, referente a implanta-

ção de empreendimento. Não 25/04/15
foi constatada nenhuma degradação ambiental efetiva durante a inspeção. Houve pendência com relação a a apresentação da licença ambiental portanto será emitido um auto de infração de Advertência.

O posto fere os princípios de impessoalidade atingindo a finalidade publica, mesmo sem terem condições de ter um posto de combustível sem licenciamento ambiental. O gestor está ferindo os princípios de Moralidade, com aumento de violencia, vai emitir odores, fontes prejudicais a saúde da população.

O prefeito Municipal no uso de suas atribuições resolve conceder licença para contratação conforme abaixo descrito, a subrogação ambiental do governador pedir licença ambiental e outras pessoas.

Na minha opnião O posto tem que ser desmanchado sabem que é necessario para as pessoas mas fiz perto de casas e areas residenciais.

Quem autorizou a licenciamento ambiental: Não 25/04/15
porque eles não tem a licença ambiental e foi classificada como de não ser grave para executar obra de construção de Posto de gasolina sem a extraida licença ambiental

Mais uma vez, parabéns pela sua dedicação. Seu texto está melhor, mas precisa ~~reescrevê~~-lo mais uma vez para ficar mais interessante. Veja algumas dicas.

1. Seu título está mais adequado para notícia. Modifique-o. Pesquise artigo de opinião, analise os títulos e construa um novo título para o seu texto;
2. Na introdução (1º parágrafo), descreve com mais objetividade o município de Santa Bárbara: onde se localiza, é uma cidade pacata ou não. Cite quanto posto já possui e fale da construção do novo empreendimento, mantendo a localização próximo as residências, a falta de sossego e informe que pode causar problemas. Não dê opinião no início, deixe para o final;
3. Destaque ou cite os encaminhamento feito pela comunidade, tendo cuidado com as informações. Por exemplo, só foi feito um abaixo-assinado, no seu texto diz que foi mais de um. E os outros encaminhamentos?
4. Qual a posição do prefeito, do vice-

prefeito e do promotor?

5. Pesquise sobre o princípio de impessoalidade e moralidade e explique.

6. Releia o material sobre o ponto antes de escrever seu texto.

Bom trabalho. Conte comigo!
Professor Roberto Coutinho

O Transtorno de um posto de combustível

O Município de Santa Bárbara - Ba é um município pequeno, localizado na região Sisalina, contem três postos de combustíveis. Mas um posto está sendo construído em área residencial tem tirado o sossego da população.

A comunidade reclama que, devido à localização, o posto pode causar muitos problemas para os moradores: incêndios, explosões atingindo as casas. Foi feito um abaixo assinado pela comunidade e encaminhado às autoridades, mas nada foi resolvido.

Da forma como o posto está construído ferem os princípios da impessoalidade que determina que os atos administrativos devem ser destinados à coletividade sem fins de privilégio e os princípios de moralidade que se referem à questão da administração pública ter que agir conforme padrões éticos. O que não ocorreu com a construção do posto.

No meu ponto de vista, eu acho correto mais um posto de combustível na cidade, porém em lugares adequados. O prefeito deve tomar as providências para evitar problemas para a comunidade que mora ao redor da nova construção

Aluno 03

Não é certo ter um posto de combustível próximo a residências

Os moradores da Avenida Jocelim de Oliveira Campos, em Santa Bárbara - Ba, na região nordeste, a construção de um posto de gasolina, em uma área de residência.

construir um posto de combustível próximo a residência pode trazer problemas a saúde das pessoas como: dores, tipos, alergia, falta de ar, cansaço, etc.

Eles reclamam de que o posto de combustível vai emitir odores, gases prejudiciais à saúde da população.

uma vez, na audiência pública nosso excelentíssimo Senhor Alexandre Carvalho Feitosa Carvalho não se fez presente e não foi encaminhado para câmara de vereadores nem para os representantes da comunidade local nenhuma resposta as reivindicações protocolados nesta comarca.

Os princípios da impessoalidade e moralidade. Eles denunciam que o novo empreendimento irá trazer mais transtornos que benefícios público. Eles não tem condição nenhuma de ter um posto de gasolina em um espaço de 11 metros. É um absurdo.

porém, o decreto qual se baseia a prefeitura de Santa Barbara para aprovar o projeto de segurança do empreendimento é da prefeitura de Feira de Santana, que não faz referência a distâncias e localização de postos de combustíveis.

Santa Barbara é uma cidade sem lei.

prezado Senhor Prefeito dos moradores da Av. Jocelim, mais uma vez solicitamos de vossa EXª, responda por escrito referente a construção do posto de gasolina.

Excelentíssimo Senhor Alexandre Carvalho Feitosa Carvalho até uma vez não compareceu a audiência pública.

Ele já encaminhará um abaixo-assinado ao prefeito, com 400 assinaturas, mas mesmo assim a construção continua

Ao ler seu texto pude perceber que você tem boas ideias e tem se apropriado das características do artigo de opinião. Mas precisa melhorar ainda mais. Vamos verificar como deixar seu texto mais interessante:

1. Reescreva os dois primeiros parágrafos. Descreva o local e apresente a questão polêmica, definindo qual a reação do povo.

2. Reescreva o 3º parágrafo. Explique de que forma o posto a ser construído prejudicará a saúde dos moradores. Cite os problemas que o combustível pode causar. Seja mais objetivo.

3. No 4º parágrafo, seja mais claro e cite quais as providências tomadas pela comunidade. Cite quais foram e fale da participação das autoridades. Essa informação é muito importante.

4. Você cita a lei que foi seguida para construção do posto. Reescreva esse parágrafo e coloque logo após as providências. Existe alguma lei no município? Qual a lei que atualmente se segue. Você acha isso certo. Emita sua opinião.

5. Dê sua opinião sobre a questão que está sendo discutida para confirmar o seu ponto de vista anunciado no título. Justifique você pode utilizar o tamanho da área, a questão dos princípios de impessoalidade e moralidade como argumentos.

6. Depois de escrito, releia seu texto várias vezes e observe se há algum problema de acentuação, pontuação, concordância, etc. Peça a alguém mais experiente para auxiliar você.

Tudo de bom. Faça um bom texto!
Você é capaz!

Professor Roberto Cordinho

Texto 26

Não é certo posto de combustível próximo as residências

Os moradores da avenida Joselim Campos de Oliveira, em Santa Bárbara-Ba, estão construindo um posto de combustível, próximo a casas residenciais. Os moradores consideram absurda a construção.

Eles reclamam que o posto vai emitir odores fortes, prejudicando a saúde da população, uma vez que pode trazer problemas como alergia, falta de ar, coceira, doenças respiratórias.

A comunidade já tomou algumas providências, fazendo abaixo-assinado, audiência pública, faixa de protesto, etc.

Na audiência pública só os vereadores compareceram. O perfeito, o vice-prefeito e o promotor não compareceram.

Não existe nenhuma lei que regularize a construção de um posto de combustível em Santa Bárbara-Ba. Atualmente, seguimos o projeto de Lei de Feira de Santana que não faz referência nem a distância e nem a localização.

É uma vergonha para os barbarenses não ter uma uma lei própria de solo ocupado.

Portanto, não é certo uma construção de um posto em uma área de 11 m próximo às casas residenciais.

É um absurdo as crianças conviverem com odores fortes, com insegurança correndo o risco de ser assaltado. Concordo com os moradores: Santa Bárbara é uma cidade sem lei.

tilibra

Aluno 04

Não Precisamos de mais Posto de
combustível!

Bom o Posto de gasolina está
causando polêmica para os moradores
e Joelim de Oliveira Campos, em Santa
...ireara, na região sisaleira, a constru-
ção de um posto de gasolina em área
residencial, fere os princípios da impesso-
alidade e moralidade. Eles denunciam que o
novo empreendimento irá trazer mais
transtornos que benefício.
Não temos condições nenhuma de
ter um Posto de gasolina em um espaço
41 metros. É um absurdo. Aqui é uma área
residencial tem escolas, crianças. Não tem
como carro parar para abastecer.
O empreendimento é de responsa-
bilidade de Antônio Erivan Rodrigues de
...ima ME, que, de acordo com o morador
...ivaldo ramos.
O Prefeito Nilton cisar negou o apa-
drinhamento da obra e contestou todas as
acusações.

#Judy

Você já está escrevendo um texto no gênero artigo de opinião. Mas podemos deixar o seu texto bem melhor. Vamos lá?

1. Mantenha o título. Achei bem interessante.
2. Una os dois primeiros parágrafos e crie sua introdução. Descreva a localização do posto e apresente a questão que tem causado polêmica.
3. Procure utilizar termos que representem a própria ação dos moradores: reclamam, revoltados, protestaram...
4. Informe quais são os problemas que podem causar um posto de combustível próximo a casas residenciais.
5. Faltou você citar as providências que já foram tomadas.
6. Evite citar o nome pessoal do morador. Geralmente citamos o nome quando se trata de um grande autoridade. Nesse caso é bom usar a voz do morador como a voz dos demais, pois a manifestação é de toda a comunidade local.
7. E o Prefeito? Qual a posição dele, da via e outras autoridades?
8. Você acha certo essa construção e a atitude das autoridades?

Bom trabalho! Conte comigo
Professor Roberto Cardinot

Não Precisamos mais de um Posto de Combustível!

A construção de um posto de combustível na cidade de Santa Bárbara está trazendo muita polêmica na avenida Joaquim Oliveira Campos. Os moradores reprovam a construção do posto por trazer problemas para a população.

Os moradores têm reclamado da localização do posto próximo a casas residenciais. Eles afirmam que é um absurdo a construção de um posto em uma área de 11m com famílias instaladas a um dos residenciais.

Segundo estudo dos especialistas, a inalação de combustíveis podem causar inúmeros problemas para saúde das pessoas: dor de cabeça, enjôo, vômitos, falta de ar, e outros graves doenças.

A comunidade tem tomado várias providências para impedir a realização da obra. Foi encaminhado ao Prefeito, aos Vereadores e ao Promotor um abaixo-assinado com 400 assinaturas. Ocorreu uma audiência pública que contou apenas com os Vereadores, pois nem o Prefeito, nem o Promotor estiveram presentes.

Os moradores afirmam que a

construção do posto tem finalidade política, já que o proprietário Antônio Cícero foi um dos que ajudara o Prefeito no pagamento de gastos de campanha.

O prefeito negou as acusações e disse que autorizou porque não havia nenhuma irregularidade.

Eu acho um erro o Prefeito autorizar a construção e funcionamento de um posto em uma área próxima a escolas, casas residenciais. Esse posto pode trazer muitos problemas para a comunidade, podendo ter acidentes com crianças e adultos. isso é um absurdo.

Aluno 05

Falando sobre o postos de combustíveis

Não porque traz danos moradores boras roubo de assalto e danifica os casos e traz doenças para a saúde
tanques enterrados deverão estar afastados entre si no mínimo 1,00 m (um metro) e instalados á profundidade mínima de 1,00 m (um metro
os tanques de armazenamento e as bombas de abastecimento deverão obedecer afastamento menimos de 4,00 m (quatro metros) do alinhamento e das divisas do lote haverá calha coletora coberta com grelha em toda a extensão dos limites do lote onde não houver muro de vedação
os postos de serviços só poderão ser construídos em terrenos com área superior a 500,002 (quinhentos metros quadrados) e testada mínima de 20,00 (vinte metros).
os postos de serviços destinam-se as atividades de abastecimento lubrificação limpeza e lavagem de veículos que podem ser exercidos em conjunto ou isoladamente quando os serviços de lavagem e lubrificação estiverem localizados a menos de 4,00 m (quatro metros) do alinhamento ou das divisas do lote deverão os mesmos estar em recintos cobertos

e fechados mestos todos sanitário instalação sanitário com chuveiro para uso dos

SÃO DOMINGOS

empregados.

A instalação de dispositivos para abastecimento de combustíveis será permitida somente em postos de serviço garagens comerciais estabelecimentos comerciais e industrias empresas de transporte e entidades publicas nos edifícios destinados a postos de serviços ou naqueles que possuem abastecimento de veículos destinado a frota propria deverão ser atendidos o que segue Em uma parte grudo em outros a mesma

deverão ser edificados contituições e instalações de tal forma que os vizinhos ou logradouros publicos não sejam atingidos pelos vapores jatos e aspersões de água ou oleos originados dos serviços de abastecimento lubrificação ou lavagem ameticonais e a saude

Suas idéias são muito boas, porém seu texto precisa melhorar a estrutura, a organização das idéias.

1. O seu título não tem causado impacto. Refaça de forma que chame mais atenção

2. Capriche na sua caligrafia para entender melhor o que você está escrevendo.

3. Na introdução não dê logo sua opinião. Fale sobre a construção do posto a localização e chame atenção que pode trazer problema para a comunidade. Qual a reação dos moradores?

4. Quais os argumentos dos moradores contra á implantação do posto?

5. Qual os argumentos daqueles que defendem a construção do posto? O que eles afirmam?

6. Para construção de um posto de combustível, o que é necessário?

7. E a sua opinião. Você concorda com a implantação do posto? Justifique.

8. Pense em soluções para esse pro[...] ma. Diga o' que poderia ser feito.

9. Procure uma pessoa para junto contigo revis[...]

Bom trabalho!

Prof Roberto Coutinho

O Posto e seus impactos

Uma construção de um posto de combustível na cidade de Santa Bárbara tem causado muito conflito entre os moradores, em especial aqueles que residem em área próxima.

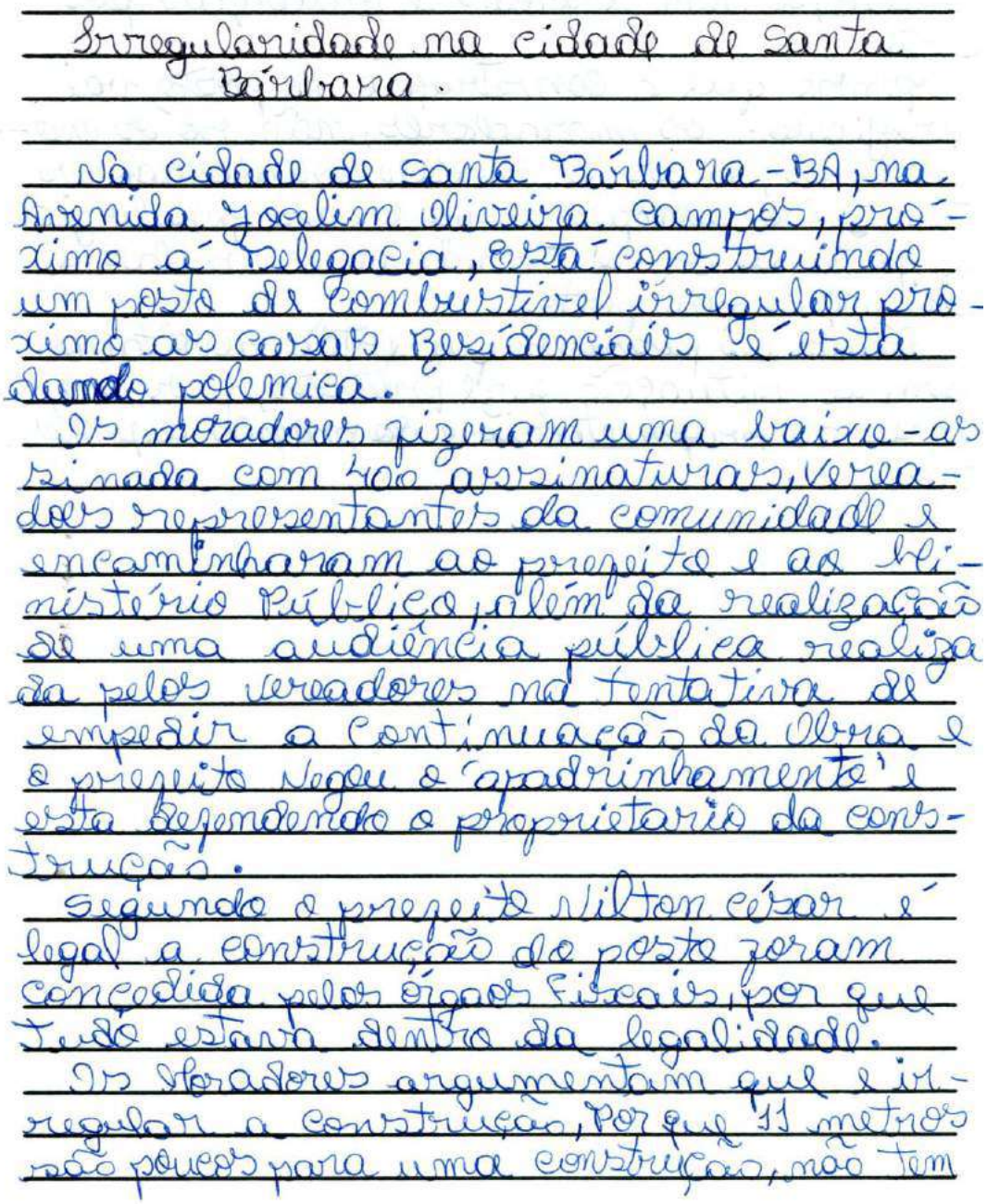
De acordo com alguns moradores, o Posto trará alguns benefícios para Santa Bárbara. oferecendo oportunidade de trabalho, desde o início da construção até após o funcionamento. Salientam ainda que a cidade é carente de emprego e que o novo posto pode ajudar no desenvolvimento da cidade.

