



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 58900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



MARIA LIDUÍNA DA SILVA QUEIROZ

**UM OLHAR INTERVENTIVO A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO
ARGUMENTATIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO**

**PAU DOS FERROS/RN
2016**

MARIA LIDUÍNA DA SILVA QUEIROZ

**UM OLHAR INTERVENTIVO A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO
ARGUMENTATIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Avançado* Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), no Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras (Área de Concentração: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Prof.^a. Dra. Débora Maria do Nascimento

PAU DOS FERROS/RN
2016

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas
e Diretoria de Informatização (DINF) - UERN,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Q3o

Queiroz, Maria Liduína da Silva.

Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação
argumentativa do livro didático de língua portuguesa do 9º ano - Pau
dos Ferros, RN / Maria Liduína da Silva Queiroz - 2016.
165 p.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Maria do Nascimento.

Coorientadora: .

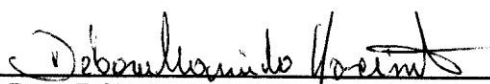
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
- PROFLETRAS, 2016.

1. Livro Didático. 2. Ensino da Produção Escrita. 3. Dissertação
Argumentativa. 4. Sequência Didática. I. Nascimento, Prof.^a Dr.^a
Débora Maria do, orient. II. Título.

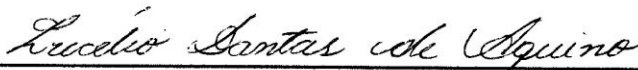
A dissertação **Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático de língua portuguesa do 9º ano**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 15 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Débora Maria do Nascimento – UERN
(Presidente)



Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino – UERN
(1º Examinador- membro externo)



Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira – UERN
(2º Examinador- membro interno)

Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino – UERN
(Membro Suplente)

A música é uma das formas mais belas de expressão do ser humano. Toca e encanta o nosso coração, trazendo a tona momentos que nos marcaram para sempre. É a expressão da alma. Faz-se necessário ouvi-la quando a nossa voz opta por calar-se.

*“Não sei por que você se foi
Quantas saudades eu senti
E de tristezas vou viver
E aquele adeus não pude dar
[...]*

*E eu
Gostava tanto de você
Gostava tanto de você
[...]*”

À Joana Gonçalves da Silva Holanda (*in memoriam*), que prematura e repentinamente nos deixou. Sempre foi minha cúmplice, amiga e companheira de todas as horas. Hoje, mesmo distante fisicamente, é presença viva em meu coração. Sinto amor infinito por ti, minha irmã.

*“Nos momentos alegres
Sentado ao seu lado sorria
E nas horas difíceis podia
Apertar sua mão
[...]*

*Lady Laura, me leve pra casa
Lady Laura, me abraçe forte
Lady Laura, me beije outra vez
Lady Laura
[...]*”

À Laura Gonçalves da Silva (*in memoriam*), que hoje, num plano espiritual, continua sendo a minha fortaleza, segurando minha mão nas árduas

travessias da vida e me aplaudindo a cada degrau galgado. Sei que neste momento estás comigo, mãe.

*“Esses seus cabelos brancos, bonitos
Esse olhar cansado, profundo
Me dizendo coisas, um grito
Me ensinando tanto, do mundo...
E esses passos lentos, de agora
Caminhando sempre comigo
Já correram tanto na vida
Meu querido, meu velho, meu amigo
[...]*

*Eu já lhe falei de tudo,
Mas tudo isso é pouco
Diante do que sinto...
Olhando seus cabelos tão bonitos,
Beijo suas mãos e digo
Meu querido, meu velho, meu amigo.”*

A **Valdemiro José da Silva**, meu sublime mestre. Agradeço-te por iluminar minha vida com carinho e dedicação permitindo-me caminhar com firmeza para enfrentar as venturas e desventuras da vida. Foi pela tua doação, algumas vezes, pela tua renúncia, que pude concretizar muitos sonhos. A ti, pai, minha eterna gratidão.

Dedico-vos!

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho dissertativo, vários foram os desafios que assumi vencer. Um deles, a superação das minhas próprias limitações, só foi possível graças a participação material ou espiritual, direta ou indiretamente de vários atores sociais, para os quais externo e destaco os meus sinceros agradecimentos.

A Deus, que em minhas buscas foi o meu apoio, meu incentivo, rumo de minha vida. Foi Ele, a estrela que me conduziu do plantio à colheita desse fruto.

Aos meus filhos: João Vítor e Gustavo, especiais por essência, foram uma das maiores razões para este instante de vitória. Cooperaram da forma mais natural que podiam. Silenciaram quando foi preciso e externaram palavras que precisei ouvir no momento certo. Suportaram a minha ausência e compartilharam minhas angústias. Secaram minhas lágrimas e colocaram sorrisos em meu rosto. Assim, em gratidão e reconhecimento a esse amor infinito, ofereço-lhes a glória e o triunfo desta vitória.

Ao meu esposo: Ivanildo Carlos, que me fortaleceu em diferentes momentos de minha trajetória, fosse com atitudes compreensivas ou incompreensivas. De qualquer forma, tornou mais intensa a minha busca rumo ao meu objetivo.

À minha família: de forma especial a **Valdemiro José (meu pai), Luíza, Lúcia e Lucilda (minhas irmãs), Laurinha (minha sobrinha)**, da qual me orgulho por sentir a existência do verdadeiro amor nos laços que nos unem. Sozinha, não caminharia. Busquei no seio familiar um olhar de apoio, uma palavra de incentivo, um gesto de compreensão, uma atitude de amor. A vocês, que compartilharam do meu ideal, dedico a minha conquista com gratidão e respeito.

À Prof.^a Dra. Débora Nascimento, por sua orientação eficiente e eficaz, como também pela sua amizade e atenção. Obrigada pela confiança, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado e por ser incentivadora da superação de meus limites, fazendo-me sempre enxergar uma luz no fim do túnel. O plantio feito com responsabilidade e dedicação gera uma boa colheita.

Aos professores, alunos e funcionários da Escola Municipal Elisiário Dias: que além de servirem de fontes de informações, me fortaleceram com palavras estimuladoras. De forma especial, agradeço ao **Diretor Joaquim Océlio Bobô** e a **vice-diretora Laisse Pessoa**, por compreenderem que a qualificação profissional é o caminho para o fortalecimento da educação; **aos alunos das turmas as quais lecionei e leciono**, por entenderem que a minha ausência, algumas vezes, se fez necessário por uma razão maior; **aos alunos participantes desta pesquisa**, pela recepção do trabalho proposto, pela atenção e dedicação na produção e reescrita dos textos que serviram de *corpus* para este trabalho. Externo minha gratidão por terem me permitido ampliar o conhecimento e compartilhá-lo com vocês; **à Doriana Nascimento**, por confiar em minha prática pedagógica, aceitando-me desenvolver o trabalho diagnóstico e interventivo nas turmas nas quais leciona; **à**

Núbia Cristina, pela palestra proferida e pelo olhar carinhoso que teve para com o meu trabalho; e, **à Francinilda Lucinda**, pelas contribuições que também enriqueceram a minha pesquisa.

Aos amigos de mestrado, pelo coleguismo e pelos momentos divididos juntos, especialmente a **Rosimeire Martins** e a **Joacir Rocha**, que estiveram comigo no percurso diário partilhando as alegrias e angústias, tornando este trabalho mais gratificante e menos solitário.

À CAPES, pelo apoio financeiro; e **à UERN (Campus de Pau dos Ferros)**, por abrir as suas portas para que eu pudesse realizar esse sonho que era a conclusão do Mestrado.

Aos professores ministrantes das disciplinas do Mestrado: Professores Marcos Nonato, Luciano Pontes, Gilton Sampaio e Constantin Xypas; às professoras Rosângela Vidal, Socorro Maia, Débora Nascimento, Edileuza Costa e Lúcia Sampaio; e aos professores da banca de qualificação, Lucélio Dantas e Rosângela Bernardino. Vocês me proporcionaram mais que a busca do conhecimento técnico e científico, proporcionaram-me uma lição de vida.

Aos idealizadores e coordenadores do Profletras, de modo especial, à coordenadora do curso no CAMEAM, **Profa. Dra. Lúcia Sampaio**, por defender o Profletras e, incansavelmente, lutar para mantê-lo num nível que atenda ao seu compromisso, que é a formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Obrigada pela dedicação, pelo pulso firme, por me encorajar e, em algumas vezes, exigir postura acadêmica para que eu me tornasse uma pesquisadora exemplar.

Ao secretário do curso: Edneudo Cavalcante, que sempre esteve pronto a ajudar com eficiência e disposição.

Perdoem-me **aqueles** que não foram referenciados neste espaço, não obstante, tenham a certeza de que, se por aqui esqueci, em minha história ficarão para sempre.

Ninguém vence sozinho... **OBRIGADA A TODOS.**

*Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas,
que têm a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos
que nos levam sempre aos mesmos
lugares.*

*É o tempo da travessia: e,
se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.*

Fernando T. de Andrade

RESUMO

Neste trabalho investigou-se como são abordadas as propostas de produção de textos no livro didático de língua portuguesa (LDLP), com foco na dissertação argumentativa. O objetivo era analisar as contribuições e limitações dessas propostas para o desenvolvimento eficiente da competência escrita do aluno. Posteriormente, com base nessas análises, entrevistou-se com uma nova estratégia didática, no intento de perceber o grau de favorecimento para o exercício da escrita do aluno. A partir de uma concepção dialógica e interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2011), destaca-se a importância do ensino com base no texto enquanto gênero discursivo; bem como dos estudos linguísticos fundamentados em Marcuschi (2008), Dionísio, Machado & Bezerra (2010), Antunes (2009), Passarelli (2012), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros. Para as reflexões acerca do livro didático, as bases foram Freitag, Costa e Motta (1997), Dionísio & Bezerra (2005), D'Ávila (2008), dentre outros. Os procedimentos metodológicos que endossam esta pesquisa englobam a parte teórica, diagnóstica, interventiva e de análise dos dados. O *corpus* na fase diagnóstica contou com um total de 34 (trinta e quatro) textos, dos quais 04 (quatro) foram analisados; na fase interventiva, contou-se com 28 (vinte e oito) textos como produto final, sendo analisados também 04 (quatro). Para a escolha dos textos, optou-se pelo grau de aproximação e distanciamento dos critérios propostos. Fazendo-se um comparativo entre as etapas, constatou-se que os alunos obtiveram um melhor resultado na fase interventiva e isso se deu por algumas razões que são importantes frisar. Entre elas é que o trabalho elaborado de forma sistematizada, voltado para as dificuldades individuais do aluno é caminho viável, como também é importante destacar que a apropriação do conhecimento se dá de forma contínua, enfraquecendo a aplicação de uma única tarefa. A prática educativa deve ir além do LD e esse precisa ser visto de forma crítica e com suas limitações, passível de ser adaptado às situações específicas de sala de aula. As lacunas nele encontradas nunca deverão ser uma barreira para a realização de um trabalho de qualidade com os alunos. Devem servir de motivação para que se pensem estratégias compatíveis com o contexto. Dessa forma, o professor o terá em sua prática como um aliado e não como um detentor de verdades inquestionáveis.

Palavras-chave: Livro Didático. Ensino da Produção Escrita. Dissertação Argumentativa. Sequência Didática.

ABSTRACT

In this work, we investigated how the proposals of textual production in the Portuguese language textbook are developed, focusing on the argumentative dissertation. The objective was to analyze the contributions and limitations of these proposals for the efficient development of the writing competence by students. Subsequently, based on these proposals analyses, we worked with a new didactic strategy, with the purpose of perceiving the degree of favoring provided by the exercise of students' writing. From a dialogical and interactionist conception of language (BAKHTIN, 2011), it is endorsed the importance of a teaching based on the text considered as a discursive genre, as well as the linguistic studies based on Marcuschi (2008), Dionísio, Machado & Bezerra (2010), Antunes (2009), Passarelli (2012), Schneuwly and Dolz (2004), among others. For the reflections about the textbook, the bases were Freitag, Costa and Motta (1997), Dionísio & Bezerra (2005), D'Ávila (2008), among others. The methodological procedures that endorsed this research included the theoretical, diagnostic, interventional and data analyses parts. The corpus in the diagnostic phase had a total of 34 (thirty-four) texts, from which 04 (four) were analyzed; In the interventional phase, we had 28 (twenty-eight) texts as final product from which 04 (four) were analyzed. For the texts choice, we opted for the degree of approximation and distancing from the proposed criteria. By comparing the steps, it was found that students obtained a better result in the interventional phase and this was due to some reasons that are important to emphasize. Among them, we can mention that the work, elaborated in a systematized way and focused on student's individual difficulties, is a viable way, but it is also important to emphasize that the knowledge appropriation takes place continuously, weakening the procedure of application of a single task. The educational practice must go beyond the textbook and this needs to be seen in a critical way and with its limitations, subject to adaptations to specific classroom situations. The gaps in it should never be a barrier to the development of a quality work with students. They should serve as a motivation for thinking strategies compatible with the context. In this way, the teacher will have it in his practice as an ally and not as a holder of unquestionable truths.

Keywords: Textbook. Teaching of Writing Production. Argumentative Dissertation. Didactic Sequence.

LISTA DE SIGLAS

CAMEAM: Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia

CNLD: Comissão Nacional do Livro didático

COLTED: Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

DA: Dissertação Argumentativa

ELP: Ensino de Língua Portuguesa

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE: Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação

FTD: Frère Théophane Durand

GLD: Guia do Livro Didático

HQ: História em Quadrinhos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD: Livro Didático

LDLP: Livro Didático de Língua Portuguesa

LDP: Livro Didático de Português

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PLID: Programa do Livro Didático

PLIDEF: Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental

PLIDEM: Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental

PLIDESU: Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo

PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS: Programa de Mestrado Profissional em Letras

RN: Rio Grande do Norte

SD: Sequência Didática

SEPS: Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus

TICs: Tecnologia da Informação e da Comunicação

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UERN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID: Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*)

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Quadro esquemático da coleção <i>Vontade de Saber Português</i>	29
Quadro 02: Síntese das propostas de produção escrita nas seis unidades do volume do 9º ano da coleção: <i>Vontade de Saber Português</i>	31
Quadro 03: Transcrição do texto B1.....	76
Quadro 04: Transcrição do texto C1.....	78
Quadro 05: Transcrição do texto B2.....	80
Quadro 06: Transcrição do texto C2.....	82
Quadro 07: Transcrição do texto 1EI.....	86
Quadro 08: Transcrição do texto 2EI.....	90
Quadro 09: Transcrição do texto 3EI.....	93
Quadro 10: Transcrição do texto 4EI.....	95
Quadro 11: Resultados do texto B1 da etapa diagnóstica: (texto que se distancia dos critérios apresentados).....	99
Quadro 12: Resultados do texto C1 da etapa diagnóstica: (texto que se aproxima dos critérios apresentados).....	100
Quadro 13: Resultados do texto B2 da etapa diagnóstica: (texto que se aproxima dos critérios apresentados).....	101
Quadro 14: Resultados do texto C2 da etapa diagnóstica: (texto que se distancia dos critérios apresentados).....	102
Quadro 15: Resumo dos resultados dos textos da etapa diagnóstica.....	103
Quadro 16: Resultados do texto 1EI da etapa interventiva: (texto que se aproxima dos critérios propostos).....	106
Quadro 17: Resultados do texto 2EI da etapa interventiva: (texto que se distancia dos critérios propostos).....	107
Quadro 18: Resultados do texto 3EI da etapa interventiva: (texto que se aproxima dos critérios propostos).....	108

Quadro 19: Resultados do texto 4EI da etapa interventiva: (texto que se distancia dos critérios propostos).....	109
Quadro 20: Resumo dos resultados dos textos da etapa interventiva.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Capa do volume do 9º ano da coleção: <i>Vontade de Saber Português</i>	27
Figura 02: Apresentação do capítulo 1 da unidade 4	34
Figura 03: Proposta de produção no capítulo 1 da unidade 4 do LDLP pesquisado	35
Figura 04: Esquema da Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly	71

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	24
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
2.3 DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE.....	27
2.3.1 Descrição das propostas de produção escrita no Livro Didático	30
2.3.1.1 Descrição da proposta de produção de dissertação argumentativa	33
2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	37
2.5 INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	42
3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL MEDIADO PELO LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	45
3.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	46
3.1.2 Ensino da produção textual	49
3.2 DEFINIÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS	51
3.2.1 Dissertação argumentativa	53
3.3 BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO	58
3.3.1 Uso do Livro Didático no ensino de Língua Portuguesa	62
3.3.2 Uso do Livro Didático pelo professor e pelo aluno	65
3.4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CAMINHO PARA NOVA PROPOSTA	70
4 DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA A PARTIR DO LD: OLHARES E PROPOSIÇÕES	74
4.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DO DIAGNÓSTICO	74
4.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA PÓS-INTERVENÇÃO	86
4.3 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE RESULTADOS DA PROPOSTA DE DIAGNÓSTICO X RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE	123
ANEXOS.....	132

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"São os saberes do vivido que trazidos por ambos - alunos e professores - se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados 'conhecimentos' que dialogam em sala de aula".

João W. Geraldi

O processo ensino-aprendizagem em relação à produção escrita tem sido um grande desafio, principalmente na tentativa de vencer o desinteresse dos alunos e as próprias dificuldades do professor, que busca metodologias, por vezes, sem sucesso para superá-las. A escola, de certo modo, não tem conseguido formar escritores profícuos na linguagem escrita. Mesmo com a invasão das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), o grande aliado do professor como mediador nesse processo de busca por uma escrita proficiente continua sendo o livro didático, que ainda ocupa um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem.

Nosso propósito, no presente trabalho, é empreendermos um estudo sobre a forma como são conduzidas as propostas de produção escrita no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 9º ano, de forma específica, a dissertação argumentativa. O referido livro foi adotado pela rede municipal de ensino da cidade de São Miguel/RN, para o triênio 2014-2016, no caso, livro pertencente à Coleção *Vontade de Saber Português*, da Editora FTD. Este estudo acontece numa perspectiva de criação e análise de novas estratégias, com vistas a compreender se a ação interventiva favoreceu à progressão da escrita. No que concerne aos objetivos específicos, nos propomos a:

- ✓ Descrever propostas de produção escrita no livro didático do 9º ano de Língua Portuguesa.
- ✓ Aplicar uma proposta do Livro Didático do gênero dissertação argumentativa, analisando suas contribuições e limitações para o desenvolvimento eficiente da competência escrita do aluno.

- ✓ Reconstruir a proposta de produção do gênero dissertação argumentativa através de sequência didática, na perspectiva de desenvolver no aluno as habilidades e competências para essa tarefa.
- ✓ Analisar a proposição sugerida, observando sua contribuição para a prática eficiente da competência escrita do aluno em comparação com a produção do diagnóstico.

Considerando os objetivos elencados, neste trabalho, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: Como as atividades de produção escrita estão organizadas no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano da Coleção *Vontade de Saber Português*, da Editora FTD e até que ponto o direcionamento proposto por essas atividades favorece a competência escrita no aluno? É possível (re) criar proposta de produção escrita do gênero dissertação argumentativa, presente no livro didático em estudo, na perspectiva de organizar estratégias didáticas que favoreçam as competências e habilidades do aluno para essa tarefa?

Com base nessa investigação, procuramos compreender em que medida o uso do livro didático de Língua Portuguesa contribui para uma formação eficiente da competência escrita do aluno, especificamente, da dissertação argumentativa (DA), gênero discursivo¹ que leva o aluno a opinar, apresentar argumentos sobre algo. Para isso, tomamos como base a concepção de linguagem como interação, conforme pode ser visto em Bakhtin (2011), os estudos linguísticos com base em Marcuschi (2008), Dionísio, Machado & Bezerra (2010), Antunes (2009), Passarelli (2012), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros. Para as reflexões acerca do livro didático, temos como referência, Freitag, Costa e Motta (1997), Dionísio & Bezerra (2005), D'Ávila (2008). Os procedimentos que endossam nossa pesquisa foram referenciados em Gil (2002), e Bortoni-Ricardo (2008).