Há outros moradores que não concordam com o novo empreendimento. Eles temem o perigo eminente que o posto combustível próximo a residências podem causar. argumentam também que o combustível possui uma substância chamada benzeno altamente perigosa para a saúde, podendo causar desde uma leve tontura, dor de cabeça até problemas mais graves como anemia aguda diminuição do sistema imunológico e câncer.

Os moradores ainda argumentam que o local, onde funciona o posto, deve ser avaliado com muito critério, tendo em vista que a proteção à saúde e segurança das pessoas.

Penso que o Posto de combustível não deve ser construído por está localizado em área próxima às casas residenciais, trazendo danos para os moradores. Além da falta de espaço para abastecer veículos de grande porte, o posto de combustível é sempre alvo de assalto, causando insegurança à vida das pessoas.

Aluno 06



Irregularidade na cidade de Santa Bárbara.

Na cidade de Santa Bárbara - BA, na Avenida Joaquim Oliveira Campos, próximo à Delegacia, está construindo um posto de Combustível irregular próximo as casas Residenciais e está dando polemica.

Os moradores fizeram uma baixo-assinada com 400 assinaturas, Vereadores representantes da comunidade e encaminharam ao prefeito e ao Ministério Público, além da realização de uma audiência pública realizada pelos vereadores na tentativa de impedir a continuação da obra e o prefeito negou o 'apadrinhamento' e está Responsando o proprietário da construção.

Segundo o prefeito Nilton César é legal a construção do posto foram concedida pelos órgãos Fiscais, por que Tudo estava dentro da legalidade.

Os Moradores argumentam que é irregular a construção, Porque 11 metros são poucos para uma construção, não tem

condições onde os carros vão abastecer não tem espaço e para as doenças que vão trazer como alergia, falta de ar, cansaço etc, e tem escolas e crianças por perto.

penso que a construção do posto vai prejudicar os moradores, não só os moradores, mais a saúde dos moradores trazendo doenças como cansaço, alergia, e falta de ar e tambem a escolas e crianças por perto.

Todas as pessoas que estão revoltados com a situação faz protestos, e ir na casa do proprietario e do prefeito e protestar.

Parabéns! Seu texto já apresenta características do artigo de opinião. Mas veja alguns lembretes que podem ajudá-lo a melhorar o seu texto.

1. No primeiro parágrafo, complete a informação na (l. 4) acrescentando que o porto fica próximo a casas residenciais.

2. No segundo parágrafo, você poderia apresentar a posição dos moradores. Qual a reação deles? E quais as providências que eles já tomaram? É importante comentar sobre a audiência pública.

3. Evite transcrever trechos dos textos lidos. Com suas palavras elabore os argumentos mantendo as idéias dos textos.

4. Quando você for introduzir argumento do outro, use expressões do tipo "de acordo com ", "segundo", conforme...

5. Procure contra-argumentar o ponto de vista do prefeito, caso você não concorde. Evite usar nome de morador

em particular. Generalize envolvendo a opinião dos moradores

6. Evite deixar explicações em aberto: problemas, conflitos. Cite quais os problemas, quais são os conflitos.

7. Finalize seu texto, colocando sua opinião. Use termos específicos: na minha opinião, ao meu ver, penso que, acredito que...

Bom trabalho! Conte comigo!
Prof. Roberto Coutinho.

Posto de combustível: uma construção irregular.

Na cidade de Santa Bárbara-Ba, na avenida Jocelin Oliveira Campos, próximo à delegacia, a construção de um posto de combustível, próximo às casas residenciais está causando muita polêmica.

Os moradores reprovaram a construção desse empreendimento. Na tentativa de impedir a construção da obra, os moradores fizeram um abaixo-assinado com 400 assinaturas e encaminharam ao prefeito, ao Ministério Público e a Câmara de Vereadores. Além disso, foi realizada uma audiência pública pelos Vereadores em apoio às pessoas prejudicadas. O prefeito, o vice-prefeito e o promotor não compareceram para prestar esclarecimentos ao povo.

Em depoimento ao Bocão News, o prefeito Nilton Cesar justificou que as licenças foram concedidas pelos órgãos fiscais, porque não foi constatada nenhuma ilegalidade.

Os moradores contestaram e argumentaram que a construção apresenta irregularidade, pois a área de 11 metros não dá condições não tem espaço

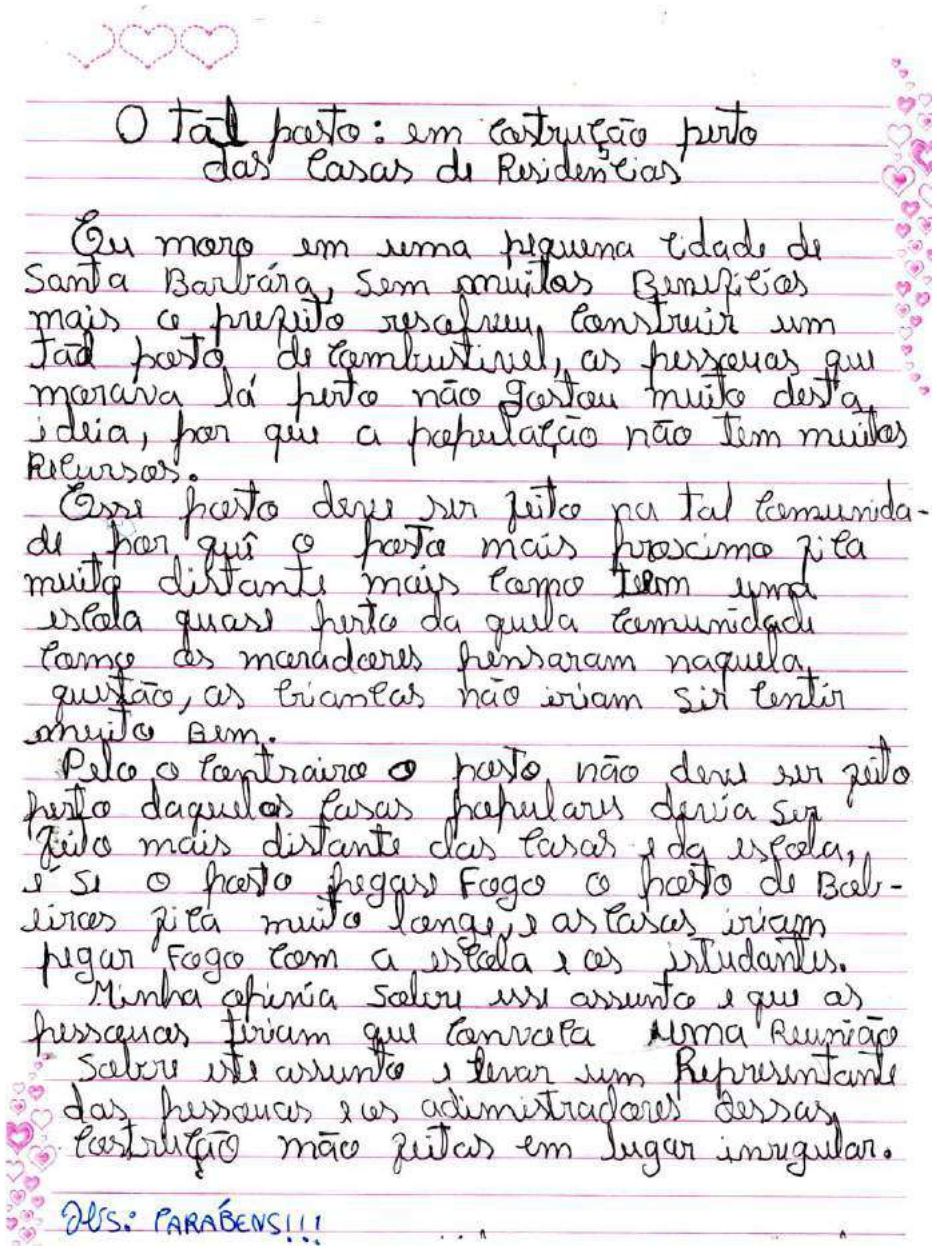
/ / IIB

suficiente para os carros maiores abastecerem por está ao lado das casas residenciais, vai causar doenças como alergia, falta de ar, cansaço, etc.

Penso que a construção do posto vai prejudicar a saúde dos moradores, além de tirar a tranquilidade do bairro. O prefeito não pode autorizar a construção de um posto só porque teve o apoio do proprietário durante a campanha nas últimas eleições.

O Ministério Público e o corpo de bombeiros devem fazer uma inspeção mais rigorosa nessa construção e solicitar a paralização da obra.

Aluno 07



O Tal posto: em construção perto das Casas de Residências

Eu moro em uma pequena cidade de Santa Barbára, sem muitas Benefícios mais o prefeito resolveu construir um Tal posto de Combustível, as pessoas que moravá lá perto não Gostou muito desta idéia, por que a população não tem muitos Recursos.

Esse posto deve ser feito na Tal Comunidade por quê o posto mais proximo fica muito distante mais como tem uma escola quase perto da quela Comunidade como os moradores pensaram naquela questão, as crianças não iriam ser tentir muito Bem.

Pelo o contrairo o posto não deve ser feito perto daquelas Casas Populares deveria ser feito mais distante das casas e da escola, e se o posto pegasse Fogo o posto de Bebeiras fica muito longe, e as casas iriam pegar Fogo com a escola e os estudantes.

Minha opinião sobre esse assunto é que as pessoas foram que convoca uma Reunião sobre este assunto e levar um Representante das pessoas e os administradores dessas Construção não feitas em lugar irregular.

Obs: PARABÉNS!!!

1/1

Parabéns! Seu texto está melhor, mas podemos aprimorá-lo mais ainda. Vejamos:

1. Seu título está um pouco confuso. Crie um texto de deixe em suspense o que será tratado no texto;
2. Você iniciou bem diferente o 1º parágrafo, está ótimo. Mas precisa esclarecer mais. Essa expressão "sem muitos recursos" está solta. O prefeito não construiu, ele autorizou a construção. A população não gostou da ideia não foi por falta de recurso e sim porque causará sérios prejuízos para os moradores.
3. Informe a localização do ponto e se está trazendo algum problema para comunidade. Informe se é ou não necessário;
4. Não deixe de citar as providências tomadas e a posição das autoridades diante dessa situação.
5. Dê uma opinião mais segura sobre essa construção. Apresente argumentos que justifiquem sua opinião;

Bom trabalho!
Prof. Roberto.

O Tal posto de Combustível

Eu moro em uma pequena cidade chamada de Santa Bárbara, Sem muitos recursos. As pessoas que moram nesta cidade desfrutam de um lugar calmo e tranquilo. Mas a construção de um posto de Combustível Tem tirado a paz dos moradores.

A Construção, localizou-se ao lado das Casas residenciais, representando um perigo para os moradores, que já fizeram até abaixo-assinado para impedir a Continuidade da obra.

A Cidade não possui Corpo de bombeiros e uma explosão pode causa até a morte de muitas pessoas por falta de socorro.

O prefeito e os vereadores não tem se importado com a situação dos moradores, por isso já liberou o Alvará de funcionamento e licença ambiental, autorizado a Conclusão da obra.

Não sou a favor dessa Construção, por está localizada em uma area muito pequena e proximo as Casas residenciais. Acho uma falta de respeito ao povo que Construiu suas moradias e agora se sente ameaçado a abandona Suas Casas. Um posto de Combustível deve ser feito em um lugar seguro e distante das residencias e de escolas, para que não Causem problemas para a Comunidade.

Aluno 08

Sou contra a construção
desse posto de
gasolina

Na cidade de santa Bárbara BA, os
moradores da Av. Jocelim de oliveira com
pos solicita contra a construção do posto
de gasolina. se for realizado o estudo do
impacto que a população vai sofre quem
sera, o responsavel pelas consequencias
inclusive problemas de saude?

Varios abaixos-assinados, vereadores
e representantes da cumunidade entorno
do posto, proximo a delegacia solicitar de
esclarecimentos, quanto a posicão do mi-
nisterio publico do municipio em relacão
a construção deste empreendimento, uma
vez que na audiencia não foi encaminhado
para camara de vereadores nem
para os representantes as revindicacões.

Os moradores da localidade queixa
pela saude do filhos deles e pelas pas
no bairro, com a construcão do posto de
gasolina vai emitir odores fortes que
pode prejudicar a saude da populacão e bu
zina, som alto dos carros e fora a bandi
dagem já que posto de gasolina e alvo
de assaltantes. moradores já encaminou
um abaixo assinado ao prefeito, com 400

data • •

assinaturas e nada foi feito.

Na minha opinião os postos de abastecimento de veículos, bombas de gasolina devem ser localizados nas áreas distante da residências. Na minha opinião não pode ser construído este posto por que vai emitir odores fortes que pode prejudicar a população.

Na minha opinião para resolver este problema deve ser feito um estudo do impacto que a população vai sofre.

Parabéns, Marcos!

Gostei muito do seu texto, mas vamos deixá-lo bem melhor?

1. Seu título está bom. Mas o 1º parágrafo procure descrever mais a localização e veja se realmente o verbo a ser usado é "solicita"? Que outro verbo representa esse conflito vivido pelos moradores. A informação sobre o "estudo de impacto" é importante, mas é bom tornar mais objetiva essa informação. Reescreva o parágrafo tornando-o mais claro;

2. É bom antecipar o 3º parágrafo para o 2º, pois você mantém a ideia mais próxima ao que foi anunciado na introdução. Os encaminhamentos vem depois, das reclamações da comunidade.

3. Não deixe de comentar sobre a posição do Prefeito, Vice-prefeito e promotor

4. Emita sua opinião. Use termos próprios do artigo de opinião: a meu ver, na minha opinião, penso que, acredito que etc. Procure trazer justificativas que convençam o seu leitor de que sua opinião é válida.

5. Seu texto falta acento em algumas palavras: responsável (l. 6), varios (l. 8), proximo (l. 10), audiencias (l. 14), publicos ministerios (l. 9), saude (l. 17), veiculos (l. 29), l. (31) residencias;

Sou contra a construção do posto

Na cidade de Santa Bárbara - Ba, os moradores da Av. Jocelim de Oliveira Campos têm protestado contra a construção de um posto de combustível. Um estudo de impacto pode revelar as consequências desagradáveis que sofrerá a população.

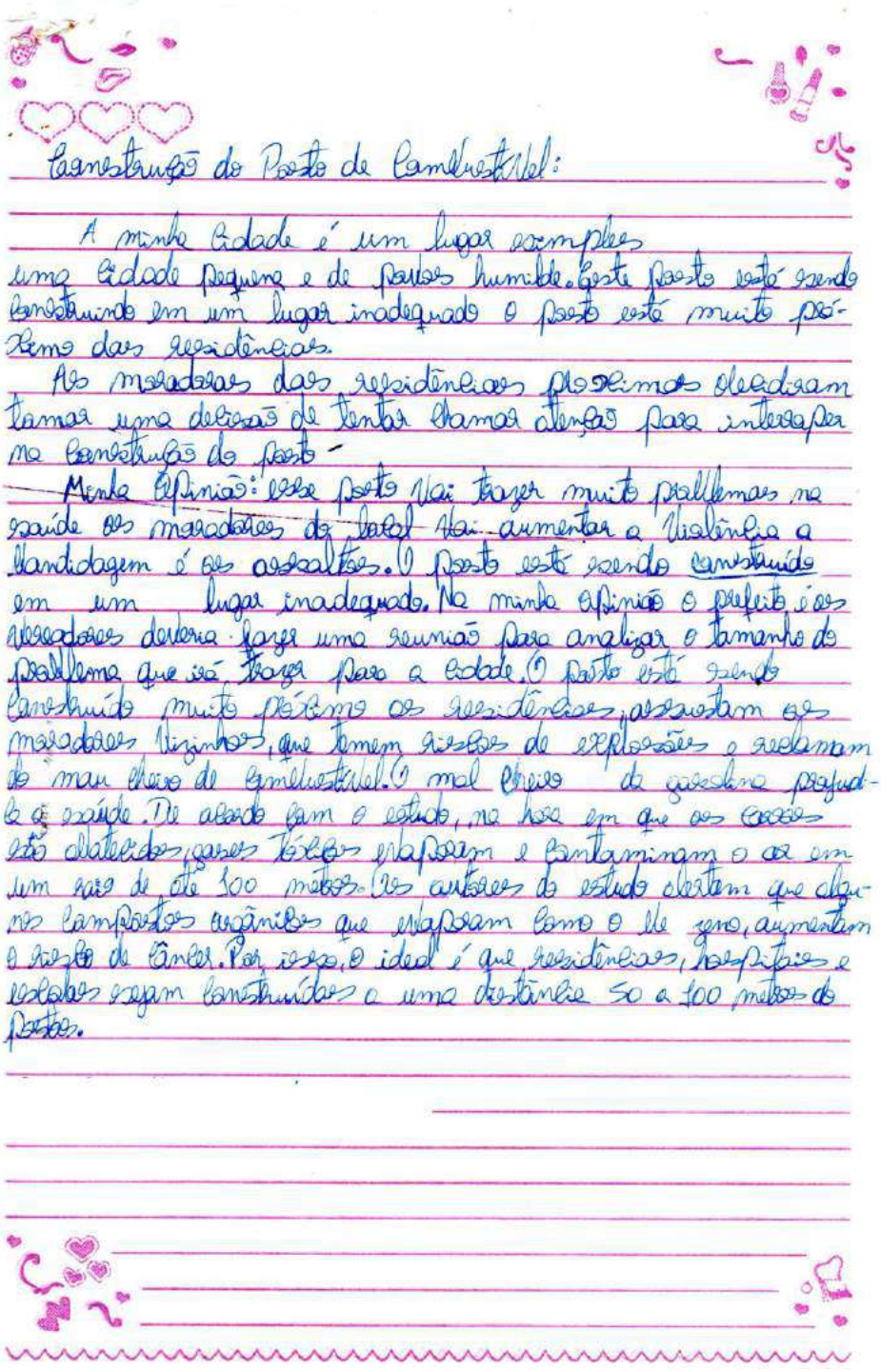
Os moradores da comunidade se queixam que esse posto pode acabar com a paz no bairro com som alto e buzinas, além da bandidagem já que posto de combustível é sempre alvo de assaltos. Eles também argumentam que pode prejudicar a saúde dos seus filhos, emitido odores fortes.

A população já tomou certas providências. Encaminhou abaixo-assinado com 400 assinaturas ao prefeito, vice-prefeito e promotor. Também foi realizada uma manifestação da comunidade com faixa pedindo socorro ao governador.

Ainda foi realizada uma audiência pública com a participação dos vereadores. Porém os moradores não contaram com a participação do promotor, do prefeito e do vice-prefeito, o que deixou todos indignados. Além disso, eles cobraram esclarecimentos do Ministério público que continua sem se posicionar.

A meu ver, os postos de abastecimentos de veículos devem ser localizados em locais distantes das residências, devido à instalação das bombas que emitindo gases prejudiciais a saúde. Por isso, o prefeito deve providenciar um estudo do impacto que a comunidade vai sofrer e, se possível, interditar

Aluno 09



Construção do Posto de Combustível:

A minha cidade é um lugar exemplar uma cidade pequena e de pessoas humilde. Este posto está sendo construindo em um lugar inadequado o posto está muito próximo das residências.

As moradoras das residências próximas decidiram tomar uma decisão de tentar chamar atenção para interromper na construção do posto.

Minha opinião: esse posto vai trazer muito problemas na saúde dos moradores do bairro. Vai aumentar a violência a bandidagem é os assaltos. O posto está sendo construído em um lugar inadequado. Na minha opinião o prefeito e os vereadores deveria fazer uma reunião para analisar o tamanho do problema que irá trazer para a cidade. O posto está sendo construído muito próximo as residências, assustam os moradores vizinhos, que temem riscos de explosões e reclamam do mau cheiro do combustível. O mal cheiro da gasolina prejudica a saúde. De acordo com o estudo, na hora em que os carros estão abastecidos, gases tóxicos evaporam e contaminam o ar em um raio de até 300 metros. Os autores do estudo dizem que alguns compostos orgânicos que evaporam como o benzeno, aumentam o risco de câncer. Por isso, o ideal é que residências, hospitais e escolas sejam construídos a uma distância só a 100 metros do posto.

__/__/__

Parabéns pelo crescimento na construção de texto. Vamos deixar seu texto bem melhor. Siga as orientações:

1. Melhore o título de forma que cause impacto ao leitor.
2. Na introdução, reveja a pontuação e chame mais atenção na apresentação da questão polêmica.
3. Os moradores tem tentado interromper a obra? De que forma? Quais as providências tomadas?
4. E o resultado? Qual a posição do prefeito, do vice-prefeito e do promotor? Como foi a audiência pública.
5. Dê sua opinião, explique os prejuízos que causará a população e apresente sugestões do que deve se fazer para impedir o funcionamento da obra.

Bom trabalho! Sucesso!
Conte comigo!

Professor Roberto Coutinho

Construção inadequada

A minha cidade é um lugar simples. Uma cidade pequena de pessoas humildes e pacata. No entanto, a construção de um posto de combustível tem tirado o sossego dos moradores, causando muita polêmica na cidade.

Os moradores das residências próximas ao posto decidiram tomar uma decisão de tentar interromper a construção do posto. Para isso, várias providências foram tomadas como abaixo-assinado, audiência pública, protesto com faixas durante a visita do governador na cidade, ofícios encaminhado ao Prefeito.

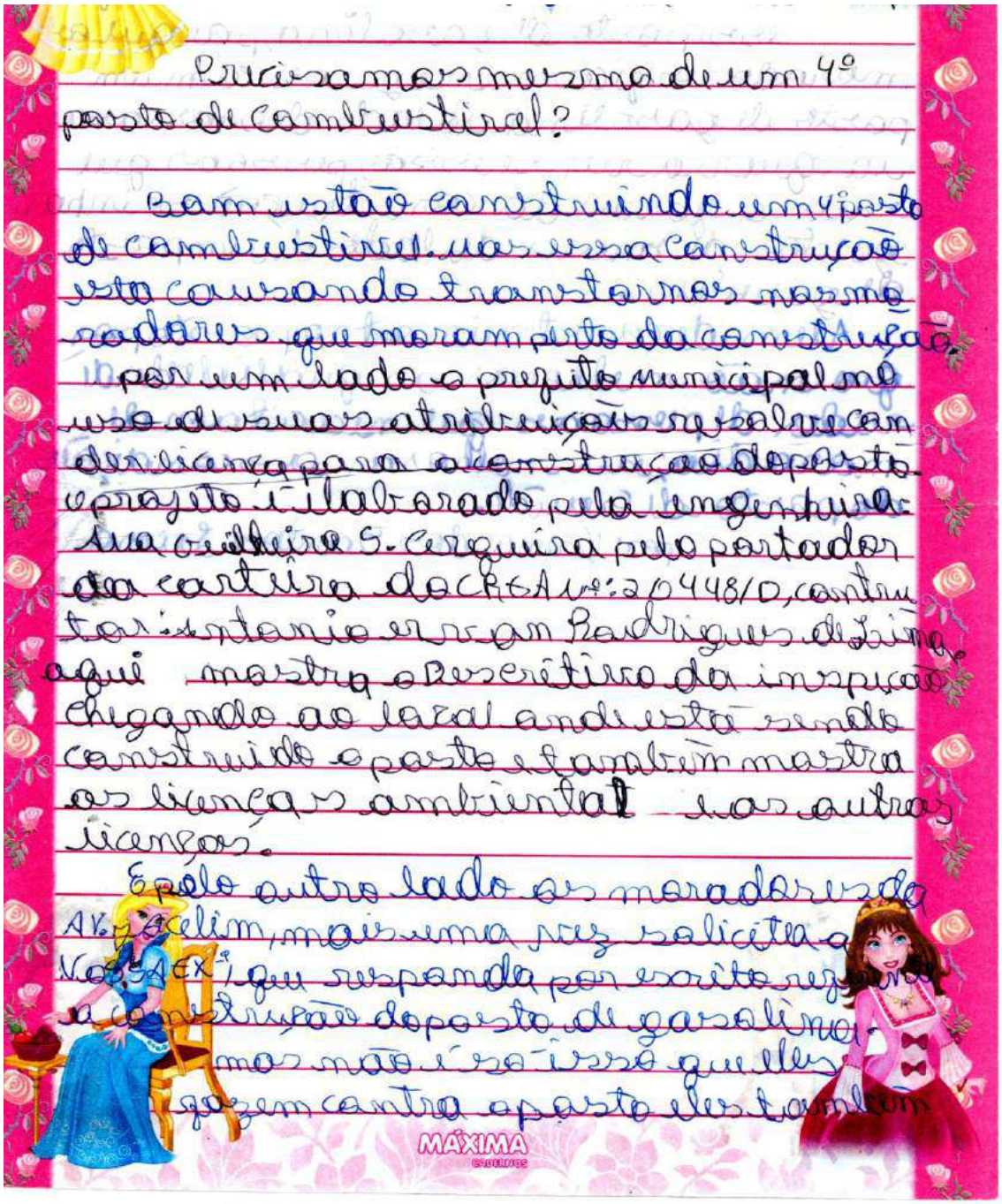
Para o Prefeito, o posto pode ser construído porque não está inadequado. Segundo Nilton César, foi feito uma vistoria e não foi encontrado nenhuma irregularidade.

Os Vereadores e moradores realizaram uma audiência pública para discutir o assunto, mas não resolveu nada. Pois o Prefeito, o Vice-Prefeito e o Prefeito não compareceram. Apenas os Vereadores estiveram em defesa da população.

O povo que compareceu ficou indignado pela decisão do Prefeito, do Vice-Prefeito e do Prefeito. A comunidade afirma que esse posto sendo construído vai trazer riscos de incêndio, doenças e insegurança para a população. Os moradores estão assustados.

Sou contra a construção desse posto, pois está localizado em área irregular. De acordo com estudos de especialistas, no momento em que carros são abastecidos, gases tóxicos evaporam e contaminam o ar em raio de 100 m, aumentando o risco de explosão. O ideal é que Posto de Combustível seja construído a uma distância de 50 a 100 m de residências, hospitais e escolas.

Aluno 10



Precisamos mesmo de um 4º posto de combustível?

Bom estão construindo um 4 posto de combustível. Mas essa construção está causando transtornos nos moradores que moram perto da construção.

por um lado o prefeito municipal no uso de suas atribuições resolveu conceder licença para a construção do posto. o projeto é elaborado pelo engenheiro Guilherme S. Cerqueira pelo portador da carteira do CREA nº: 20448/D, contratante Antonio Rodrigues de Lima. aqui mostra o descritivo da inspeção chegando ao local onde está sendo construído o posto e também mostra as licenças ambiental e as outras licenças.

E pelo outro lado os moradores da Av. Juscelino, mais uma vez solicita a Vossa Exª que responda por escrito requerendo a construção do posto de gasolina. mas não é só isso que eles fazem contra o posto eles também

MÁXIMA CADERNOS

05 04 15
DSTQQSS

fazem: abaixo asinado e consiguiram as naturas de 10 vereadores. etc.
na minha opnião não deveria ser feito esse posto de gasolina, porque os moradores ficam inceguros com um posto de gasolina do lado de suas casas,
eu queria ver se essas pessoas que são a favor da construção se inham gostar de mora do lado de um posto de gasolina.
Alem de construir outro posto porque não melhoram as qualidade de vida de pessoas que necitam de moradia, ou melhoram as condições do posto de saude.
por: Verena dos Santos Lima

1 1

Muito bem! Parabéns pelo texto. Mas vamos aprimorá-lo para que se adeque ao artigo de opinião ainda mais.

1. Releia o título e troque a expressão de um 4º posto por outra expressão que chame mais a atenção.
2. No início da introdução, poderia começar com a expressão "Está sendo construído". Veja também sinônimos para a palavra posto.
3. É bom lembrar que o Prefeito concedeu alvará de funcionamento.
4. Quais as situações de insegurança que os moradores estão temendo?
5. Cite as medidas a serem tomadas para que a comunidade tenha seus pedidos ou reivindicações respeitados.
6. Dê sua opinião e apresente sugestões para solução deste problema.
7. Tenha atenção, ao escrever seu texto, com os seguintes aspectos: Uso de vírgula na l. 5, l. 17, l. 25, acentuação l. 33. Releia seu texto e peça ajuda a um leitor mais experiente para averiguar se há questões gramaticais a serem corrigidas.

Bom trabalho! Seu texto ficará ótimo! Acredite!

Prof. Roberto Continho

Precisamos mesmo de mais um posto?

Está sendo construído outro posto de combustível em Santa Bárbara e isso está causando transtorno aos moradores da redondeza.

Por um lado, o poder Executivo tem se colocado a favor da construção. O prefeito liberou o Alvará de funcionamento e o vice-prefeito, como Secretário de Agricultura e Meio Ambiente autorizou a continuidade da obra mesmo sendo contra.

Segundo os moradores o órgão estadual de meio ambiente não autorizou a construção e afirma que prefeito Kilton Cesar só concedeu a licença porque o empresário Sr. Antonio, dono do posto, ajudou na campanha eleitoral para eleger o prefeito.

Para tentar impedir a construção, os moradores resolveram fazer uma abaixo assinado com 400 assinaturas e encaminharam para o Prefeito, Ministério Público e Câmara de Vereadores. Houve ainda uma audiência pública para discutir essa situação. Só os vereadores compareceram e apoiaram os moradores. O prefeito, o vice-prefeito e o promotor nem compareceram. O que significa que eles não querem o bem da população.

Na minha opinião, os moradores estão com a razão de não querer um posto de combustível ao lado de suas casas, pois esse posto vai emitir odores fortes, prejudicando a saúde da população.

A comunidade precisa mais de posto de saúde e não posto de combustível.

Aluno 11

O posto de combustível

A construção de um posto de combustível, na cidade de Santa Bárbara, na Avenida Joelim Oliveira Campos, próximo a delegacia, trouxe os moradores muito revoltados, por medo de acontecer algum acidente grave.

O empreendimento é de responsabilidade de Antônio Erivan Rodrigues de Lima, que de acordo com o morador Erivaldo Ramos, que contribuiu para a campanha eleitoral, do prefeito Nilton Cesar (PP) e estaria agora retribuindo a gratidão mesmo contrariando o desejo dos moradores.