Compreendemos que a linguagem escrita, como qualquer outra linguagem, faz parte do cotidiano das pessoas. Vivemos cercados de textos que servem para convencer, informar, comunicar e expressar entre outras coisas, ideias e sentimentos. No entanto, a linguagem escrita, com suas amplas possibilidades, não é simples. Ela é um processo gradual que exige trabalho sistematizado em que as

¹ Há muitas teorias acerca da nomenclatura que deve cercar a palavra gênero. Neste trabalho, fizemos opção pela terminologia DISCURSIVO, uma vez que essa é a defendida por Bakhtin (2011), em seu livro *Estética da Criação Verbal*. O referido autor sustenta a concepção de linguagem que norteia toda a nossa pesquisa. Já, o conceito específico de gêneros, será discutido no tópico 3.2 Definição de gêneros discursivos.

intervenções de alguém mais experiente (como o professor, os pais) vão mobilizando reflexões do sujeito sobre a própria linguagem e provocando aprendizagens que viabilizam a escrita competente. Geralmente, produzem-se textos com o objetivo de que sejam lidos por alguém, a quem se deseja comunicar algo. Porém, na escola, o trabalho de “redações” assume tradicionalmente uma função distorcida e artificial, como se fosse um ato mecânico e não criativo, o aluno escreve (sem ter em mente uma finalidade comunicativa real) para o professor apenas ler e corrigir. Sobre essas questões, (Britto, 1991, apud GERALDI, 2001, p. 120) ressalta que

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão da língua do professor. Serviço *à la carte*.

Partindo do princípio de que textos são escritos para serem lidos, o professor precisa ter em mente que não se escreve por acaso, toda produção objetiva uma função e um destino, cumprindo, assim, sua finalidade de comunicação. Para que isso ocorra, é necessária uma mudança de postura por parte do educador, que se dá não somente na sua atuação com a turma, mas, também, no momento de escolhas de atividades. Para isso, se faz necessário um estudo sobre as propostas de produção escrita do Livro Didático de Língua Portuguesa, para adaptá-las à realidade de sala de aula e deixar claro para o aluno a real função comunicativa da proposta de escrita e, a partir dessas questões, desmistificar a ideia de que a produção escrita deve ter o gosto e o conceito de língua do professor, conforme mencionado em Britto.

Faz-se oportuno esclarecer que, na qualidade de professora de Língua Portuguesa, lecionando há dezessete anos no Ensino Fundamental II, especificamente nas turmas de 6º e 9º anos, a preocupação, neste momento, está dirigida ao nosso conflito para refletirmos sobre questões, não só da formação do aluno enquanto escritor, mas igualmente enquanto cidadão crítico-reflexivo.

A opção pelo tema decorre, em parte, de inquietações sentidas e vividas em nossa própria trajetória profissional que nos possibilitaram à construção, no cotidiano da prática de ensino, de uma série de fatores que apontavam as mudanças e continuidades do processo ensino-aprendizagem. No início dessa trajetória, ministrávamos atividades de produção escrita como pretexto para identificar se o aluno já havia adquirido conhecimento de regras gramaticais e de convenções ortográficas, o que, para nós, já se configurava como garantia de que o aluno tinha adquirido a capacidade de ser um bom produtor de texto. Dessa forma, vivenciávamos momentos de angústia, de rejeição e de dissabor da escrita. Em razão dessa postura, alguns alunos manifestaram-se insatisfeitos com as atividades de produção escrita. A insegurança perpetuou o nosso fazer pedagógico por um longo período que, entrelaçada com reflexões, nos fizeram dar os primeiros passos na busca por mudanças na nossa prática.

Em vista desse direcionamento, investigarmos o livro didático de língua portuguesa se faz necessário, pois a cada ano/dia letivo, o contato com esse instrumento didático em sala de aula, mesmo com suas limitações, é frequente, e isso nos faz perceber a razão da sua relevância como objeto de investigação.

Cumpre-nos dizer que o livro didático (LD) criado para ser utilizado em sala de aula como um aporte, com o intuito de auxiliar e orientar o professor na sua prática docente, ao longo do tempo adquiriu uma visão distorcida por parte desse profissional. De modo que, de mediador do currículo tornou-se o próprio currículo. Mesmo tendo consciência de que o livro didático é um guia e não uma âncora, a maioria dos professores faz dele seu principal aliado em sala de aula, usando as suas propostas sem adequações, sejam por comodismo, por falta de tempo para planejar ou por acreditar que ele seja o dono da verdade.

Depois de anos hibernado, o protagonista volta à cena, ora como vilão, ora como aliado, numa rotina que, amaldiçoada ou não, faz-se efetivamente presente e, muitas vezes, ocupando posição destacada na prática educativa escolar. Hoje, com a aquiescência a que nos habituamos, como professores desatendidos que somos no exercício da profissão, mais uma vez, assistimos, passivos, ao sim dado a manuais ainda cheios de falhas, de problemas de ordem ideológica, conceptual e, naquilo que nos toca de perto, metodológicas, levando-nos ainda a repetir o velho ditado que trago como título deste capítulo: “ruim com ele, pior sem ele...” Mas, será mesmo? (D’ÁVILA, 2008, p. 95)

Conforme dito, se o livro didático ainda é autoridade em sala de aula, e se a prática de produção escrita é insatisfatória nesse âmbito, faz-se necessário investigarmos as suas propostas de produção escrita e a relação desse direcionamento com os avanços e dificuldades dos alunos no momento da realização dessa tarefa.

Em consonância com tudo o que foi argumentado, é pertinente uma análise desse instrumento de ensino do professor de língua portuguesa – o livro didático – na busca de compreendermos até que ponto suas propostas de produção escrita se mostram eficientes para a aprendizagem de uma escrita significativa do aluno, como também, é nosso intento desenvolvermos um trabalho interventivo, visando à melhoria do ensino-aprendizagem da produção textual, especificamente, a dissertação argumentativa. Assim, a escolha por propostas de produção escrita que propiciem um ambiente favorável à aprendizagem pode se constituir em um possível caminho para esse objeto de estudo.

Dada a relevância do livro didático para o processo de ensino, há décadas, ele vem sendo objeto de estudo com um número significativo e constante de publicações. Assim, podemos encontrar discussões de: FREITAG, COSTA e MOTTA (1997); DIONISIO e BEZERRA (2005); D'ÁVILA (2008); LEITE e BARBOSA (2014); dentre outros.

No espaço escolar, o trabalho com a leitura e a escrita está pautado no livro didático, uma vez que esse é um objeto direcionador do trabalho do professor em sala de aula. Com base nessa constatação, a nossa pesquisa se faz pertinente, considerando que precisamos de um olhar voltado para essa ferramenta, no sentido de perceber se ele tem oportunizado o trabalho efetivo com a produção de texto, pois sabemos que a escrita, o cerne do nosso trabalho, é fundamental para a participação efetiva do indivíduo no meio social.

As investigações voltadas para esse instrumento são muitas, porém com focos e metodologias de análise variadas, o que não nos permite fazer um mapeamento dessa produção, mas apenas apresentar um pequeno recorte desse estudo.

Em se tratando de propostas de produção escrita presentes no livro didático de língua portuguesa, foco do nosso estudo, encontramos alguns trabalhos que se aproximam desta nossa pesquisa. Em Andrade (2011), com a dissertação intitulada *Propostas de produção escrita em livros didáticos: uma análise sob a perspectiva*

dos gêneros, pudemos constatar que há um olhar apurado para as atividades de produção de texto, sobretudo, a forma como essas produções são orientadas no manual didático, no entanto, as propostas de produção são tomadas como objeto de estudo para verificar quais os gêneros textuais que estão sendo contemplados e qual o contexto de produção que engloba essas atividades; apresenta-se como um trabalho direcionado para as quatro séries finais do ensino fundamental. Em Soueid (2013), com a dissertação intitulada *Ensino da argumentação em livro didático na educação de jovens e adultos*, a autora analisa como o texto argumentativo é reapresentado como objeto de ensino nas séries finais do ensino fundamental para EJA, analisando o encaminhamento linguístico-discursivo que fundamenta as práticas didáticas de redação. A autora não delimita um gênero textual para a sua pesquisa com a produção escrita, ela faz um estudo sobre a argumentação como estratégia relacionada às práticas sociais, propondo um ensino que supera as metodologias reprodutivistas. Já em Santos, A. (2010), com a tese que tem como título *Atividades de produção de textos em livros didáticos do ensino médio: dos gêneros textuais à análise de discurso*, o autor descreve as condições de produção de textos que são fornecidos para o aluno, analisa a contribuição dessas para a formação de produtores de textos autênticos, apresenta uma relação dos gêneros discursivos sugeridos para a produção de textos escritos e, ainda, identifica concepções e pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto que podem ser inferidos a partir da análise discursiva das atividades de produção de textos escritos. Em Santos, E. (2010), na dissertação intitulada *Marcas de interatividade no livro didático de língua portuguesa*, a pesquisa foi realizada com a finalidade de estudar a interação entre locutor/autor e elocutário/aluno no livro didático de língua portuguesa, marcada pela presença ou ausência de indícios de interatividade nos comandos das atividades de produção textual, numa perspectiva de análise qualitativa; em Souza (2011), cujo título é *Estudo dos gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas e sociais*, busca-se entender se o trabalho com o texto no livro didático de língua portuguesa é passível de proporcionar ao aluno uma aproximação com a diversidade textual que circula no meio social, trabalho que se assemelha com o de Leite (2014), intitulado *Gêneros do discurso e escrita: o que as coleções didáticas de português (des)prestigiam no ensino da produção textual?*, cujo objetivo consiste em analisar o tratamento dado aos gêneros do discurso e às situações de produção no

ensino do texto escrito, mediante coleções didáticas de língua portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). Nesses dois últimos trabalhos, um ponto em comum é o mapeamento da diversidade de gêneros discursivos.

Elencadas algumas pesquisas voltadas para o trabalho com o texto, com os gêneros discursivos e com a produção de texto no livro didático de língua portuguesa, as quais têm respaldo na teoria *bakhtiniana* e se aproximam da nossa temática, consideramos em nosso trabalho algumas particularidades que o distingue dos referenciados.