A moradora Viviane Mascarenhas diz: "O prefeito deu esse alvará, porque não é do lado da casa dele, porque não construi lá?! Pois eu que moro parede meia com esse absurdo, construi minha casa, com muito esforço e agora tão de repente um qualquer vem e tenta destruir dessa forma pois os buracos para instalação das bombas é aproximadamente 4m, as paredes da minha casa já estão sendo rachadas, como vou usar celular, e tantas outras coisas que é proibida fazer uso em posto de combustível?! Já que Santa Barbara é uma cidade sem lei caso isso venha vigor, também instalarei na minha casa, uma casa de fogos de artifícios."

Seu texto apresenta características do artigo de opinião. No entanto, ainda precisa melhorar. Vejamos algumas dicas:

1. No primeiro parágrafo, depois da palavra revoltados explique a causa real dessa revolta.

2. O 2º parágrafo deve ser reconstruído. Evite particular o discurso. Use argumentos defendidos pelos moradores de forma geral.

3. O que pensa os moradores caso o forte seja construído? E quais os perigos que essa construção pode causar aos moradores?

4. E qual sua opinião sobre esse problema. Explique.

5. Fique atento ao uso dos sinais de pontuação. O 3º parágrafo deve reconstruído e assim pode haver modificações nesses sinais de pontuação. Há casos de palavras que precisa usar o acento a exemplo de "combustível" (l. 1)

6. Releia seu texto, peça aos colegas e a outros leitores mais experientes para avaliar seu texto, verificando se há alguma inadequação em seu texto, para que seja corrigida.

Seu texto ficará muito bom! Capriche!
Professor Roberto Cordeiro

O posto de combustível

A construção de um posto de combustível na cidade de Santa Bárbara, na avenida Joelim Oliveira Campos próximo à delegacia, trouxe aos moradores muita revolta por está localizado ao lado das casas populares.

Os moradores dizem o prefeito da cidade não tem se colocado contra por está retribuindo um gesto de gratidão a um empresário que o ajudou durante a campanha. Por esse motivo, tem permitido a construção do empreendimento, liberando o alvará de funcionamento, mesmo prejudicando os moradores.

Os moradores lamentam os esforços que tiveram para construir as suas casas e depois correr o perigo de abandoná-las ou vender por preço muito baixo por causa de uma construção irregular de um posto cujas as bombas ficam a 4m de uma das casas.

Os moradores argumentam ainda que se quiser usar celular poderá usar, uma vez que é proibido o uso de aparelhos desse tipo em áreas de posto de combustível. Indignados, a população indagam se fosse ao lado das casas do prefeito e do vice-prefeito teria sido liberado o alvará de funcionamento.

Na minha opinião, esse posto de combustível não deve ser construído nesse espaço para não prejudicar a vida da população, causando doenças, inseguranças e risco de incêndio. Caso o prefeito permita a continuidade da obra, fica comprovado que Santa Bárbara é uma cidade sem lei, como afirmam os moradores.

Aluno 12

Qual sira a solução?

Moradores do municipil de Santa Bárbara passam por momentos dificeis.

A construção de um posto de gasolina proximo a residencias familiares se tornou um grande problema na vida dos morados da Avenida Jucilim de Oliveira Campos, Avenida onde esta sendo construido o posto de gasolina.

Com todo esse problema moradores da comunidade pediram ajuda ao prefeito da cidade, Niltom Cesar Estrela, que infelizmente não trouxe nem uma resposta positiva para a comunidade a respeito do posto de gasolina, então os moradores resolveram pedir ajuda ao governador, Jaques Wagner que infelizmente não ajudou a população em nada.

Se esta construção for realizada ira trazer varios transtornos para as familias que mora em residencias proximas ao local da construção do posto, o cheiro da gasolina pode causar serios danos a saúde das pessoas que mora proximo ao posto, um dos

danos que o cheiro da gasolina pode causar, é danos respiratórios, alergias e dor de cabeça. Os problemas não acabam por aí, o uso de botijão de gás, celular e outros aparelhos eletrônicos pode causar explosões que na maioria das vezes pode gerar grandes incêndios que pode atingir grande parte da comunidade.

Ainda não foi constatado nenhuma degradação ambiental efetiva durante a ampliação haver pendencias com relação a aprovação da licença Ambiental, portanto nem foi emitido um ato de infração.

Inconformados moradores tentam resolver o problema do posto de gasolina e optam por um abaixo-assinado com a assinatura de Vereadores da cidade e representantes da comunidade mas ainda não encontraram a solução.

__/__/__

Boas ideias as suas. Gostei do seu texto. Mas precisamos melhorar para se adequar ainda mais ao gênero Artigo de opinião.

1. No 1º parágrafo, apresente a questão polêmica, causando suspense para o leitor. Una os dois parágrafos e faça as modificações
2. Informe quais foram as tentativas de solução para o problema. Cite todas as providências tomadas
3. Cite os problemas causados, caso o fato seja concluído. Pesquise mais as consequências graves para saúde das pessoas, quando se inalam combustíveis.
4. Dê sua opinião e justifique seu ponto de vista.
5. Veja como se escreve a palavra "município". Corrija. Há problemas de pontuação 3º parágrafo e último parágrafo há uma palavra com acento inadequadamente. Corrija.
6. Pesquise mais, releia os textos trabalhados na unidade e reescreva seu texto.

Bom trabalho! Conte comigo!
Prof. Roberto Coutinho

Qual será a solução?

Moradores do município de Santa Bárbara passam por momentos difíceis. A construção de um posto de gasolina próximo a residências familiares se tornou um grande problema na vida dos moradores da Rumida Facilm de Oliveira Campos.

Na tentativa de solucionar esse problema, os moradores da comunidade pediram ajuda ao prefeito Nilton César, que infelizmente não trouxe uma resposta positiva para a comunidade. Segundo o prefeito, foi feita uma fiscalização e nenhuma irregularidade foi encontrada e apirmou que por esse motivo foi liberado o Alvará de funcionamento.

Revoltados com o discurso do Chefe do executivo, os moradores apelaram para o governador Jaques Wagner, durante a visita do atual governador Rui Costa na cidade. Foi feita uma faixa de protesto e encaminhado um ofício ao governador solicitando providências. A resposta não foi satisfatória. A assessoria do governador solicitou que entrasse com ação no Ministério Público Local.

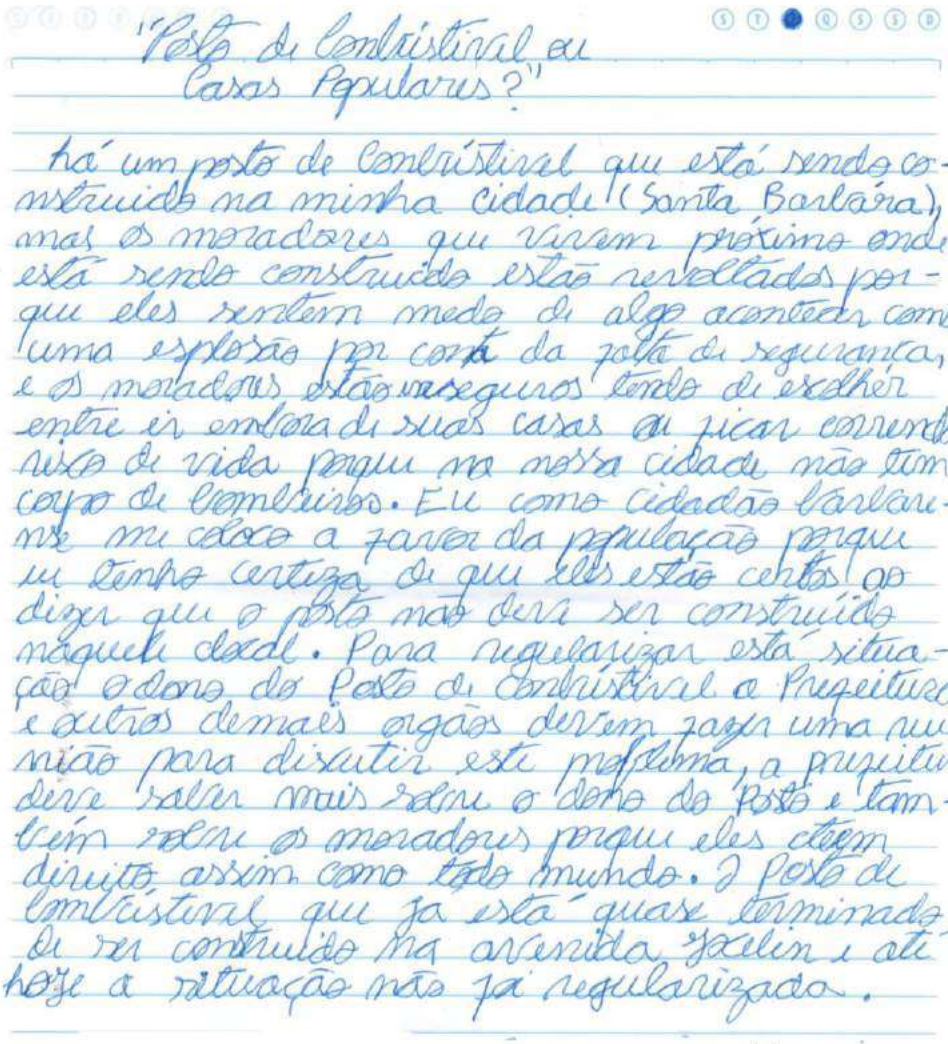
Conforme depoimento dos moradores o Ministério Público local já foi acionado, mas o promotor permanece indiferente a situação.

Caso essa construção seja concluída, irá trazer vários transtornos para as famílias que moram nas residências proximas ao local. O cheiro de gasolina pode causar vários danos á saúde das pessoas, doenças respiratórias, alergias, dor de cabeça, irritação, etc.

S T Q Q S S D

Outros problemas podem ser causados, a exemplo de curto, botijões de gás, celular e outros aparelhos eletrônicos que podem causar explosões. Por tudo isso, sou contra a Construção desse posto.

Aluno 13



"Posto de Combustível ou Casas Populares?"

Há um posto de Combustível que está sendo construído na minha cidade (Santa Bárbara), mas os moradores que vivem próximo onde está sendo construído estão revoltados porque eles sentem medo de algo acontecer como uma explosão por conta da falta de segurança, e os moradores estão inseguros tendo de escolher entre ir embora de suas casas ou ficar correndo risco de vida porque na nossa cidade não tem corpo de bombeiros. Eu como cidadão barbarense me coloco a favor da população porque eu tenho certeza de que eles estão certos ao dizer que o posto não deve ser construído naquele local. Para regularizar esta situação o dono do Posto de Combustível a Prefeitura e outros demais órgãos devem fazer uma reunião para discutir este problema, a prefeitura deve saber mais sobre o dono do Posto e também sobre os moradores porque eles tem direito assim como todo mundo. O Posto de combustível que já está quase terminado de ser construído na avenida Galileu e até hoje a situação não foi regularizada.

ESTUDO DATA / /

Seu texto ganhou mais qualidade, parabéns! Mas pode ficar bem melhor. Veja algumas dicas.

1. Não seria melhor a expressão casas residênciais no lugar de casa populares?

2. Seu texto precisa organizar a estrutura. Veja como estruturar a introdução. Mantenha até a palavra revoltados e acrescente que é a principal luta dos moradores. Pode trocar minha cidade por Santa Bárbara ou mantenha minha cidade, tire os parêntese e coloque depois da palavra cidade uma vírgula e acrescente em Santa Bárbara - Ba.

3. Inicie o 2º parágrafo, dizendo quais são os receios dos moradores e o que eles defendem. Quais os problemas que eles podem enfrentar com a construção do porto.

4. O que diz o Poder Executivo (Prefeito e vice-prefeito). O ministério Público. Comente.

5. Dê a sua opinião. Comece da forma que você escreveu está muito bom. Acrescente mais argumentos que explique o motivo pelo qual o porto não pode ser construído. Quais os problemas. Vejam alguns que ainda não foram citados.

6. Inicie o novo parágrafo a partir da expressão "para regularizar ...". Traga propostas concretas do que a Prefeitura, ou seja, o prefeito deve fazer. Bom trabalho!

Prof. Roberto Continho.

data

Posto de combustíveis ou Casas residenciais?

Há um posto de combustível que está sendo construído na minha cidade Santa Barbara, Terra do Requeijão. Moradores que residem próximo à construção, estão revoltados com medo de acontecer uma tragédia.

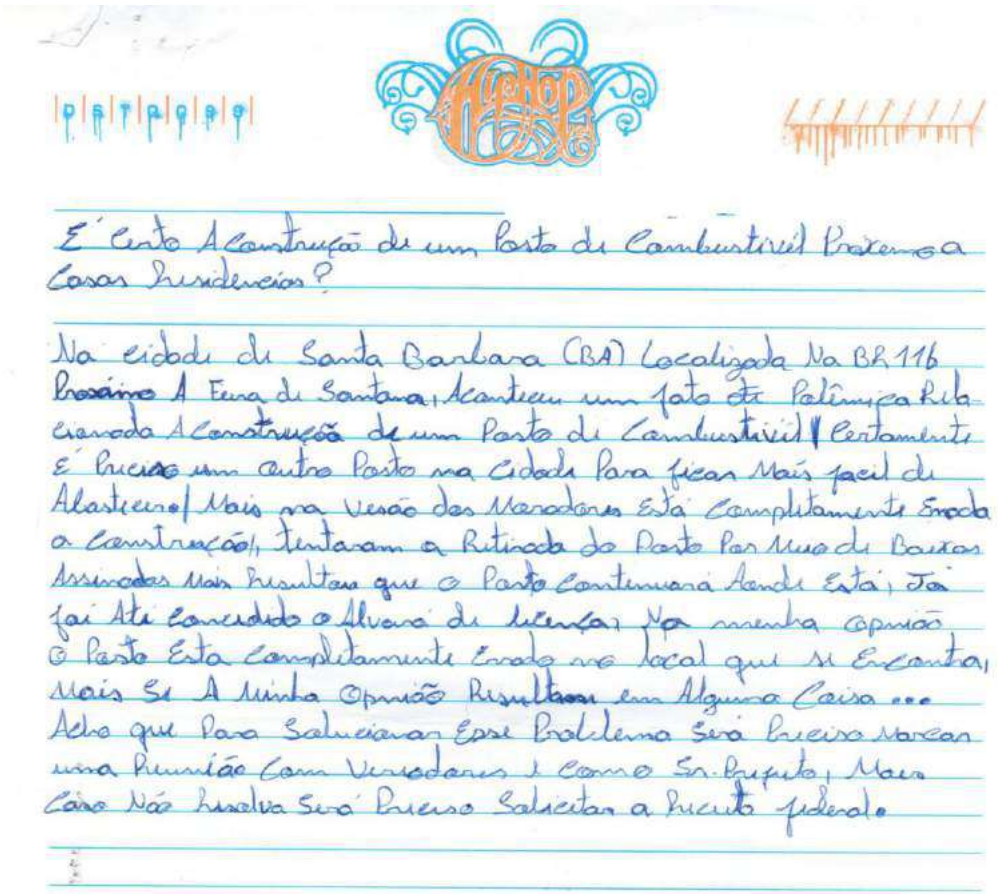
Por conta da proximidade às residências, os moradores sentem medo de uma explosão, deixando cada um deles inseguros. Como a cidade não tem posto de bombeiros, a população local terá que escolher entre abandonar suas casas ou ficar correndo risco de vida.

Foi feito um abaixo-assinado pelos moradores com 400 assinaturas e encaminhado para o prefeito. VICE-PREFEITO e o vereador, mas nenhum se colocou a favor da população.

Eu como cidadão barbarense me coloco a favor da população, porque um posto de combustível não podem ser construído próximo a residências.

Seria melhor que fosse construído em um outro lugar que garanta segurança e bem estar a população. O prefeito deve fazer uma reunião com a população e apresentar respostas para todos questionamentos dos moradores.