A primeira particularidade entre o nosso trabalho e os que mencionamos, está no estudo direcionado para o 9º ano, ano/série concluinte do Ensino Fundamental, o qual exige um olhar especial da escola, levando-se em conta que, nele, os alunos encontram-se em fase de transição de sua vida escolar. Outra particularidade que torna nossa pesquisa relevante é o olhar direcionado às propostas de produção escrita, no caso, a dissertação argumentativa, gênero considerado de grande importância no ano concluinte nesse momento de transição escolar, visto que é nessa etapa em que os alunos irão se deparar com processos seletivos que privilegiam esse gênero discursivo, o qual requer uma tomada de posição em relação a um tema e uso de argumentos para sustentar essa ideia. Consideramos a nossa pesquisa mais relevante ainda, por apresentar um trabalho interventivo através de uma sequência didática que propõe melhorar a prática da produção de texto escrito, contribuindo, assim, efetivamente para o trabalho com o gênero estudado, possibilitando ao aluno desenvolvê-lo com mais segurança e eficiência em suas práticas sociais.

Considerando nossas proposições para esta pesquisa, podemos conhecê-la a partir da seguinte organização: considerações iniciais; aspectos metodológicos da pesquisa; enfoque teórico sobre o ensino de língua portuguesa, da produção textual e do livro didático de língua portuguesa, e sobre sequência didática; análises e proposta de intervenção; considerações finais, referências, anexos e apêndice.

A parte introdutória do nosso trabalho, denominada de *Considerações Iniciais*, situa o leitor nos propósitos da nossa pesquisa, apresentando-lhe: o direcionamento do estudo e do tema; as inquietações que nos impulsionaram a adentrar no mundo desta pesquisa, apresentando a pertinência desta para o trabalho da produção escrita pelo aluno em sala de aula; traz ainda, os objetivos pretendidos, que se

alcançados responderão às questões norteadoras do nosso trabalho; os estudiosos que embasaram este trabalho; um breve estado da arte, tópico que apresenta a relevância do nosso estudo para o processo de ensino; e, ainda, neste capítulo, encontramos à organização da pesquisa, culminando essa parte inicial.

No segundo capítulo, denominado de *Aspectos Metodológicos da Pesquisa*, há a apresentação do objeto de estudo deste trabalho, que é uma proposta de produção escrita do livro didático de LP e o direcionamento dos caminhos que serão percorridos para que se alcancem os objetivos pretendidos. Ele está assim organizado: caracterização da pesquisa; apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados para a sua realização; descrição do livro didático analisado e de suas propostas de produção escrita, de forma específica, de uma proposta de dissertação argumentativa; e, por fim, há a apresentação do processo de seleção e constituição do *corpus*.

O terceiro capítulo, intitulado de *Ensino de Língua Portuguesa e da Produção Textual mediado pelo Livro Didático: concepções e práticas*, apresenta um breve percurso do ensino de Língua Portuguesa no Brasil; um enfoque no ensino da produção textual; a definição de gêneros discursivos à luz de Bakhtin, o qual traz como desmembramento, um subtópico sobre dissertação argumentativa, gênero discursivo escolhido para análise neste trabalho. Seguidamente, apresentamos o histórico do livro didático no Brasil, como se dá o seu uso no ensino de língua portuguesa tanto pelo viés do professor, quanto pelo aluno; e, concluímos esse capítulo apresentando um tópico sobre sequência didática, metodologia que embasa a nossa proposta de intervenção.

O quarto capítulo traz como título *Dissertação Argumentativa a partir do LD: olhares e proposições*. Ele apresenta a análise e a discussão dos dados. Está organizado em quatro subtópicos: o primeiro apresenta a análise da produção escrita do diagnóstico, realizada a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do LD analisado, a qual se constitui como *corpus* da nossa pesquisa; o segundo traz a reconstrução da proposta de produção escrita a partir de uma sequência didática; no terceiro, a análise do *corpus* dessa etapa interventiva; e, finalizamos esse capítulo com o comparativo entre resultados da proposta de diagnóstico x resultados da proposta de intervenção.

Nas *Considerações Finais* são recuperados os aspectos analisados e levados ao conhecimento do leitor, como também, apresentamos os resultados obtidos

depois de analisada à proposta de dissertação argumentativa do LD e comparada com a proposta de intervenção. É destacada a importância desta pesquisa no âmbito do ensino, evidenciando a contribuição do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) para a sua realização.

Na sequência, trazemos as referências que embasam o nosso trabalho, as quais proporcionam um direcionamento para se chegar ao almejado, acreditando que os teóricos citados também trazem contribuições para os interlocutores deste trabalho que desejarem se aprofundar nesta temática. Na continuidade, apresentamos os anexos, onde expomos os textos que serviram de *corpus* para esta investigação e, por último, o apêndice, que apresenta uma proposta de trabalho elaborada para a sequência didática aplicada.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

"A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta".

Bakhtin

Uma prática investigativa requer do pesquisador uma organização criteriosa dos caminhos metodológicos que serão percorridos para que se alcancem os objetivos pretendidos. É preciso selecionar cautelosamente os passos para que os resultados sejam eficientes e, portanto, capazes de responder às nossas inquietações. Por essa razão, neste capítulo, descrevemos esses caminhos, detalhando os procedimentos referentes à caracterização; procedimentos metodológicos; descrição do objeto de pesquisa, bem como da proposta de intervenção e seus fundamentos teórico-metodológicos de constituição do *corpus* e respectiva análise.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa, no dizer de Gil (2002, p.17), "é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Enquanto educadores, o trabalho de investigação permite-nos a busca por um conhecimento que será produzido a partir de um problema percebido em nossa realidade, fato que nos move neste trabalho.

A condução de uma pesquisa envolve a escolha de métodos, abordagens e procedimentos. Para a realização desta, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, uma vez que não requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas, mas acompanhar e compreender como a prática pedagógica se constitui e pode ser transformada, no nosso caso, como a dissertação argumentativa é tratada no livro didático de Língua Portuguesa e como pode ser transformada mediante processos interventivos e reflexivos.

Ao considerarmos essa abordagem, corroboramos com a ideia de Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), ao defender que “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”. Com essa visão, ela nos conduz a pensar que não há resultados isentos de uma visão ideológica, porque todos nós fomos construídos dentro de determinadas sociedades com suas respectivas culturas, cujas aprendizagens estão impregnadas de ideologias, tornando-se impossível um resultado pautado na neutralidade de pensamentos. Para essa pesquisadora, há uma relação de reciprocidade entre a ação de investigação e o objeto investigado. Essa relação constitui o que se chama de reflexividade.

Cientes da abordagem qualitativa, verificamos a existência de vários tipos de pesquisa que fazem parte do seu campo de abrangência, entre essas, a pesquisa-ação é a que consideramos apropriada para o nosso trabalho, uma vez que seus princípios são relevantes para um processo de investigação, o qual requer análise, reflexão e ação sobre a prática. Essa modalidade de pesquisa compreende:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1985, apud GIL, 2002, p. 55)

Nesse sentido, a pesquisa-ação é vista como uma importante ferramenta metodológica capaz de unificar teoria e prática por meio de ações que apontam à modificação de uma determinada realidade. Com o intuito de transformar a nossa prática, fizemos uso dessa modalidade de pesquisa para descrevermos propostas de produção escritas no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, da Coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD, adotado pela rede municipal de ensino de São Miguel/RN, com o propósito de verificarmos as contribuições e limitações desse suporte pedagógico no desenvolvimento da competência escrita do aluno. A investigação gerou a reconstrução de uma proposta através de sequência didática e a consequente análise das proposições sugeridas. Faz-se oportuno mencionar que nosso estudo recaiu sobre turmas de 9º ano da Escola Municipal Elisiário Dias, localizada no Município de São Miguel-RN, por ser a escola campo de trabalho desta pesquisadora, para cujos alunos sentimos a necessidade imediata de compreendermos o processo de escrita.

Dessa forma, a pesquisa-ação foi a que mais se adequou ao nosso trabalho, visto que buscamos melhorias na nossa prática docente, atuando de forma mais consciente e produtiva na formação de sujeitos com competências e habilidades para a escrita, que atendam às exigências das práticas sociais em seus diversos contextos.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Compreendemos que tanto quanto a leitura, a linguagem escrita, como qualquer outra linguagem, faz parte do cotidiano das pessoas; assim sendo, no presente trabalho, empreendemos um estudo sobre o processo ensino e aprendizagem da produção do texto escrito no espaço escolar.

Nesse processo, consideramos que o instrumento mais utilizado pelo professor em sala de aula para intermediar as ações que lá se pautam ainda é o livro didático, por isso, fazemos uma descrição das propostas de produção escrita do manual, o qual se encontra caracterizado em tópico seguinte.

Nosso caminho metodológico tem início com a referida descrição do livro didático, detalhando a sua estrutura e metodologia para os quatro eixos de ensino: leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos. Como desdobramento, detalhamos as propostas de produção escrita trazidas pelas autoras do livro didático, dentre as quais elegemos uma, que propõe a escrita de um texto argumentativo, para realizarmos o nosso diagnóstico, fase na qual os textos são produzidos pelos alunos de duas turmas de 9º ano do turno vespertino, da Escola Municipal Elisiário Dias – São Miguel/RN.

O *corpus* que endossa esta pesquisa teve sua constituição a partir dessa proposta com textos produzidos na fase de diagnóstico e na fase de intervenção. A referida intervenção deu-se através de uma sequência didática, cujo planejamento encontra-se no apêndice deste documento.

Após a análise do *corpus*, na fase de diagnóstico, fazemos a proposição de uma metodologia através de uma intervenção por meio de uma sequência didática, a qual, uma vez aplicada, analisada e comparada fornece-nos contribuições para que possamos observar se houve o favorecimento e/ou não, da competência escrita do aluno.

2.3 DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE

O livro didático em estudo nesta investigação é ***Vontade de Saber Português*** de Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan, 1. ed. – São Paulo: FTD, 2012, volume do 9º ano do Ensino Fundamental.

A figura a seguir, nos traz a forma de apresentação externa desse manual.