Aluno 14



É certo A construção de um Posto de Combustível Próximo a Casas Residenciais?

Na cidade de Santa Barbara (BA) Localizada Na BR 116 Proximo A Feira de Santana, Aconteceu um fato de Polêmica Ribeirada A Construção de um Posto de Combustível Recentemente É Preciso um outro Posto na Cidade Para ficar Mais facil de Abastecer Mais na Visão dos Moradores Está Completamente Errada a Construção, tentaram a Retirada do Posto Por Meio de Baixas Assinadas Mais Resultou que o Posto Continuará Aonde Está, Já foi Até Concedido o Alvará de licença Na minha opinião o Posto Está Completamente Errado no local que se Encontra, Mais Se A minha Opinião Resultasse em Alguma Coisa ... Acho que Para Solucionar Esse Problema Será Preciso Marcar uma Reunião Com Vereadores e Com o Sr. Prefeito, Mais Caso Não Resolva Será Preciso Solicitar a Procuradoria federal.

1 1

Gostei do seu texto, mas precisa desenvolver mais. Vamos melhorar?

1. Tente reduzir um pouco mais o título e coloque às margens do parágrafo.
2. Sua introdução está boa, mas acrescentar uma informação para justificar porque causou polêmica.
3. Explique porque na versão dos moradores a construção está errada.
4. Explique com mais detalhes quais foram as providências dos moradores para impedir a construção da obra.
5. Comente sobre a atitude dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário).
6. Retome a frase "certamente é preciso..." e continue explicando se é necessário ou não o ponto de combustível.
7. Elimine expressões que demonstre fragilidade como "se a minha opinião adiantasse alguma coisa". Ao contrário, prove que você tem conhecimento da causa e sustente seus argumentos.
8. Estou feliz com o crescimento. Releia seu texto observe as questões gramaticais: acentuação, pontuação, concordância... Peça ajuda se precisar.

Bom trabalho! Confio na sua capacidade.
Prof. Roberto Cardoso

É certo posto de Combustível proximo a casas residenciais?

Na cidade de Santa Bárbara-Ba, localizada na BR 116, proxima a Feira de Santana, acontece um fato polêmico: a construção de um posto de Combustível ao lado de casas residenciais.

Na Versão dos moradores, esta construção está completamente errada, pois existem riscos de incêndio e na cidade não existe corpo de Bombeiros, aumentando o perigo para a população. Além disso, eles defendem que um posto de Combustível em área residencial pode causar enimeras doenças respiratorias e até Câncer.

Os moradores tiveram ainda a iniciativa de fazer um abaixo-assinado com 400 assinaturas e encaminhar para o prefeito, os Vereadores e o promotor, porém apenas os Vereadores se colocaram a favor dos moradores realizando uma audiência publica para debater o assunto. Até os dias atuais, nenhuma providência foi tomada.

Certamente, é preciso outro posto de Combustível na cidade para facilitar o abastecimento dos Veículos. Mas, a meu Ver, a construção está totalmente errada no local onde se encontra, pois em uma situação de emergência não dará tempo o Corpo de Bombeiros da cidade vizinha se deslocar para socorrer os moradores do local.

Enfim, a luta dos moradores não foi bem sucedida, pois atualmente o tal posto de Combustível já está funcionando.

Aluno 15

Texto sobre um tão posto de combustível

Bom então fizerão um posto de combustível na Avenida Jocelino de oliveira, completos 2856. No Municipio de santa Barbara Esse posto Até um certo dia era ilegal Mais o prefeito da região resolveu da o Alvara ao dono do posto.

O posto traruse varios riscos a população se algum dia ocorrer uma explosão, ou se tiver crianças que tem rinite elas não podem [illegible] exalar cheiro de alcool ou gasolina porque e muito forte.

O posto se olharmos bem trás muitos benefícios porque pode ter uma greve nos outros posto e ele vai estar ali funcionando.

Mas Eu concordo Muito com uma Moradora ela disse = que tinha que tirar o posto dali porque podia pegar fogo e matar ela e sua familia Na verdade a Moradora Viviana Mascarenhas ela esta só se preocupando com a sua familia.

Na Minha opinião nós não devemos julgarmos Ninguem por que todos os outros postos que tem na região ficam perto de casas, escolas e se fosse pra tirar. Um tem que tirar todos pois todos estão em areas de riscos..

Muito bem! Seu texto tem idéias muito boas, Mas precisamos organizá-las. Vamos fazer isso?

1. Será que é preciso colocar essa informação "texto sobre"?
2. Não precisa colocar "bom"; você pode iniciar com a expressão "Estão fazendo..." Descreva o local e apresente a questão polêmica.
3. Informe quais são o risco que a população está correndo.
4. Se você acha que traz benefícios, cite quais são. E isso traz benefícios?
5. Argumente para que suas idéias, ou seu ponto de vista seja aceito.
6. Veja as questão gramatical: acento, pontuação, concordância, etc.

Bom texto.
Prof. Roberto Coutinho

O tal posto de combustível

Estão fazendo um posto de combustível na Avenida Jocelim Oliveira Campos. na cidade de Santa Bárbara. Até a pouco tempo esse posto era ilegal, mas o prefeito Nilton César e o vice-prefeito Edifrânio Oliveira Resolveram liberar o Alvará de funcionamento, deixando a população ainda mais revoltada.

Os Moradores são contra a construção do empreendimento e justificam que estão correndo risco de explosão, o forte odores de combustível pode provocar dor de cabeça, tonturas e outras doenças mais grave. Afirmam também que Segurança do bairro está comprometida, pois é comum os noticiarios divulgarem assaltos, em postos de combustível. Outro argumento dos moradores se referem a área de 11 m, muito pequeno não havendo lugar para estacionamento de caminhão e carretas.

Sei que um posto de combustível sempre traz algum benefício para comunidade, pois há mais empregos, mais opções para abastecimento dos carros, evitando a elevação do preço dos combustíveis.

Mas observamos que os moradores estão defendendo apenas a sua causa individual. Pois se fosse retirar esse posto teria que retirar todos, porque os demais que têm na região ficam próximo a residência, a casas comerciais e a escolas.

Aluno 16

Moradores lutam contra construção de Posto de Gasolina

Moradores de Santa Bárbara estão preocupados e revoltados com a construção de um posto de gasolina próximo a áreas residenciais, pois trará sérios problemas para a população: poluição do ar emitindo odores fortes e poluentes; poluição sonora como buzinas; som alto dos carros; aumento da violência, já que os postos são alvos de assaltos; além de buracos para instalação de bombas, caminhões pesados irá provocar rachaduras nas paredes das casas, pondo em risco a vida e a saúde da população.

Mesmo indo contra a vontade da maioria que luta de todas as formas: na justiça, através de manifestações, abaixo assinados, contra a implantação de tal posto alegando graves consequencias e, satisfazendo ou "retribuído gratidão" de acordo com o morador Arivaldo Ramos, o prefeito de Santa Bárbara Nilton Cesar concedeu o Alvará de Ligiença para a construção.

Diante dos fatos mencionados não seria viável a construção de tal posto, pois não trará benefício nenhum à população, pelo contrário, atalará com a paz e a tranquilidade dos mesmos.

FORONI

__/__/__

Que bom que você já está dominando as características do artigo de opinião! Mas é preciso reescrever mais uma vez para ficar bem melhor. Siga essas dicas:

1. No título, faça uma modificação no verbo transformando em substantivo "a luta" e reorganize as palavras e refaça o título. Da forma que está escrito é mais uma manchete, própria para notícia;
2. No primeiro parágrafo, descreva a localidade e apresente a situação problemática;
3. Em outro parágrafo, informe o que dizem os moradores. Explique quais são os argumentos deles;
4. E a atitude do prefeito, do vice e do promotor? Esclareça;
5. Quais as providências tomadas?
6. E sua opinião. Justifique seu ponto de vista;
7. Reveja algumas questões gramaticais: "contra à vontade" (l.10), uso da vírgula (l.17), pontuação (l.19). Se tiver dúvida, busque ajuda de alguém mais experiente.
8. Reescreva seu texto e ficará muito bom. Conte comigo.

Prof. Roberto Coutinho

A luta dos moradores contra posto de combustível

Os moradores da Avenida Jocelim Oliveira Campos, em Santa Bárbara, estão preocupados e revoltados com a construção de um posto de combustível próximo à área residencial.

Os moradores dizem que não admitem a construção de um posto em área residencial, pois trará sérios problemas para a população. Podemos citar poluição do ar, emitindo odores fortes e poluentes; poluição sonora como buzinas e carro de som; aumento de violência já que os postos são alvos de assalto; buracos para instalações de bombas; tráfego de caminhões pesados colocando em risco a vida dos moradores.

Mesmo indo contra a vontade da população, o Sr. Prefeito Nilton Caisar o vice-prefeito Odizrâncio Oliveira autorizam o Alvará de funcionamento e a liberação de licença ambiental.

A população tem lutado muito para impedir o funcionamento do posto. Entregou um abaixo-assinado com 400 assinaturas ao prefeito, aos vereadores e ao promotor; participou de audiência pública realizada pelos vereadores contra a implantação do posto e fez manifestação no dia da visita do atual governador Rui Costa.

Ao meu ver, esse posto de combustível não deve funcionar, pois não trará benefício à população, ao contrário, acabará com a paz e a tranquilidade dos moradores.

APÊNDICE F – OS TEXTOS ANALISADOS

Primeira versão do texto de Renato

Posto Irregular

O Posto de Combustível é muito nescessario Para a Cidade quando está situado em aréa seguro e não ofereça perigo Para - População.

Os beneficios de um Posto de Combustive é muito importante Para Cidades e automoveis Pois assim eles se locomovem e transportam os bens de Consumo.

Mais quando oferecem perigo Parar as Pessoas o Posto é irregular. E existe um Posto desse em Santa Bárbara situado na Av. Joselim Oliveira Campos. Que está "Colado" a residencias.

Varias Pessoas reclamaram, fizeram baixa assinados, botarão na justiça mais não resolveu nada e até hoje esperam a resposta da prefeitura.

Se nada resolver Poderia "botar" a denuncia Pro Estado se responsabilizar Pois Varias Pessoas estão Correndo Perigo. Fora o Cheiro de gás que as Pessoas ficarão inalando e Causando doenças etc.

cobra d'agua

A segunda versão do texto de Renato

Posto Irregular

O Posto de Combustível é muito importante e necessário para a cidade quando está em aria seguro e não oferece perigo para a população.

É certo que um Posto de Combustível traz benefícios para a comunidade, pois temos várias opções de onde abastecer, além de gerar emprego, e fazer os automóveis andarem e transportar nossos bens de consumo.

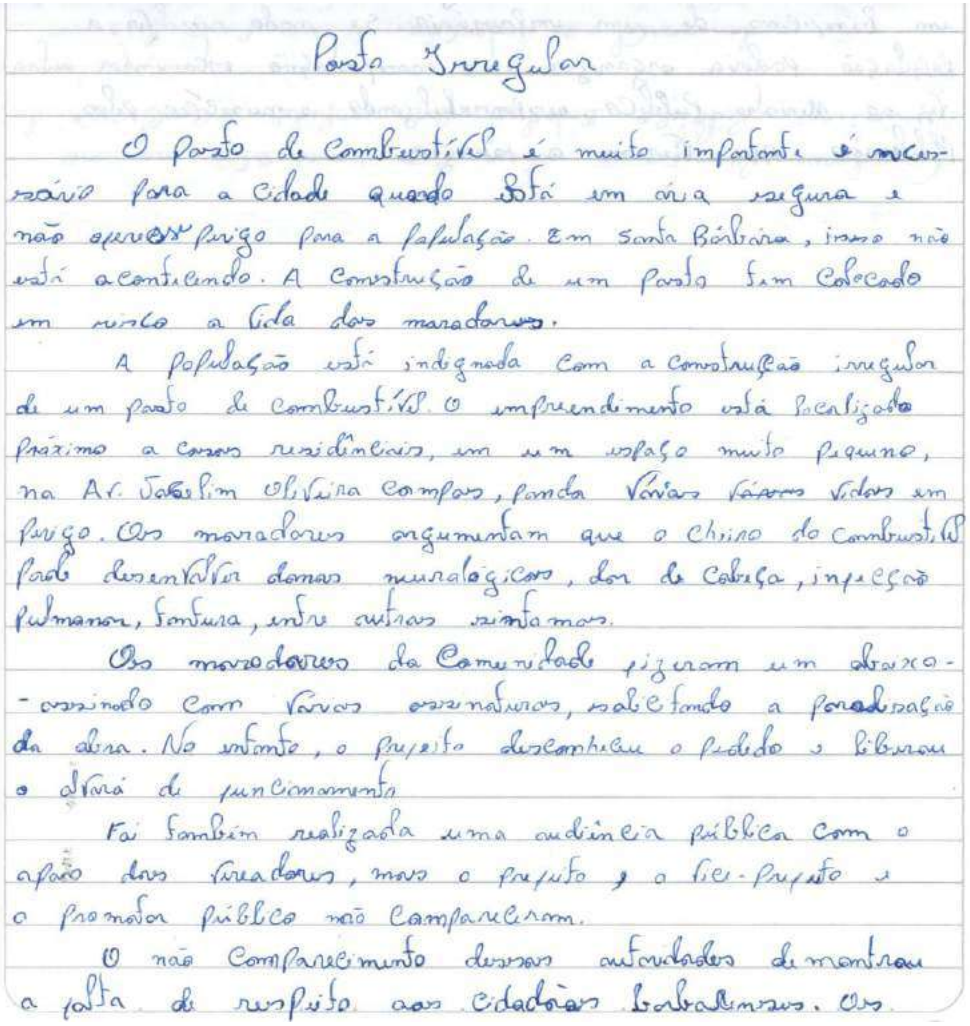
Mais quando oferecem perigo para as pessoas torna-se um Posto irregular. Os moradores estão indiginados com a construção, pois a aria do terreno é muito pequeno para a construção de um Posto de Combustível, que está localizado na Av. Jaiblin Oliveira Campos em Santo Bárbara-BA. Ao lado de várias residências, pondo várias vidas em perigo.

Os moradores da comunidade fizeram um abaixo assinados com várias assinaturas da população de Santo Bárbara, por causa que o prefeito liberou o alvará de funcionamento. Foram convocados a uma audiência publica realizado com apoio dos vereadores que o Prefeito, vice prefeito e o Promotor Publico não compareceram. O que o silêncio que dizer?

Se nada resolver poderia encaminhar "manifestações" de denuncias responsabilizando o municipio e o estado pois várias vidas podem está correndo perigo e danos

Como os riscos de inalar gasolina, incluem a possibilidade de desenvolver danos neurologicos, dor de cabeças, infecção pulmonar, tontura, entre outros sintomas.

A versão final do texto de Renato



Posto Irregular

O posto de combustível é muito importante e necessário para a cidade quando está em área segura e não oferece perigo para a população. Em Santa Bárbara, isso não está acontecendo. A construção de um posto foi colocado em risco a vida dos moradores.

A população está indignada com a construção irregular de um posto de combustível. O empreendimento está localizado próximo a casas residenciais, em um espaço muito pequeno, na Av. Joaquim Oliveira Campos, pondo várias vidas em perigo. Os moradores argumentam que o cheiro do combustível pode desenvolver doenças neurológicas, dor de cabeça, inspeção pulmonar, tontura, entre outras complicações.

Os moradores da Comunidade fizeram um abaixo-assinado com várias assinaturas, solicitando a paralisação da obra. No entanto, o prefeito descumpriu o pedido e liberou o alvará de funcionamento.

Foi também realizada uma audiência pública com o apoio dos vereadores, mas o prefeito, o vice-prefeito e o promotor público não compareceram.

O não comparecimento destas autoridades demonstrou a falta de respeito aos cidadãos barbalenses. Os vereadores promoveram outra com uma ação no Ministério Público Estadual para impedir a conclusão da obra.