FIGURA 01 - Capa do volume do 9º ano da coleção: *Vontade de Saber Português*



Fonte: Volume do 9º ano da coleção *Vontade de Saber Português*, de Aparecida Alves Tavares & Tatiane Brugnerotto. – 1 ed. – São Paulo: Editora FTD, 2012.

A justificativa para a escolha pela coleção em evidência fora mencionada no item 2.1, que trata da caracterização da pesquisa; bem como, foram detalhados os motivos pela esfera que rege a instituição envolvida. A seleção pelo 9º ano do

Ensino Fundamental ocorreu justamente por considerarmos que nesse ano escolar, os alunos encontram-se num nível de maior amadurecimento na escrita.

Quanto às autoras da coleção, Rosemeire Aparecida Alves Tavares é professora graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Língua Portuguesa pela mesma universidade e professora de Português em escolas da rede particular de ensino. Tatiane Brugnerotto Conselvan é professora graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Literatura Brasileira também pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e especialista em Língua Portuguesa pela mesma Universidade. É também professora de Português em escolas da rede particular de ensino. Além das professoras que dão autoria à coleção, houve a participação de diversos outros profissionais que trabalharam no processo de editoração da coleção e são essenciais para a efetivação da mesma, na qual destacamos a participação de vários profissionais e setores: diretora editorial, editora, editora adjunta, editoras assistentes, assistentes de produção, assistente editorial, revisão, coordenador de produção editorial, arte, iconografia, editoração eletrônica e gerente executivo do parque gráfico. Todos esses profissionais envolvidos são oriundos da editora responsável pela publicação e divulgação da coleção, no caso, a editora FTD, que em conformidade com seu histórico, há mais de cem anos está no mercado editorial.

De acordo com os princípios filosóficos da referida editora, está nos seus objetivos a intenção de elaborar e apresentar uma coleção que atenda às exigências mínimas propostas pelos documentos oficiais que regem o ensino e a caracterização do livro didático, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e o edital do Programa Nacional do Livro Didático.

A partir da contextualização dos dados e atores envolvidos no campo de produção, descreveremos agora as questões referentes à estrutura dessa coleção que compreende volumes do 6º ao 9º ano. Em termos estruturais e metodológicos, cada volume foi dividido em seis unidades. Cada unidade traz dois capítulos constituídos de seções para os quatro eixos de ensino: leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos.

No primeiro eixo, destinado à leitura, a coleção apresenta “Leitura 1” e “Leitura 2” que são acompanhadas de “Estudo do texto”, que se subdivide em “Conversando sobre o texto”, “Escrevendo sobre o texto”, “Discutindo ideias, construindo valores” e

“Explorando a linguagem”. Posteriormente vem a seção “Interação entre os textos” que promove um diálogo entre textos, já analisados nas seções de leitura 01 e 02, ou não. Em seguida, vem a seção “Ampliando a linguagem”, que traz informações complementares, exemplos e questões sobre o assunto abordado e pode apresentar uma subseção intitulada “Praticando” que pela própria denominação revela seu intento de colocar em prática questões relativas ao uso da língua.

No eixo da “produção escrita” a subdivisão é feita da seguinte forma: “Pensando na produção do texto”, “Produzindo o texto”, “Avaliando a produção” e “Trabalhando em grupo”, que trata da descrição da proposta de produção de dissertação argumentativa presente no Livro Didático.

O eixo da “produção oral” consiste em explorar questões relativas ao gênero discursivo a ser produzido, orientando para que a atividade seja desenvolvida com êxito. Apresenta a seção “Dicas para que a atividade seja bem-sucedida”. É importante ressaltar que a seção “Produção oral” é contemplada apenas em cinco das seis unidades dos quatro volumes da coleção.

No eixo dos “conhecimentos linguísticos”, são abordados conteúdos gramaticais por meio de exemplos extraídos de textos que não compõem a coletânea de leitura, mas que têm relação com a temática e o gênero explorado. Esse eixo, além de ser contemplado na seção “Ampliando a linguagem” é também abordado no final das unidades, na seção “A língua em estudo”.

Diante dessa caracterização, se faz pertinente a apresentação do quadro esquemático dessa coleção, conforme análise pela equipe de avaliadores do PNLD/2014.

QUADRO 01- Quadro esquemático da coleção *Vontade de Saber Português*

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	
• Tratamento dado a textos literários e multimodais; articulação entre leitura, produção de textos e oralidade. • Diversidade de gêneros e orientações detalhadas para a produção de textos orais e escritos.	
Pontos fracos	

- Fraca articulação entre o eixo de conhecimentos linguísticos e os demais, com elevado número de atividades dedicadas à aquisição de metalinguagem.
- Sobreposição de objetivos em grande número de seções no eixo de leitura.
- Abordagem superficial e reduzida da variação linguística.

Destaque

- Articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e oralidade.

Programação de ensino

- Três unidades por semestre, cada uma com dois capítulos.

Manual do professor

- Orientações didáticas e metodológicas, com os princípios e os conceitos que norteiam a coleção, e uma síntese dos procedimentos a serem adotados, as atitudes esperadas e os recursos que podem ser utilizados.

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

Observamos no quadro exposto que a coleção *Vontade de Saber Português* apresenta como um dos pontos fortes, o trabalho com a diversidade de gêneros e orientações detalhadas para a produção de textos orais e escritos.

O que observamos no nosso cotidiano de sala de aula é que apesar de trabalharmos as propostas do livro didático, sejam elas próximas ou distantes da realidade dos alunos, ainda assim, percebemos certo distanciamento entre o que é proposto e as ideias abordadas pelos discentes, razão pela qual nos propusemos a analisar produções de textos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental a partir de uma proposta da coleção supracitada.

Assim, o próximo subitem será responsável pela descrição de uma dessas propostas apresentadas pelo volume correspondente ao 9º ano dessa coleção.

2.3.1 Descrição das propostas de produção escrita no Livro Didático

Atendendo ao que nos propomos no primeiro objetivo desta nossa investigação, neste subitem, descrevemos as propostas de produção escrita do livro

didático em discussão, cujas análises nos permitirão verificar as contribuições e as limitações que essas propostas exercem no desenvolvimento eficiente da competência escrita do texto pelo aluno, discussão que virá em outro item deste trabalho.

Para termos uma visão mais clara das propostas de produção escrita apresentadas no volume do 9º ano da coleção em estudo, faremos uma apresentação por unidades e capítulos no quadro a seguir. É importante ressaltar que o nosso foco é o 9º ano por razões já citadas anteriormente, e que, por assim ser, não nos deteremos a analisar os volumes do 6º, 7º e 8º anos.

QUADRO 02 - Síntese das propostas de produção escrita nas seis unidades do volume do 9º ano da coleção: *Vontade de Saber Português*.

Propostas de produção escrita no volume do 9º ano da coleção: <i>Vontade de Saber Português</i>	
Unidade 1: O mundo das artes	Título do capítulo 1: Do picadeiro às telas Proposta de produção escrita: Roteiro de cinema
	Título do capítulo 2: Universo de formas e cores Proposta de produção escrita: Descrição objetiva e subjetiva
Unidade 2: O jornal que a gente lê	Título do capítulo 1: Aconteceu, virou notícia Proposta de produção escrita: Notícia
	Título do capítulo 2: Deu no jornal Proposta de produção escrita: Roteiro de telejornal
Unidade 3: “Ao infinito, e além!”	Título do capítulo 1: O poder da ciência Proposta de produção escrita: Conflito e desfecho de romance
	Título do capítulo 2: Uma odisseia na ficção Proposta de produção escrita: Sinopse
Unidade 4: Isso é coisa séria	Título do capítulo 1: Vale a pena refletir Proposta de produção escrita: Dissertação argumentativa
	Título do capítulo 2: Assunto em pauta Proposta de produção escrita: Carta argumentativa
Unidade 5:	Título do capítulo 1: Um mar de aventuras Proposta de produção escrita: Conto

É de se aventurar!	Título do capítulo 2: Uma vida de aventuras Proposta de produção escrita: Relato de viagem
Unidade 6: Por um mundo melhor	Título do capítulo 1: Diga não à violência Proposta de produção escrita: Crônica
	Título do capítulo 2: Do caos à esperança Proposta de produção escrita: Poema

Fonte: Construção da autora com base no Volume do 9º ano da coleção *Vontade de Saber Português*, de Aparecida Alves Tavares & Tatiane Brugnerotto. – 1 ed. – São Paulo: Editora FTD, 2012.

O quadro nos permite a observação de que embora as autoras trabalhem na seção *Produção escrita* com doze gêneros discursivos diferentes, o que se pode concluir é que não há um atendimento a diversos contextos sociais, visto que há uma limitação entre as esferas de circulação desses gêneros, fato que contrapõe as bases teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), quando nos dizem que

[...] a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade. (BRASIL, 1998, p. 25-26)

Os problemas enfrentados no ensino de língua portuguesa pautam-se em questões como essas mencionadas anteriormente. Visto dessa forma, porque a formação do posicionamento crítico, responsável e construtivo frente às diversas situações sociais, exigido pelos documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa, não pode ser apreendido sem a oferta de múltiplas possibilidades de percepção de funcionamento dos discursos.

Ainda considerando o recorte feito de Brasil (1998), colocamos outra fragilidade na apresentação das propostas de produção textual do volume em estudo, que é a predominância da tipologia narrativa sobre as demais. Esse fato evidencia a limitação do aluno no contato com diversos textos, que segundo Brasil (1998), impossibilita o desenvolvimento dos processos de raciocinar e argumentar que configuram como imprescindíveis na construção de um sujeito crítico.

Saindo do quadro esquemático e revisitando o interior dos capítulos onde estão as propostas, destacamos a percepção de uma ausência de clareza no contexto da situação de produção, bem como, um enxugamento nas informações concernentes às características dos gêneros a serem produzidos. Esses aspectos podem ser vistos como um meio de economizar as orientações para produção e pode ser um sinalizador de como os gêneros discursivos são compreendidos pelos alunos.

Essa descrição detalhada de que trata o parágrafo anterior ficou restrita à situação de produção escolhida como elemento base para o *corpus* deste trabalho e poderá ser vista no subitem seguinte.

2.3.1.1 Descrição da proposta de produção de dissertação argumentativa

Escolhemos para realizar a nossa investigação sobre as propostas de produção escrita, o capítulo 1 da Unidade 4, do volume destinado ao 9ª ano, pertencente à Coleção “Vontade de Saber Português”, da editora FTD. O capítulo traz o título “Vale a pena refletir” e a unidade na qual esse capítulo está inserido vem intitulada “Isso é coisa séria”.

De posse dos conhecimentos sobre a organização do livro didático em análise, como pode ser percebido no item sobre a descrição do livro didático, vimos que cada capítulo apresenta duas leituras. No caso específico do capítulo estudado, ele traz, na leitura 1, o trecho de um diário de autoria de Júlio Emílio Braz, intitulado “Conflitos de Lucas”, que aborda a temática do consumismo; e na leitura 2, uma reportagem de Ênio Rodrigo intitulada “*Bullying*: comportamento intimidador é modo de conseguir *status* entre colegas”. As duas leituras trazem reflexões pertinentes tanto com a temática da unidade quanto do capítulo, e se caracterizam como assuntos que permeiam a vida de quase todo adolescente. Por assim ser, acreditamos que os alunos, por encontrarem-se nessa fase da vida, discorrem sobre esses pontos sem muito estranhamento.

Para uma melhor visualização do contexto de produção proposto pelo manual em análise, apresentamos, a seguir, a figura 2, que nos proporcionará uma apropriação do caminho percorrido desde a apresentação do primeiro texto ao aluno

até a proposta de produção textual escrita, uma dissertação argumentativa, foco de estudo deste trabalho.

FIGURA 02 - Apresentação do capítulo 1 da unidade 4

unidade 4 Isso é coisa séria	Capítulo 1 Vale a pena refletir	Leitura 1 - <i>Conflitos de Lucas</i> – Júlio Emilio Braz 143 Estudo do texto..... 144 Interação entre os textos 146 Leitura 2 - <i>Bullying: comportamento intimidador</i> <i>é modo de conseguir status entre colegas</i> – Enio Rodrigo..... 147 Estudo do texto..... 149 Produção escrita 152 ▪ Dissertação argumentativa Produção Oral..... 154 ▪ Debate A língua em estudo..... 156 ▪ Estrutura das palavras ▪ Processos de formação das palavras
	Capítulo 2 Assunto em pauta	Leitura 1 - <i>Anorexia nervosa e bulímia</i> – Drauzio Varella..... 165 Estudo do texto..... 169 Leitura 2 - <i>Geração Z</i> – Veja 172 Estudo do texto..... 174 Produção escrita 176 ▪ Carta argumentativa Ampliando a linguagem 178 ▪ Vícios de linguagem: ambiguidade e pleonasmo A língua em estudo..... 180 ▪ Concordância nominal

Fonte: Volume do 9º ano da coleção *Vontade de Saber Português*, de Aparecida Alves Tavares & Tatiane Brugnerotto. – 1 ed. – São Paulo: Editora FTD, 2012.

A proposta de produção escrita que analisamos como objeto de estudo é uma dissertação argumentativa. A escolha por esse gênero textual ocorreu por três razões: a primeira está relacionada ao pressuposto de que os alunos de 9º ano já possuem um maior amadurecimento na escrita, estando mais avançados os processos de opinar, argumentar e contra argumentar a ideia defendida por eles; a segunda razão está relacionada à tipologia, por ser muito presente no cotidiano dos adolescentes, que estão a todo tempo expressando opiniões, argumentando; e a última, está relacionada ao fato desse gênero discursivo configurar-se como o que mais está presente nos exames avaliativos externos à escola com os quais acreditamos que esses alunos logo se depararão, como: as seletivas para os Institutos Federais (IF) e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para ancorar a nossa descrição da referida proposta, veremos a seguir uma figura que traz uma visão global dos encaminhamentos.

FIGURA 03 - Proposta de produção no capítulo 1 da unidade 4 do LDLP pesquisado

Produção escrita

Dissertação argumentativa

Nas Leituras 1 e 2, você leu textos que tratam de assuntos bastante polêmicos: o consumismo e o bullying. Releia esses textos e exponha sua opinião, respondendo às questões a seguir.

- Em relação ao texto da **Leitura 1**, você acha que é importante os jovens desenvolverem o hábito de poupar dinheiro? Por quê? *Pessoal.*
- A escola poderia contribuir com isso, ensinando ao jovem como poupar dinheiro? Em sua opinião, como ela poderia fazer isso? *Pessoal.*
- Você acha que os pais deveriam ensinar os filhos a economizarem dinheiro? Por quê? *Pessoal.*
- Em relação ao texto da **Leitura 2**, você acha que os pais podem ajudar a combater o bullying? De que modo? *Pessoal.*
- Se pudesse, o que você diria a um bulle para convencê-lo a parar de agir dessa forma? *Pessoal.*
- Em sua opinião, o que a comunidade escolar pode fazer para combater esse tipo de comportamento dentro da escola? *Pessoal.*

As respostas a essas questões fizeram com que você formulasse alguns argumentos sobre os assuntos consumismo e bullying. No entanto, esses argumentos foram apresentados em forma de respostas. Você pode utilizar essas respostas para formular uma **dissertação argumentativa**, que apresenta argumentos sobre determinado assunto, procurando convencer o leitor de seu ponto de vista.

A dissertação argumentativa apresenta uma estrutura definida:

- Introdução:** apresenta o assunto e a tese que será defendida, isto é, o ponto de vista do autor.
- Desenvolvimento:** o autor tenta convencer o leitor de seu ponto de vista, empregando argumentos, exemplos ou citações, a fim de dar mais credibilidade às ideias expostas.
- Conclusão:** normalmente, o autor retoma a tese, reafirmando o ponto de vista.

Pensando na produção do texto

Agora, você vai produzir um texto que apresente uma tese, isto é, seu posicionamento sobre o tema proposto, defendendo seu ponto de vista por meio de argumentos convincentes. Depois de pronto, os textos serão expostos em um painel de sua escola.

Antes, leia algumas orientações para auxiliar na produção de sua dissertação argumentativa.

- Escolha um dos temas a seguir.
 - 1º tema: O que os jovens podem fazer para aprender a administrar o próprio dinheiro?
 - 2º tema: Como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do bullying?
- Para escrever uma dissertação, é preciso compreender a questão proposta, por isso, escolha o tema e faça uma pesquisa em revistas, jornais e na internet.
- Refleta e anote seu ponto de vista sobre o tema escolhido. Essa tomada de posição será a **tese** que você deverá defender ao longo do texto.
- Análise as informações que poderão ser utilizadas como argumentos.
- Selecione exemplos e citações para dar credibilidade a seus argumentos.
- Evite utilizar como argumento fatos de sua vida pessoal.

- Lembre-se de que o texto deverá ser estruturado apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Pense em uma conclusão para seu texto.
- Apresente as ideias de forma objetiva e impessoal, por isso evite expressões como "eu penso que", "eu acho", "em minha opinião".



Produzindo o texto

Produza a dissertação argumentativa, seguindo algumas instruções.

- Introduza o texto apresentando a tese que será defendida, a fim de situar o leitor.
- Defenda sua tese, utilizando informações, exemplos e citações como argumentos que convençam o leitor de que sua posição merece crédito.
- Mantenha, ao longo do texto, um posicionamento crítico e convincente, sendo coerente com as ideias apresentadas.
- Evite utilizar juízos de valor como: bom, mau, belo, feio, péssimo, triste, pobre, rico, pois enfraquecem o conteúdo argumentativo de seu texto.
- Encerre a dissertação argumentativa com a conclusão, confirmando sua tese.
- Empregue um registro formal com linguagem objetiva.
- Utilize estratégias para deixar o texto mais convincente: seja claro, objetivo e conciso.
- Evite fugir do tema, repetir ideias, construir frases que apresentem contradição.
- Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico.
- Faça o texto em um rascunho. Depois, revise-o e verifique se você seguiu todas as orientações.

Avaliando a produção

- Na introdução foi exposta a tese a ser defendida?
- Informações, exemplos e citações foram utilizados como argumentos para convencer o leitor de que sua tese é coerente?
- Foi empregado o registro formal, e as ideias foram apresentadas de modo impessoal?

Após avaliar seu texto, faça as alterações necessárias e passe sua dissertação a limpo em uma folha avulsa. Depois de pronta, troque-a com a de um colega, avaliando-a segundo estas questões: qual a tese defendida?; quais argumentos ele utilizou para defendê-la?; os argumentos utilizados por ele foram convincentes?; você concorda com o posicionamento crítico dele?; há introdução, desenvolvimento e conclusão? Seu colega irá fazer o mesmo com o seu texto. Após terminarem a avaliação, juntem-se e discutam sobre as respectivas avaliações.

Trabalhando em grupo

Finalmente, combinem com o professor um dia para que possam organizar um painel com as dissertações argumentativas. Definam um espaço da escola propício para a exposição do painel. Disponham as produções de vocês em dois grupos: as que se referem ao 1º tema e as que se referem ao 2º tema. Elaborem com o professor uma estratégia de divulgação do painel, a fim de que toda a comunidade escolar conheça a produção de vocês.

Fonte: Volume do 9º ano da coleção *Vontade de Saber Português*, de Aparecida Alves Tavares & Tatiane Brugnerotto. – 1 ed. – São Paulo: Editora FTD, 2012.

A proposta de produção escrita inicia-se com o lançamento de seis questões, sendo três por temática, na ocasião: consumismo e *bullying*, apresentadas pelas leituras 1 e 2. As questões devem ser respondidas por escrito, e versam sobre a relevância da discussão das temáticas e, sobretudo, se caberia à família e à escola se preocuparem com essas reflexões. Os questionamentos objetivam direcionar a discussão, embora não tenham autossuficiência para isso, pois não instigam o próprio diálogo interno do interlocutor, no caso, o (a) aluno (a).