É inadmissível a construção de um posto próximo a residências, colocando em perigo a vida de várias cidadãos em benefícios de um empresário. Se nada resolver, a população poderia organizar uma manifestação encaminhar outra vez ao Ministério Público responsabilizando o município pelos problemas que virem a surgir.

Posto Irregular

O posto de Combustível é muito importante e necessário para a cidade quando está em área segura e não oferece perigo para a população. Em Santa Bárbara, isso não está acontecendo. A Construção de um posto fica colocado em risco a vida dos moradores.

A população está indignada com a construção irregular de um posto de Combustível. O empreendimento está localizado próximo a casas residenciais, em um espaço muito pequeno, na Av. Joaquim Oliveira Campos, fazendo várias vidas em perigo. Os moradores argumentam que o cheiro do Combustível pode desenvolver doenças neurológicas, dor de cabeça, inspeção pulmonar, tontura, entre outros sintomas.

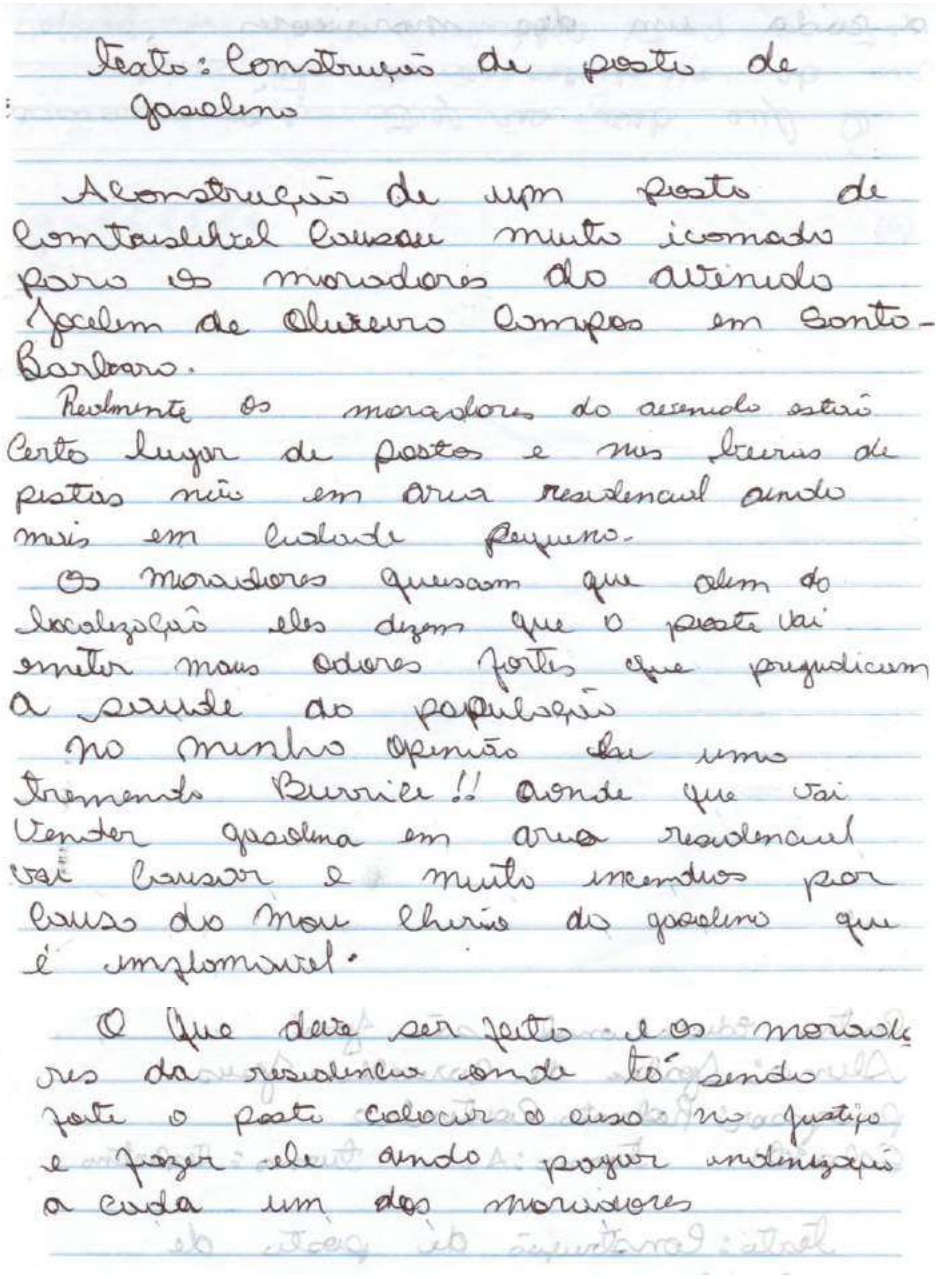
Os moradores da Comunidade fizeram um abaixo-assinado com várias assinaturas, solicitando a paralisação da obra. No entanto, o prefeito descumpriu o pedido e liberou o alvará de funcionamento.

Foi também realizada uma audiência pública com o apoio dos vereadores, mas o prefeito, o vice-prefeito e o promotor público não compareceram.

O não comparecimento destas autoridades demonstrou a falta de respeito aos cidadãos barbarenses. Os

cobra d'agua

A primeira versão do texto deMoisés



Tema: Construção de poste de gasolina

A construção de um poste de combustível causou muito incomodo para os moradores do arruado Jocelem de Oliveira Campos em Santa-Barbara.

Realmente os moradores do arruado estão certo lugar de postes e nos lugares de postos não em área residencial ainda mais em cidade pequena.

Os moradores queixam que além da localização eles dizem que o poste vai emitir maus odores fortes que prejudicam a saúde da população

No minha opinião dar uma tremenda Burrice !! aonde que vai vender gasolina em área residencial vai causar e muito incendios por causa do mau cheiro da gasolina que é inflamavel.

O que deve ser feito é os moradores da residencia onde tá sendo feito o poste colocar o caso na justiça e fazer ele ainda pagar indenização a cada um dos moradores

A segunda versão do texto de Moisés

O polêmico posto de combustível

Um novo posto de combustível está sendo construído na avenida Joalim oliveira Campos proximo a delegacia os moradores revoltados tem reprovado a construcão desse novo empreendimento

Grande parte dos moradores já fizeram baixo assinado, já mandaram cartas para o prefeito do lioberte e eles tambem dizem que o novo empreendimento vai causar muitas consequencias para os moradores como emitir odores fortes prejudiciais a saude da populoção, tem como o aumento da violencia, ja que os postos são alvos de assaltos.

Depois de alusações o prefeito argumentou que não havia um apadrinhamento do clero e contestou todas as acussações "não tem nada a ver essa questão o empresario chegou aqui e pediu a liberação da

Obra, nossos orgãos fiscalizaram e concederam as licencas porque tudo estava dentro da legalidade

Mas o posto vai causar muitas coisas ruins e os moradores dizem "Prezamos pela saude de nossos filhos e pela paz no nosso bairro e um icomodo para uma cidade como a nosso Buzina sem alto fora a Bandidogem.

Na minha opinião o posto não deve ser feito no quele lugar porque por lá deve ter muitas casas e pode prejudicar a saude dos moradores alem dos assaltos que acontecem constantemente em postos de combustivel sem falar da segurança que nem todos Bairros e postos tem e isso deixam os moradores muitos assustados.

Versão fina do texto de Moisés

Centro Educacional São José

A polêmica poste de combustível

Um novo poste de combustível está sendo construído na Avenida Joaquim de Oliveira Campos. Próximo a delegacia. Os moradores revoltados têm reprovado a construção desse novo empreendimento

Entre as preocupações dos moradores está a ameaça à Saúde das pessoas devido a localização do poste ao lado das casas residenciais

Os moradores argumentam que o mau cheiro que o poste transmite pode causar doenças respiratórias, tonteira, dor de cabeça, e até causar câncer. Eles reclamam ainda da falta de segurança. Pois estão sujeito a assaltos e acidentes por estar situado em uma área muito restrita em um espaço de 15 metros. Além dos buzinas e dos sons altos dos bares.

Algumas providências tem sido tomadas. Grande parte dos moradores fez um abaixo assinado com 100 assinaturas e encaminharam para o projeto milton César os vereadores e o Ministério público e nada foi feito. Apenas os vereadores se solidarizam a favor da Comunidade realizando uma audiência pública para solicitar do poder judiciário e do poder Executivo respostas as reclamações da Comunidade.

Um dos moradores revoltados com a construção disse que o dono do Empreendimento Contribuiu para campanha eleitoral do prefeito milton Cesar (PP)

e estaria agora retribuindo a gratidão, mas o prefeito Nilton César negou o "apodrecimento" da obra e contestou todas as acusações, embora tenha concedido o Alvará de funcionamento.

para implantar um posto é preciso ter no mínimo uma área de 900 m², se for um posto voltado para carros de passeio e no mínimo 3.000m², se for um posto de gasolina de abastecimento em zonas rodoviárias para transporte de carga e caminhões em geral.

O espaço deve acoplar os seguintes itens: tanque subterrâneo para armazenamento de combustível. deve respeitar as normas locais e possui bombas e filtros de combustível compressores elevadores balança de ar equipamento de lubrificação e limpeza em geral. também precisa da avaliação do plano diretor urbano (PDU) da prefeitura da cidade segundo informações do Secretaria do meio ambiente esse documento não existe no município.

O corpo de bombeiro e a Secretaria do meio ambiente do município concede autorização argumentando que estava tudo dentro da legalidade.

A verdade é que o posto não deve ser feito em uma área de 11 m e próximo a residências. melhor seria se os vereadores votassem na câmara um documento exigindo do prefeito a interdição da obra

ANEXOS

ANEXO A - RESULTADO DO IDEB ALCANÇADO PELO CENTRO EDUCACIONAL SÃO JOSÉ- SANTA BÁRBARA – 2013

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Escola	UF:	BA
Município:	SANTA BÁRBARA	Nome da Escola:	EE - CENTRO EDUCACIONAL SAO JOSE
Rede de ensino:	Estadual	Série / Ano:	8ª série / 9º ano

8ª série / 9º ano

	Ideb Observado					Metas Projetadas							
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE - CENTRO EDUCACIONAL SAO JOSE	2.4	2.4	2.4	2.3	2.5	2.5	2.6	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.4

Obs:
* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.
*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
**** Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Pesquisar Novamente

Atualizado em 14/08/2014

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ANEXO B - RESULTADO DA PROVA SAEB/PROVA BRASIL DO CENTRO EDUCACIONAL SÃO JOSÉ – SANTA BÁRBARA – 2011

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SAEB ProvaBrasil
Avaliação do Rendimento Escolar

RESULTADOS SAEB/PROVA BRASIL 2011

Tipo de consulta:	Escola
UF:	BA
Município:	Santa Bárbara
Escola:	EE - CENTRO EDUCACIONAL SAO JOSE

Dependência Administrativa/Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	*	*	**205,2**	**204,3**
Municipal Rural	150,7	172,4	179,5	189,2
Municipal Urbana	167,2	179,9	*	*
Municipal Total	159,0	176,2	179,5	189,2
Estadual Rural	158,6	181,2	211,7	220,0
Estadual Urbana	171,8	189,1	226,4	231,2
Estadual Total	171,7	189,0	226,0	230,9

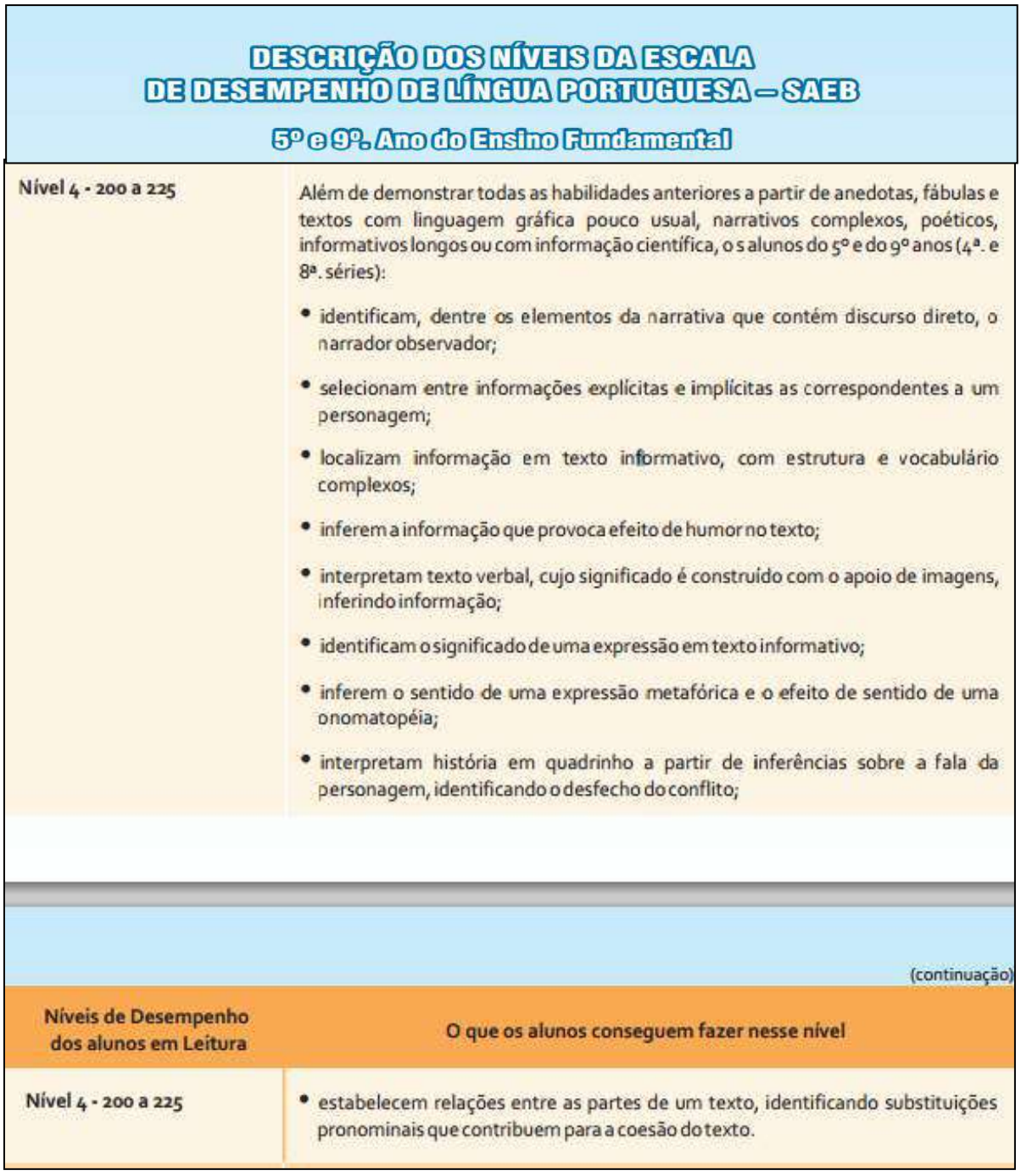
Notas:
* Não houve cálculo para esse estrato, conforme portarias normativas SAEB.

Para resultados de edições anteriores, clique aqui.

Sair

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ANEXO C - ESCALA DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA



DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB

5º e 9º. Ano do Ensino Fundamental

Nível 4 - 200 a 225	Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito;

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 4 - 200 a 225	• estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.

ANEXO D – Artigo de opinião

A favor da redução da maioridade penal

David Gallo Barouh

s últimas notícias veiculadas na imprensa, dando conta do envolvimento de menores em crimes ditos hediondos fez acender na opinião pública uma questão: até que ponto devem os menores infratores ter um tratamento diferenciado em relação aos criminosos comuns?