Posteriormente, há uma descrição concisa da estrutura do gênero discursivo² em termos de organização do discurso, momento em que revelam os conceitos de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na sequência, tem-se o “Pensando na produção do texto”, momento em que o (a) aluno (a) é solicitado a produzir uma dissertação argumentativa. Para isso, as autoras lançam mão de uma orientação de nove itens, que vão desde a escolha do tema a dicas para deixar o texto impessoal, conforme pode ser visto na figura de número 03, que se encontra na página anterior. Dentre essas orientações, destacamos a primeira, que norteia a escolha do tema, apresentando como sugestão: 1º tema – O que os jovens podem fazer para aprender a administrar o próprio dinheiro?; e o 2º tema – Como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do *bullying*?

Dando prosseguimento vem o “Produzindo o texto”, que expõe as instruções para o momento da escrita e sobre as quais recairão as nossas análises da produção de diagnóstico, obedecendo fielmente aos critérios que se encontram discriminados em itens do “a” ao “j” nessa seção, conforme pode ser visto em figura anterior.

Depois dessa seção, há o “Avaliando a produção”, oportunidade em que o aluno é convidado a avaliar o próprio texto antes da versão final, verificando-o dentro dos propósitos sugeridos pelas autoras na seção do “Produzindo o texto”.

A proposta encerra-se com o “Trabalhando em grupo”, momento no qual são apresentadas sugestões para divulgação na comunidade escolar.

² Faz-se oportuno esclarecer que no presente trabalho fazemos referência à produção escrita dissertação argumentativa como gênero discursivo, o que não ocorre com o manual didático, que a trata apenas como texto.

2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Umas das tarefas mais difíceis para o professor de Língua Portuguesa consiste no desenvolvimento de habilidades que propiciem ao aluno uma escrita eficiente. Lecionando há 17 anos a disciplina de língua portuguesa numa escola pública da rede municipal de ensino, nossa experiência tem evidenciado que um número crescente de estudantes escreve, mas sem atender às especificidades dos gêneros, no tocante à língua, principalmente, quando esses, exigem um rigor gramatical. Tal constatação talvez possa abranger não apenas futuros profissionais, mas os que já exercem uma atividade qualquer. É uma crise na linguagem que vem afetando tanto alunos quanto professores. Para endossar nosso pressuposto, trazemos o posicionamento seguinte.

O fenômeno da crise da linguagem implica um quadro de insatisfação no âmbito escolar brasileiro, tendo em vista o que vem ocorrendo com sujeitos diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os estudantes mostram-se desacreditados em relação a sua própria competência linguística. O professor, por sua vez, não consegue lidar com a falta de sucesso que vem obtendo e diz, frequentemente, que seus alunos têm dificuldade em expressar-se, principalmente por escrito. Além de também estar insatisfeito com o que vem desenvolvendo em termos do ensino de língua, o professor, não raras vezes, sente-se impotente, como profissional. (PASSARELLI, 2012, p. 34-35)

A crise linguística de que trata Passarelli (2012), corrobora com os pressupostos de nossa experiência e nos permite afirmar que se o aluno tem experiências negativas com a produção textual tende a assumir atitudes de “livrar-se” de um compromisso ou de uma obrigação linguística, sem se ater ao processo de pensar, refletir, explorar opções, tomar decisões, aprimorar a produção textual, visando acima de tudo à inteligibilidade da mensagem. Desse modo, cabe ao professor uma maior preparação no sentido de buscar possíveis soluções motivadoras para nortear o ensino da escrita em sala de aula.

Pensando nessa problemática, decidimos analisar uma proposta de produção escrita do livro didático de língua portuguesa por considerarmos ser um instrumento didático muito utilizado em sala de aula pelo professor. Nosso intento, com essa análise é percebermos até que ponto o direcionamento proposto por essa atividade favorece o desenvolvimento da competência escrita proficiente no aluno.

Como a nossa pesquisa recai sobre a produção textual no livro didático de língua portuguesa, conforme já mencionado, selecionamos o capítulo 1 da unidade 4 do LDLP do 9º ano, da coleção Vontade de Saber Português da Editora FTD.

A pesquisa é voltada para os 9ºs anos da Escola Municipal Elisiário Dias, cujo IDEB do ensino fundamental 2, nível de ensino sobre o qual nos atemos, foi de 3.7 no ano de 2013. O índice de 2015 não foi divulgado, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pela divulgação desse resultado, por razões que envolvem o número de participantes que realizaram a Prova Brasil.

A escola conta com um total de 1.006 alunos matriculados, sendo 691 no turno matutino e 315 no turno vespertino. O perfil socioeconômico desses alunos é mesclado. Vão desde alunos de baixa renda até os de classe média baixa, sendo aqueles, a maioria. Considerando essa diferença de perfis, a escola tem como missão assegurar o saber, priorizando a participação ativa da comunidade escolar na busca de uma formação crítica e autônoma, oferecendo um ensino de qualidade, primando pela excelência a partir de um fazer comprometido, criativo e solidário.

A instituição está localizada no município de São Miguel, no interior do estado do Rio Grande do Norte. Esse município, especificamente, situa-se na região do Alto Oeste, na mesorregião do Oeste Potiguar e microrregião da Serra de São Miguel, a uma distância de 441 quilômetros de condução a oeste da capital do estado, Natal. Sua população no censo de 2010 foi de 22.157 habitantes, com uma estimativa populacional de 23.444 para 2016, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O referido município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,606, considerado de médio desenvolvimento, conforme atesta dados desse mesmo órgão.

A escola em evidência é campo de trabalho desta pesquisadora. Desse modo, sentimos a necessidade imediata de compreendermos o processo de escrita de seus alunos. Assim, cabe-nos justificar que de um grupo de 05 (cinco) turmas, selecionamos as do turno vespertino, que contemplam apenas 02 (duas) dessas turmas, número que consideramos satisfatório para o desenvolvimento da investigação, diferentemente do matutino que conta com 03 (três) turmas de 9º ano.

De um modo geral, a escola organiza as turmas numerando-as de acordo com a quantidade de turma existente em cada ano. Assim, as turmas das quais saíram os textos, *corpus* de nossa pesquisa diagnóstica, são denominadas pela

escola de turmas 9ºs anos “05” e “06”. A turma do 9º ano “05” é formada por 24 alunos, apresentando distorção idade-série/ano, porque lá podemos encontrar alunos na faixa etária entre 13 a 18 anos, e ainda um, com a idade de 32. A turma do 9º ano “06” é composta também de 24 alunos na faixa etária entre 13 e 18 anos, também revelando a distorção idade-série/ano. Vale salientar que desses 48 alunos envolvidos no processo, 34 chegaram ao produto final da proposta de diagnóstico. Os motivos pelos quais não chegamos a cem por cento de alunos envolvidos até o final do processo, vão desde a ausência das aulas por motivos particulares do aluno à própria rejeição deles em produzir o texto escrito.

Dessa forma, mesmo com a apropriação dos 34 textos para respaldar nossa atividade, se fez pertinente selecionarmos aqueles que por um motivo ou outro iriam melhor responder aos nossos objetivos de pesquisa, não querendo dizer que os demais não têm a sua importância, uma vez que participaram da mesma proposta de trabalho e se encontravam num patamar equivalente.

Como já foi detalhado no item 2.3.1.1, a produção sugerida apresentava duas temáticas: consumismo e *bullying*. Discorrendo sobre essas temáticas, dos sujeitos pesquisados, cinco alunos da turma do 9º ano “05” desenvolveram a primeira temática, consumismo, e na turma do 9º ano “06”, seis, optaram por essa mesma temática. Já em relação ao segundo tema, o *bullying*, os alunos tiveram uma maior afinidade. Sobre essa temática, vinte e três alunos desenvolveram os seus textos, sendo nove textos de alunos da turma do 9º ano “05” e quatorze textos de alunos da turma do 9º ano “06”. Mesmo sendo notória essa afinidade dos alunos com a temática do *bullying*, foi pertinente a análise das duas temáticas nas duas séries, uma vez que a condução da proposta de produção se deu da mesma forma.

Considerando essa questão, para a escolha dos textos que compuseram a nossa análise priorizamos dois pontos: o primeiro foi escolher um texto por temática em cada uma das turmas trabalhadas, por considerarmos suficientes para a análise dos critérios da proposta do livro didático, compondo, assim, quatro textos: 01 texto sobre a temática do *bullying* no 9º ano “05”, 01 texto sobre a mesma temática no 9º ano “06”; 01 texto sobre a temática do consumismo no 9º ano “05” e 01 texto sobre a mesma temática no 9º ano “06”; o segundo ponto, priorizado para a análise, diz respeito à forma de escolha desses textos, dentre os quais optamos por eleger em cada turma um que se aproximava e outro que se distanciava dos critérios adotados pelo manual didático. Para essa definição de aproximação e distanciamento

consideramos os itens: atendimento total, atendimento parcial e não atendimento aos critérios solicitados pelas autoras do LD para a escolha dos quatro textos. Assim sendo, na turma do 9º ano 05 para a temática do *bullying* foi escolhido o texto que mais se distanciou dos critérios adotados pelas autoras e na temática do consumismo, o que mais se aproximou. Já na turma do 9º ano 06 ocorreu o inverso. O texto escolhido como o que mais se distanciou dos critérios analisados foi sobre a temática do consumismo e sobre a temática do *bullying*, o que mais se aproximou. Consideramos que essa inversão foi necessária para evitarmos o favorecimento de uma das temáticas em detrimento da outra.

Dessa forma, chegamos a uma amostra representativa para análise: 02 textos sobre a temática do *bullying*, sendo 01 da turma do 9º ano “05” e 01 da turma do 9º ano “06”; e 02 textos sobre a temática do consumismo, também sendo 01 da turma do 9º ano “05” e 01 da turma do 9º ano “06”, porém conscientes de que os trinta e quatro textos contribuíram diretamente para o nosso trabalho.

No momento de análise, obedecemos a seguinte ordem de temática para cada turma: *bullying*, cujos textos foram codificados como 01 e 02 antecidos da letra “B” para caracterizar essa temática; e consumismo, também codificados em 01 e 02 precedidos da letra “C” que caracteriza o referido tema. Trazemos as turmas numa sequência crescente: 9º ano “05”, 9º ano “06”; portanto, temos seguidamente um texto de *bullying* e outro de consumismo de uma mesma turma.