O fator que deu impulso a esta discussão foi o da morte de Victor Hugo, estudante de uma faculdade de São Paulo, crime praticado por um menor que, após subtrair o celular da vítima, de forma perversa e impiedosa, deflagrou um disparo de arma de fogo contra a cabeça da mesma, chamando a atenção da sociedade brasileira a forma fria e cruel como o crime foi cometido, vez que toda a ação criminosa foi filmada.

Tendo sido filmado pelas câmeras, o referido menor, de forma rápida, entregou-se às autoridades competentes, alegando ser menor de dezoito anos de idade, portanto inimputável. Após presenciar aquele fato criminoso, passei a pensar o seguinte: será que se a ação criminosa do menor infrator não tivesse sido filmada, teria ele se entregado à Polícia? Certamente não e aí é que talvez resida a pedra de toque desta questão que atualmente pulsa nos meios jurídicos. Deve ser ou não reduzida a maioridade penal no Brasil?

A resposta me parece afirmativa em todos os aspectos. O principal ponto a ser levado em consideração é o de que quando o legislador constituinte de 1988, recepcionando o Código Penal, instituiu como idade limite para a responsabilização criminal em 18 anos, levou em conta a capacidade que o ser humano teria para entender o caráter criminoso de sua ação e, assim se auto determinar cometendo ou não qualquer tipo ilícito.

Recordo-me de um fato acontecido há cerca de quatros anos aqui em Salvador, envolvendo diretamente uma pessoa que estagiava na Vara do Júri em que oficio. Era um garoto de 18 anos, cheio de vida e sonhos. Sonhava ele em ser advogado. Um belo dia, ao receber seu salário, Júnior comprou uma corrente e colocou no pescoço, pois iria para uma festa com uns amigos.

Ao sair de casa, foi abordado por um menor que, de faca em punho, após lhe subtrair a corrente, cortou o seu pescoço a altura da aorta e saiu andando calmamente, como se nada tivesse acontecido, indo, em seguida, para sua residência. Ao tomar conhecimento de que a polícia estava em seu encalço, o menor procurou a DAI (Delegacia do Menor Infrator), se entregando, como sempre, invocando a aplicação dos benefícios previstos no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Submetido a processo infracional, ao mesmo foi imposta uma medida sócio-educativa equivalente a três anos de internamento, a qual foi cumprida pelo mesmo que ao sair, já maior de 18 anos, voltou a praticar outros crimes, sendo, inclusive, suspeito da prática de homicídios.

Aí cabe a pergunta: Será que a medida a ele aplicada foi suficiente para que ele refletisse o que fez? Não teria sido melhor que ele tivesse permanecido um tempo maior fora da sociedade? Será que estando preso e cumprindo pena ele teria praticados os crimes que praticou após o cumprimento da medida? Gostaria que os defensores da manutenção da maioridade penal em dezoito anos nos respondessem a estas indagações.

Hoje, diante da enxurrada de métodos e meios de comunicação, tal qual a internet, constata-se que o jovem, desde muito cedo, tem acesso a todo o tipo de informação e, portanto, não pode alegar não ter conhecimento do caráter criminoso do fato praticado por ele. Não pode alegar o desconhecimento da lei.

Hoje, se pode votar aos dezesseis anos. Neste ponto o legislador foi prodigioso, pois ao mesmo tempo que diz que o menor de 18 anos não tem capacidade de entender o caráter ilícito de um crime, diz que ele pode votar, inclusive, escolhendo os principais mandatários do Estado Brasileiro.

Como Promotor de Justiça há quase 18 anos, posso afirmar, diante de vários casos em que atuei como Membro do Ministério Público, que não é nenhum absurdo reduzir a maioridade penal para 16 anos. Na verdade, esta é uma medida que já se impõe há muito tempo.

Vi muitos menores infratores que, tendo cometido crimes de natureza violenta, demonstraram plena capacidade de discernir o que haviam acabado de fazer. Na maioria das vezes, não aparentavam nenhum tipo de arrependimento. A frieza sempre foi um traço característico de muitos menores infratores com quem lidei, notadamente entre aqueles que praticaram latrocínio, estupro, tráfico de drogas e homicídios. Sempre que eram apreendidos invocavam as benesses do Estatuto da Criança e do Adolescente, demonstrando ciência da lei que os amparava.

Outro dado que não é levado ao conhecimento da sociedade é o de que 90% dos criminosos contumazes no Brasil foram menores infratores, contudo, este dado não chega à sociedade em virtude de uma exigência da lei, a qual determina que, tão logo o menor infrator atinja a maioridade penal, todos os registros atinente ao seu comportamento delituoso devem ser apagados. É como se o menor nunca tivesse cometido o crime que cometeu.

No latrocínio cometido pelo menor contra o estudante na cidade de São Paulo, caso venha ter contra si aplicada uma medida sócio-educativa limitativa de sua liberdade de ir e vir, o menor deverá permanecer internado por até três anos. Passado este tempo, ele sairá sem nenhum registro penal, ou seja, como se nada tivesse acontecido.

Estes defensores da manutenção da maioridade penal em 18 anos poderiam, quem sabe, sair dos seus gabinetes e ouvir as vítimas e seus familiares recorrentes de menores infratores. Digo-lhes com sinceridade d´alma. É muito difícil explicar para os pais de uma vítima de latrocínio que o responsável pelo crime permanecerá apenas três anos internado e depois terá uma vida normal, sem nenhuma responsabilização posterior.

Atualmente, nota-se que grande parte dos crimes contra o patrimônio cometido em Salvador o são por menores, os quais sequer são conduzidos pela autoridade policial a uma delegacia, em razão da impunidade estatuída no ECA, que determina a concessão da "remissão" pelo próprio Ministério Público, como forma de exclusão do processo.

Não será que já chegou a hora de se ouvir a sociedade antes de se decidir manter a maioridade penal em dezoito anos? Um plebiscito seria salutar.

ANEXO E - Artigo de opinião

Diminuição da maioridade penal, o que se ganha com isso?

Luiz Claudio Lourenço

Em nosso país, o debate sobre a diminuição da maioridade penal sempre volta à tona quando um crime brutal e violento é praticado por alguém com menos de 18 anos. Muitos dizem que não haveria momento mais oportuno para se discutir a questão, outros argumentam que é casuísmo provocado pelo "calor da hora", mas poucos discutem quais as consequências substantivas e práticas de alterar a lei existente.

Será que colocar pessoas com 14 ou entre 16 e 18 anos na prisão irá diminuir a criminalidade violenta? É, de fato, na redução da maioridade penal que reside a resposta social e jurídica mais satisfatória que podemos adotar quando crimes são cometidos por jovens com menos de 18 anos? O que significa e quais os resultados para nossa sociedade ao colocar mais gente jovem dentro do sistema prisional?

Uma das primeiras consequências da diminuição da maioridade penal seria o aumento de nossa já enorme população prisional. Segundo o portal do CNJ (Conselho Nacional de Justiça), o Brasil, em 2012, contabilizava 548 mil presos. Chegamos a este contingente graças ao elevado aumento do encarceramento, ocorrido nos últimos 18 anos no país.

Alguém poderia pensar que, com estas prisões conseguimos diminuir a criminalidade. Contudo, em diversos contextos, como no caso da Bahia, o aumento do encarceramento não representou de forma nenhuma a diminuição da criminalidade violenta, antes se apresentou como sintoma de mais crimes sendo cometidos. Olhando para o período, a despeito de estarmos aumentando nossa população carcerária, nunca houve tanta criminalidade e violência. O mesmo acontece com os jovens internados com medida socioeducativa. O número de internos do sistema socioeducativo baiano também teve expressivo aumento neste período, contudo, não houve diminuição de delitos cometidos por jovens com menos de 18 anos.

No senso comum, há o mito de que menores de idade que transgridam a lei não são e não podem ser punidos e isso estimularia atitudes delituosas cada vez mais precoces. Na verdade, jovens que cometeram crimes são punidos, sim, e, geralmente, de maneira tão ou mais ineficiente que nossos criminosos adultos.

Como bem retratam diversos estudos e também o documentário 'Juizo', de Maria Augusta Ramos, hoje, boa parte do sistema socioeducativo mimetiza e antecipa para seus internos o cotidiano de mazelas vivenciado por adultos no sistema prisional: precariedade das

instalações, ambiente insalubre e violento, superlotação, comida ruim, pouca chance de reintegração social, acesso deficitário à educação, pouca chance de aprendizado de uma prática laborativa voltada para o ingresso no mercado de trabalho, além da instauração do estigma institucional. Não é por acaso que uma parte da clientela de nossas unidades prisionais tenha passagem por instituições de internação de menores infratores.

Hoje tramitam no Congresso Nacional sete projetos que pretendem alterar a lei que estabelece a maioridade penal, o artigo 228 da Constituição Federal. Três têm por objetivo fazer plebiscitos para que a população decida a questão. Três outros são projetos de emendas constitucionais (PECs), que querem mudar a constituição para que seja diminuída a idade de responsabilização criminal. E há também um projeto de lei que visa que menores que cometeram crime continuem a cumprir medida socioeducativa após completar 18 anos.

Lendo a integra destes documentos é possível ver que todas as justificativas apresentadas pelos legisladores exaltam a necessidade de punir o criminoso jovem, mas em nenhuma delas é mencionada a possibilidade de reintegrá-lo à sociedade. A solução também não está no endurecimento das penas, traduzido comumente como mais anos de reclusão e encarceramento, mas na atribuição de um sentido para estas penas, para que elas sejam algo além de uma vingança social institucionalizada imposta ao criminoso.

Na literatura clássica e no campo dos estudos prisionais, o cárcere possui muitas metáforas (a casa dos mortos, o cemitério dos vivos, oficina do diabo, etc.) nenhuma delas exalta ou faz referência a qualquer dignidade da condição humana.

ANEXO F – Artigo de opinião

LEGALIZAÇÃO DA MACONHA

Dráuzio Varella

Em duas colunas anteriores, mostramos que os efeitos adversos da maconha não são poucos nem desprezíveis e que o componente psicoativo da planta pertence à classe dos canabinoides, substâncias dotadas de diversas propriedades medicinais.

Falamos das evidências de que fumar maconha pode causar dependência química – embora menos intensa do que a da nicotina, da cocaína ou dos benzodiazepínicos, que mulheres e homens de respeito tomam para dormir.

No final, dissemos que o inegável interesse medicinal dos canabinoides não é justificativa para a legalização da droga, já que a imensa maioria dos usuários o faz com finalidade recreativa. Acho que a maconha deve ser legalizada por outras razões. A principal delas é o fracasso retumbante da política de "guerra às drogas".

De acordo com o II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD), realizado em 2012 pelo grupo do Dr. Ronaldo Laranjeira, da Unifesp, cerca de 7% dos brasileiros entre 18 e 59 anos já fumaram maconha. Descontados os menores de idade, seriam 7,8 milhões de pessoas. Perto de 3,4 milhões haviam usado no ano anterior.

Como se trata de droga ilegal, poderíamos considerá-los criminosos, portanto passíveis de prisão. Quantas cadeias seriam necessárias? Quem aceitaria ver o filho numa jaula superlotada, porque foi pego com um baseado?

Legalizar, entretanto, não é empreitada corriqueira, como atestam as experiências do Colorado, Washington, Holanda e Uruguai.

Quem ficaria encarregado da produção e comercialização, o Estado ou a iniciativa privada?

Fundaríamos a Maconhabrás e colocaríamos fora da lei as plantações particulares? Seriam autorizados cultivos para consumo pessoal? Há amparo jurídico para reprimir a produção doméstica de uma droga legal? Por acaso é crime plantar fumo no jardim ou destilar cachaça em casa para uso próprio?

Quantos pés cada um teria direito de cultivar? E aqueles que ultrapassassem a cota, seriam obrigados a incinerar o excesso ou iriam para a cadeia? Quem fiscalizaria de casa em casa?

A que preço a droga seria vendida? Se custar caro, o tráfico leva vantagem; se for barata, estimula o consumo. Como controlar a quantidade permitida para cada comprador?

E os pontos de venda? Farmácias como no Uruguai, coffee shops como na Holanda, lojas especializadas ou nossas padarias que já comercializam álcool e cigarros?

Se a iniciativa privada estiver envolvida em qualquer fase do processo, como impedir o marketing para aumentar as vendas? A experiência com o álcool e o fumo mostra que deixar drogas legais nas mãos de particulares resulta em milhões de dependentes.

São tantas as dificuldades, que fica muito mais fácil proibir.

Tudo bem, se as consequências não fossem tão nefastas. A que levou a famigerada política de guerra às drogas, senão à violência urbana, crime organizado, corrupção generalizada, marginalização dos mais pobres, cadeias abarrotadas e disseminação do consumo?

Legalizar não significa liberar geral. É possível criar leis e estabelecer regras que protejam os adolescentes, disciplinem o uso e permitam oferecer assistência aos interessados em livrar-se da dependência.

O dinheiro gasto na repressão seria mais útil em campanhas educativas para explicar às crianças que drogas psicoativas fazem mal, prejudicam o aprendizado, isolam o usuário, tumultuam a vida familiar e causam dependência química escravizadora.

Nos anos 1960, mais de 60% dos adultos brasileiros fumavam cigarro. Hoje, são 15% a 17%, números que não param de cair, porque estamos aprendendo a lidar com a dependência de nicotina, a esclarecer a população a respeito dos malefícios do fumo e a criar regras de convívio social com os fumantes.

Embora os efeitos adversos do tabagismo sejam mais trágicos do que os da maconha, algum cidadão de bom senso proporia colocarmos o cigarro na ilegalidade?

Manter a ilusão de que a questão da maconha será resolvida pela repressão policial, é fechar os olhos à realidade, é adotar a estratégia dos avestruzes.

É insensato insistirmos *ad eternum* num erro que traz consequências tão devastadoras, só por medo de cometer outros.

ANEXO G – Artigo de opinião

EFEITOS ADVERSOS DA MACONHA

Maconheiro é louco para dizer que maconha não vicia nem faz mal.

Dráuzio Varella

Vou resumir uma revisão da literatura sobre os efeitos adversos da maconha, publicada no *The New England Journal of Medicine*, por pesquisadores americanos do *National Institute on Drug Abuse*:

1) Dependência

Os inquéritos mostram que 9% dos que experimentam se tornam dependentes. Esse número chega a um em cada seis, no caso daqueles que começam a usá-la na adolescência. Entre os que fazem uso diário, 25% a 50% exibem sintomas de dependência.

Comparados com os que começaram a fumar na vida adulta, os que o fizeram enquanto adolescentes apresentam duas a quatro vezes mais sintomas de dependência, quando avaliados dois anos depois de fumar o primeiro baseado.

Uma vez instalada a dependência, surgem crises de abstinência: irritabilidade, **insônia**, instabilidade de humor e ansiedade.

2) Alterações cerebrais

Da fase pré-natal aos 21 anos de idade, o cérebro está em estado de desenvolvimento ativo, guiado pelas experiências. Nesse período, fica mais vulnerável aos insultos ambientais e à exposição a drogas como o tetrahidrocanabinol (THC).

Adultos que se tornaram usuários na adolescência, apresentam menos conexões entre **neurônios** em áreas específicas do cérebro que controlam funções como aprendizado e memória (hipocampo), atenção e percepção consciente (precúneo), controle inibitório e tomada de decisões (lobo pré-frontal), hábitos e rotinas (redes subcorticais).

Essas alterações podem explicar as dificuldades de aprendizado e o QI mais baixo dos adultos jovens que fumam desde a adolescência.

3) Porta de entrada

Qualquer droga psicoativa pode moldar o cérebro para respostas exacerbadas a outras drogas. Nesse sentido, o THC não é mais nocivo do que o álcool e a nicotina.

4) Transtornos mentais

O uso regular aumenta o risco d.

e crises de ansiedade, **depressão** e psicoses, em pessoas com vulnerabilidade genética. Uso frequente, em doses elevadas, durante mais tempo, modificam o curso da **esquizofrenia**, e reduzem de dois a seis anos o tempo para a ocorrência do primeiro surto.

O que os estudos não conseguem estabelecer é a causalidade, isto é, se a maconha provoca esses distúrbios ou se os portadores deles usam a droga para aliviar suas angústias.

5) Performance escolar

Na fase de intoxicação aguda, o THC interfere com funções cognitivas críticas, efeito que se mantém por alguns dias. O fato de a ação no sistema nervoso central persistir mesmo depois da eliminação do THC, faz supor que o uso continuado, em doses elevadas, provoque deficiências cognitivas duradouras, que afetam a memória e a atenção, funções essenciais para o aprendizado.

Essas relações, no entanto, são muito mais complexas do que os estudos sugerem. O uso de maconha é mais frequente em situações sociais que interferem diretamente com a escolaridade: pobreza, desemprego, falta de estímulos culturais, insatisfação com a vida e desinteresse pela escola.

6) Acidentes

A exposição ao THC compromete a habilidade de dirigir. Há uma relação direta entre as concentrações de THC na corrente sanguínea e a probabilidade de acidentes no trânsito.

7) Câncer e doenças pulmonares

Embora a relação entre maconha e **câncer de pulmão** não possa ser afastada, o risco é menor do que aquele associado ao fumo.

Por outro lado, fumar maconha com regularidade, durante anos, provoca inflamação das vias aéreas, aumenta a resistência à passagem do ar pelos brônquios e diminui a elasticidade do tecido pulmonar, alterações associadas ao **enfisema pulmonar**. Não há demonstração de que o uso ocasional cause esses malefícios.

O uso frequente agride a parede interna das artérias e predispõe ao **infarto do miocárdio**, **derrame cerebral** e isquemias transitórias.

Nos Estados Unidos, país em que a maioria desses estudos foram realizados, o conteúdo de THC na maconha apreendida aumentou de 3% nos anos 1980, para 12% em 2012. O aumento da concentração do componente ativo dificulta ainda mais a interpretação dos estudos sobre os efeitos do uso prolongado.

E sobre os efeitos benéficos da maconha, nenhuma palavra?

Lamento desapontá-lo, leitor aflito, mas prometo que será o tema da próxima coluna.

ANEXO H – Artigo de opinião

EFEITOS BENÉFICOS DA MACONHA

Não são poucos os benefícios potenciais da maconha.

Dráuzio Varella

Na última coluna, falamos sobre os efeitos adversos, apresentados numa revisão recém-publicada no The New England Journal of Medicine.

Explicamos que os estudos nessa área padecem de problemas metodológicos. Geralmente envolvem usuários que consomem quantidades maiores, por muitos anos, acondicionadas em baseados com concentrações variáveis de tetrahidrocanabinol (THC), o componente ativo.

Como consequência, ficam sem respostas claras as consequências indesejáveis no caso dos usuários ocasionais, a grande massa de consumidores.

Em compensação, o uso medicinal do THC e dos demais canabinoides dele derivados está fartamente documentado.

A descoberta de que os canabinoides se ligavam aos receptores CB existentes na membrana celular dos **neurônios** aconteceu em 1988. Dois anos mais tarde, esses receptores foram clonados e mapeadas suas localizações no cérebro. Em 1992, foi identificada a anandamida, substância existente no sistema nervoso central, relacionada com os receptores, mas distinta deles.

A partir de então, diversos trabalhos revelaram que os canabinoides naturais ou sintéticos desempenham papel importante na modulação da dor, controle dos movimentos, formação e arquivamento de memórias e até na resposta imunológica.

Propostas com animais de laboratório demostraram que o cérebro desenvolve tolerância aos canabinoides e que eles podem causar dependência, embora esse potencial seja menor do que o da heroína, nicotina, cocaína, álcool e de benzodiazepínicos, como o diazepan.

Hoje sabemos que o uso de maconha tem ação benéfica nos seguintes casos:

1) **Glaucoma**: doença causada pelo aumento da pressão intraocular, pode ser combatida com os efeitos transitórios do THC na redução da pressão interna do olho. Existem, no entanto, medicamentos bem mais eficazes.

2) Náuseas: O tratamento das náuseas provocadas pela quimioterapia do câncer, foi uma das primeiras aplicações clínicas do THC. Hoje, a Oncologia dispõe de antieméticos mais potentes.

3) Anorexia e caquexia associada à **Aids**: A melhora do apetite e o ganho de peso em doentes com Aids avançada foram descritos há mais de vinte anos, antes mesmo de surgirem os antivirais modernos.

4) Dores crônicas: A maconha é usada há séculos com essa finalidade. Os canabinoides exercem o efeito antiálgico, ao agir em receptores existentes no cérebro e em outros tecidos. O dronabinol, comercializado em diversos países para uso oral, reduz a sensibilidade à dor, com menos efeitos colaterais do que o THC fumado.

5) Inflamações: O THC e o canabidiol são dotados de efeito anti-inflamatório que os torna candidatos a tratar enfermidades como a artrite reumatoide e as doenças inflamatórias do trato gastrointestinal (**retocolite ulcerativa**, **doença de Crohn**, entre outras).

5) **Esclerose múltipla**: O THC combate as dores neuropáticas, a espasticidade e os distúrbios de sono causados pela doença. O Nabiximol, canabinoide comercializado com essa indicação na Inglaterra, Canadá e outros países com o nome de Sativex, não está disponível para os pacientes brasileiros.

4) **Epilepsia**: Estudo recente mostrou que 11% dos pacientes ficaram livres das crises convulsivas com o uso de maconha com teores altos de canabidiol; em 42% o número de crises diminuiu 80% e, em 32% dos casos, a redução variou de 25% a 60%. Canabinoides sintéticos de uso oral estão liberados em países europeus.

Com tal espectro de ações em patologias tão diversas, só gente muito despreparada pode ignorar o interesse medicinal da maconha. Qual a justificativa para impedir que comprimidos de THC e de seus derivados cheguem aos que poderiam se beneficiar deles? Está certo jogar pessoas doentes nas mãos dos traficantes?

No entanto, o argumento de que o uso de maconha deve ser liberado em virtude dos efeitos benéficos que acabamos de enumerar, é insustentável: a imensa maioria dos usuários não o faz com finalidade terapêutica, mas recreativa.

Como diz o povo: uma coisa é uma coisa…

Acho que a maconha deve ser legalizada, sim, mas por razões que discutiremos em nossa próxima coluna.

ANEXO I- Tipos de argumentos

Argumentos	**Explicação**	**Exemplo**

De autoridade	Ajuda a sustentar sua posição, lançando mão da voz de um especialista, uma pessoa respeitável (líder, artista, político), uma instituição de proposta considerada autoridade no assunto.	No livro didático X, as personagens que praticam boas ações são sempre ilustradas como loiras de olhos azuis, enquanto as más são sempre morenas ou negras [D]. Podemos dizer que o livro X é racista [C], pois, segundo o antropólogo Kabengele Munanga, do Museu de Antropologia da USP, ilustrações que associam traços positivos apenas a determinados tipos raciais são racistas [J].
De exemplificação	Relata um fato ocorrido com ele ou com alguém para dar um exemplo de como aquilo que ele defende é válido.	Vejam os exemplos de muitas experiências positivas – Jundiaí (SP), Campinas (SP), São Caetano do Sul (SP), Campina Grande (PB) etc. – sistematicamente ignoradas pela grande imprensa [D]. Tantos exemplos levam a acreditar [J] que existe uma tendência predominante na grande imprensa do Brasil de só noticiar fatos negativos [C].
De provas	Comprova seus argumentos com informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios.	"Em Blumenau, 114.000 residências têm acesso à água tratada, mas apenas 1.014 possuem tratamento de esgoto" (Ivan Naatz. Saneamento básico. Florianópolis, 4 de setembro, Ed. 7.816).
De princípio ou crença pessoal	Refere-se a valores éticos ou morais supostamente irrefutáveis.	A derrubada dos índices de mortalidade infantil exige tempo, trabalho coordenado e planejamento [J]. Ora, o índice de mortalidade infantil de São Caetano do Sul, em São Paulo, foi o que mais caiu no país [D]. Portanto, São Caetano do Sul foi o município do Brasil que mais investiu tempo, trabalho coordenado e planejamento na área [C].

De causa e consequência	Afirma que um fato ocorre em decorrência de outro.	Não existem políticas públicas que garantem a entrada dos jovens no mercado de trabalho [D]. Assim, boa parte dos recém-formados numa universidade está desempregada ou subempregada [C]. O desemprego e o subemprego são uma consequência necessária das dificuldades que os jovens encontram de ingressar no mercado de trabalho [J].

Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa: Pontos de vista. Caderno do professor. Orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2008.

ANEXO J - Elementos articuladores

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

Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa: Pontos de vista. Caderno do professor. Orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2008.

ANEXO L - Lista de controle

Roteiro para revisão de texto

1. Seu artigo se baseia em uma questão polêmica?
2. Você informa ao leitor a origem dessa questão?
3. Tomou uma posição?
4. Introduziu sua opinião com expressões como “penso que”, “na minha opinião”?
5. Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: “Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...”
6. Usou Expressões que introduzem os argumentos, como “pois”, “porque
7. Usou argumentos de autoridade, de exemplificação, de provas, de pricípio/crença pessoal, de causa e consequência?
8. Usou expressões para introduzir a conclusão, como: “então”, “assim”, “portanto”?
9. Concluiu o texto reforçando sua posição?
10. Verificou se a pontuação está correta?
11. Corrigiu os erros de ortografia?
12. Substituiu palavras desnecessariamente repetidas?
13. Escreveu com letra legível para que todos possam entender?
14. Encontrou um bom título para o artigo?

Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa: Pontos de vista. Caderno do professor. Orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2008.

ANEXO M – Texto para consulta dos alunos

Moradores de Santa Bárbara tentam impedir construção de posto de combustível

06/08/2014 18h52

A moradora Viviane Mascarenhas, vizinha do futuro posto de combustível, disse ao Acorda Cidade que a construção é uma ação absurda.

Enviada por moradores

Andrea Trindade

A cidade de Santana Bárbara possui três postos de combustíveis e deve ganhar mais três em breve. No entanto, a construção de um deles na avenida Jucelino Oliveira Campos, centro da cidade, teve a reprovação da população que já realizou abaixo-assinado e ingressaram com uma ação no Ministério Público para impedir a construção do estabelecimento.

O posto está sendo construído muito próximo a residências, mas de acordo com o proprietário, conhecido como Clinton da Farmácia, a obra não é ilegal. "Está tudo certo. Temos todos os documentos do engenheiro e o atestado do Corpo de Bombeiros. Além disso, a metragem está de acordo com a lei", explicou.

A moradora Viviane Mascarenhas, vizinha do futuro posto de combustível, disse ao Acorda Cidade que a construção é uma ação absurda. "Se é parede com parede da minha casa eu vou dormir inalando gasolina, sem contar o risco de uso de celular e até mesmo de botijão de gás. Eles estão queimando borracha para estourar as pedras e isso apodreceu minha casa com o mau cheiro", desabafou Viviane, que espera providências.

"O posto está sendo construído às pressas, já se encontra em estágio avançado, sem alvará de construção e sem qualquer fiscalização, revela elevado potencial de periculosidade e comprometimento da higidez ambiental. A prefeitura municipal alega discordar da construção, contudo não adotou qualquer medida no sentido de embargar a obra", reclamou o morador Arivaldo Ramos.

O vereador Carlito da Boa Vista disse ao Acorda Cidade que o responsável pela construção não mostra os documentos que diz que tem e que os moradores entregaram um abaixo-assinado ao Ministério Público, com mais de 400 assinaturas. Ele informou ainda que os vereadores também entrarão com uma representação contra a instalação do posto. "Ninguém gostaria de morar tão próximo a um posto de combustível", declarou.

Os moradores e vereadores vão se reunir no local da obra para discutirem novamente a situação.

ANEXO N –Texto para consultado pelos alunos

População de Santa Bárbara recrimina construção de posto de gasolina

Segunda, 11 de Agosto de 2014 - 06:42
Por Juliana Nobre (Twitter: @julianafrnobre)

Para os moradores da Avenida Jocelim de Oliveira Campos, em Santa Bárbara, na região sisaleira, a construção de um posto de gasolina, em área residencial, fere os princípios da impessoalidade e moralidade. Eles denunciam que o novo empreendimento irá trazer mais transtornos que benefício público.

Há pouco mais de três meses, máquinas de construção iniciaram a abertura de um buraco, em meio à escolas, delegacia e um posto de saúde. Inicialmente sem placa de construção, os moradores só perceberam que se tratava de um posto de gasolina, um mês depois, quando a prefeitura liberou o alvará de construção.

O empreendimento é de responsabilidade de Antônio Erivan Rodrigues de Lima ME, que, de acordo com o morador Arivaldo Ramos, contribuiu para a campanha eleitoral do prefeito Nilton César (PP) e estaria agora retribuindo a gratidão, mesmo contrariando o desejo dos moradores, ferindo o princípio de impessoalidade - precisa atingir a finalidade pública. “Não temos condições nenhuma de ter um posto de gasolina em um espaço de 11 metros. É um absurdo. Aqui é uma área residencial, tem escolas, crianças. Não tem como carro parar para abastecer. Nunca nos informaram que seria um posto de gasolina, não conversaram com a comunidade. Agora o prefeito não tem como dizer ‘não’ a quem bancou sua campanha política”, aponta Ramos.

A queixa dos moradores vai além da localização. Eles reclamam de que o posto de combustível vai emitir odores fortes prejudiciais à saúde da população, bem como o aumento da violência, já que os postos são alvo de assaltos. O gestor estaria ferindo o princípio de

moralidade - o que for melhor e mais útil ao interesse público.“Prezamos pela saúde de nosso filhos e pela paz no nosso bairro. É um incomodo para uma cidade como a nossa. Buzina, som alto dos carros, fora a bandidagem. Já encaminhamos um abaixo-assinado ao prefeito, com 400 assinaturas, nos reunimos, mas a construção continua”, completa um dos moradores.

Ao **Bocão News**, o prefeito Nilton César negou o ‘apadrinhamento’ da obra e contestou todas as acusações. “Não tem nada a ver essa questão. O empresário chegou aqui e pediu a liberação da obra. Nossos órgãos fiscalizaram e concederam as licenças porque tudo estava dentro da legalidade. Temos as liberações da secretaria de Meio Ambiente do município e do Corpo de Bombeiros. Agora se o Ministério Público embargar é outra história. Mas estamos à disposição para conversar.”, reforça.

ANEXO O – Autorizações concedidas pelo prefeito

Prefeitura de
Santa Bárbara
Juntos por um futuro melhor

ALVARÁ DE LICENÇA PARA CONSTRUÇÃO

Nº DO ALVARÁ: 26/2014

O PREFEITO MUNICIPAL NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES RESOLVE CONCEDER LICENÇA PARA CONSTRUÇÃO CONFORME ABAIXO DESCRITO

Santa Bárbara, 13 de junho de 2014.

CONCEDIDO A

ANTONIO ERIVAN RODRIGUES DE LIMA - ME

CARACTERÍSTICAS DO IMOVÉL

Endereço: AVENIDA JOCELIM DE OLIVEIRA CAMPOS, 2816 – SANTA BARBARA BA CNPJ: 18.136.947/0001-90.
Área total da construção: 167,86m².
Área total do terreno: 308m².
Outras características: Construção

PROJETO

Elaborado pela engenheira: ANA GUILHERMINA S. CERQUEIRA
Portador da carteira do CREA nº: 20448/D
Construtor: ANTONIO ERIVAN RODRIGUES DE LIMA - ME
Responsável: ANA GUILHERMINA S. CERQUEIRA

OBSERVAÇÕES

Evitar colocar entulho em via pública nos dias de Terça-feira, sábado e domingo. Respeitar 50% de área livre nos passeios, fazendo sinalização (fechamento) com tapumes.

Prefeito Municipal

Sec. Obras e Serviços Públicos

Praça Clodoaldo Campos, 26, Centro, Santa Bárbara – Ba. CEP: 44.150-970.
Tel: 75 3236-1110 / fax: 75 3236-1192