Realizada a análise dos textos de diagnóstico constatamos a necessidade de elaboração de uma nova proposta de produção do gênero discursivo dissertação argumentativa. Assim, construímos uma sequência didática, cujo roteiro poderá ser encontrado no apêndice deste documento e um relato da aplicação dessa metodologia, que poderá ser encontrado no tópico seguinte.

Dada a aplicação da SD e de posse de novos textos, iniciamos a análise do pós-intervenção, que em relação à produção escrita teve como base os critérios propostos na sequência didática desenvolvida. A saber: 1) Apresente uma estrutura próxima da padrão; 2) Use os organizadores textuais estudados para dar maior coesão ao gênero textual proposto; 3) Use linguagem formal com apresentação de ideias de maneira objetiva; 4) Evite fugir do tema, repetir ideias ou construir frases que apresentem contradição; 5) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico; 6) Procure fazer bom uso dos recursos da língua como: convenções ortográficas, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e

nominal, emprego adequado de modos e tempos verbais, paragrafação, uso de maiúscula, dentre outros.

Faz-se necessário esclarecer que o número de alunos participantes dessa etapa da nossa pesquisa é diferente do número de alunos participantes da análise da etapa do diagnóstico, e isso se deu por motivos de transferência de alunos de turno e de escola, como também por motivo de evasão escolar. Na etapa do diagnóstico, as duas turmas, 9º ano “05” e 9º ano “06”, contavam com um total de 48 (quarenta e oito) alunos, desse total, 34 (trinta e quatro) alunos chegaram ao produto final do processo de diagnóstico. Nesta etapa interventiva, as duas turmas, 9º ano “05” e 9º ano “06”, contam com um total de 40 (quarenta) alunos, dos quais 28 (vinte e oito) chegaram à etapa final do trabalho proposto. Desse total, quatro textos irão compor a nossa análise.

A escolha dos textos para a análise do pós-intervenção em termos quantitativo e qualitativo se deu pelo mesmo processo de escolha dos textos da análise do diagnóstico. Foram selecionados dois textos da turma do 9º ano “05”, o que mais se aproximou e o que mais se distanciou da proposta realizada e, no 9º ano “06”, também foram selecionados dois textos, utilizando os mesmos critérios. O diferencial na análise interventiva é que os textos foram desenvolvidos a partir de um único tema, o *bullying*, por considerar que os alunos tiveram uma maior familiaridade com essa temática na fase diagnóstica, diferentemente da temática do consumismo.

Como forma de diferenciar estes textos analisados nessa etapa, dos textos da análise de diagnóstico, os codificamos da seguinte forma: texto 1EI e texto 2EI para fazer referência aos textos 1 e 2 da etapa interventiva, pertencentes a turma do 9º ano “05”. Já os textos da turma do 9º ano “06” foram codificados como textos 3EI e 4EI.

Colocamos os textos numa sequência crescente das turmas, ou seja, inicialmente os textos do 9º ano “05” e, na sequência, os textos do 9º ano “06”. A análise segue os critérios na ordem apresentada anteriormente.

Concluídas as análises dos textos do diagnóstico e do pós-intervenção realizamos uma análise comparativa das produções obtidas nos dois momentos. Para isso, observamos os critérios de instrução para a produção textual em cada etapa e adotamos as definições: atendeu, não atendeu e atendeu em parte, para a averiguação da proximidade e do distanciamento da produção escrita em relação à proposta encaminhada.

Vale salientar que os textos analisados e apresentados no corpo deste trabalho serão digitados, conservando-se a escrita original dos autores.

2.5 INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

O nosso propósito neste subtópico é apresentarmos de forma sucinta, como ocorreu o processo interventivo através de sequência didática para o trabalho com o gênero discursivo dissertação argumentativa, recorrendo sobre a temática *bullying*, nas turmas de 9º ano “05” e de 9º ano “06”, turno vespertino da Escola Municipal Elisiário Dias.

Para uma melhor visualização do processo geral, é importante esclarecermos que o trabalho foi dividido em quatro etapas, consoante descrição a seguir: apresentação da temática e do gênero discursivo abordado; produção da escrita inicial; módulos de ensino; e produção final.

Na 1ª etapa buscamos aproximar o aluno da temática em questão, através de textos de gêneros discursivos diversos. No 1º momento, apresentamos o conto “*Bullying na floresta*” de autoria de Ailce Costa, para introdução da temática e percepção da situação de comunicação abordada.

No 2º momento, apresentamos uma HQ extraída da Revista Amiguinho, para maior aproximação com a temática e discussão oral. Para o fechamento desse momento, apresentamos um vídeo produzido pela Agência Senado, intitulado “Projeto define oito tipos de *bullying* que devem ser evitados na escola” o qual aborda os tipos de *bullying* e a urgência de serem abolidos do âmbito escolar. Foi necessário chamar a atenção do aluno para que ele percebesse a relação do vídeo com a situação apresentada na HQ e, conseqüentemente, relacionasse as situações apresentadas às vivenciadas em sua realidade.

No 3º momento, apresentamos uma reportagem de Mariana Scherma, intitulada “*Bullying e Cyber-bullying: como não sofrer com isso*”, a qual teve uma interpretação oral e outra escrita, seguida de socialização.

No 4º momento, concluímos a apresentação da situação de comunicação, temática *bullying*, oferecendo a leitura de depoimentos de pessoas que sofreram *bullying*, para que, através de situações autênticas, o aluno pudesse associar às práticas reais. Como fechamento desse último momento e encerramento da apresentação da temática foi articulado uma palestra com o título - *Bullying: caia*

fora!. A palestrante foi a Professora Ma. Núbia Cristina Pessoa de Queiroz, que conduziu os trabalhos de forma dinâmica e interativa.

Ainda dando continuidade a 1ª etapa, apresentamos o gênero discursivo dissertação argumentativa e nossa proposta de trabalho para esse gênero. Realizamos a leitura do texto elaborado pela Sociedade Brasileira de Cardiologia “Uma sociedade sem fumo” e, a partir dele, trabalhamos os elementos caracterizadores e estruturais desse gênero. A temática diferenciada foi escolhida de forma intencional para que o aluno não se apropriasse das ideias do autor e elaborasse as suas próprias ideias.

Na 2ª etapa, oportunizamos a produção da primeira escrita individual pelo aluno. Esse momento inicial da escrita foi importante para percebermos o que o aluno já conhecia sobre a temática e o gênero solicitado e, em quais momentos da escrita precisávamos intervir. Entregamos um roteiro para que ele seguisse as ideias sugeridas pelas partes introdutórias apresentadas.

Observadas algumas limitações na escrita inicial do aluno, partimos para a 3ª etapa, que é a etapa dos módulos. Momento em que oferecemos subsídios para as limitações observadas nessa primeira escrita. Essa etapa foi dividida em módulo 1, módulo 2 e módulo 3.

No módulo 1, trabalhamos a diferença entre dissertação argumentativa e dissertação expositiva através do texto “Expor ou argumentar: tenha em mente a finalidade de sua dissertação” da Mestra em Língua Portuguesa Sueli de Britto Salles, por considerar a predominância do texto expositivo nessa escrita inicial. Na sequência, apresentamos à turma os tipos de movimentos argumentativos: sustentação, refutação e negociação. Cabe mencionar, que somente o primeiro tipo havia sido utilizado por eles em suas produções na etapa de diagnóstico.

No módulo 2, apresentamos para os alunos os elementos de coesão e mostramos que através deles, os argumentos estão articulados entre si ao longo do texto. Neste módulo foram trabalhados os vários tipos de conectivos e seu uso dentro de um texto

No módulo 3, oportunizamos uma atividade prática para orientar o aluno na identificação e utilização correta dos conectivos dentro do texto. Através do texto “Uma preocupação constante”, o aluno foi capaz de fragmentar por meio de cores diferenciadas, as partes do texto (tese, argumentos e conclusão), identificando os conectivos que o tornaram coeso.

A 4ª e última etapa da nossa proposta foi a escrita final, a qual o aluno deveria seguir a proposta de produção elaborada para este trabalho. A proposta em questão apresentou seis critérios a serem seguidos, conforme pode ser visto em tópico anterior. Após a escrita do texto, a referida proposta oportunizou momentos de revisão dessa escrita pelo aluno. Esse momento foi analisado como de grande valia, porque além de oportunizar a revisão individual do texto pelo aluno, também, propiciou a permuta de textos entre os colegas, o que veio favorecer a discussão das (in) adequações presentes nos textos, permitindo melhorá-las, caso necessário.

Antes de passada a limpo a versão final, auxiliamos na reescrita através da leitura dos textos e dos bilhetes orientadores. A leitura nos proporcionou perceber os avanços e dificuldades, os quais foram apresentados ao aluno por meio desses bilhetes orientadores que levaram as mensagens direcionadas para a reescrita, como também, mensagens de encorajamento e de estímulo para a escrita final.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL MEDIADO PELO LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

"Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo".

Bakhtin

O ensino de língua portuguesa tem, sem dúvida, representado um problema constante para os professores de nosso país, principalmente no que se refere à prática de produção escrita pelos alunos que, nas últimas décadas, tem preocupado educadores e provocado angústia e indecisão na hora de planejar.

São constantes as queixas dos docentes de que os alunos não têm domínio da escrita, que têm verdadeira rejeição a tal tarefa. Desse modo, é notório que a escola não está, de certa forma, direcionando os discentes para uma produção eficiente.

Sobre essas questões, Geraldi (2001) enfatiza que a produção de textos na escola tem sido um martírio tanto para alunos quanto para professores. Há uma monotonia e uma repetitividade de temas, de métodos e de erros. Aliás, se por um lado o professor repete os mesmos temas, os alunos quase sempre não leem as anotações feitas pelo professor em seus textos e seguem cometendo os mesmos erros.

É sabido, no entanto, que quando os alunos são estimulados a escrever a partir de sua criatividade, possibilidades e de suas vivências, se auto motivam e avançam no seu desenvolvimento linguístico, adquirindo o gosto não só da escrita, mas de outras linguagens. Assim dito, comungamos com o pensamento de Marcuschi (2008, p. 61), quando pontua que "a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas".

Diante do exposto, propusemo-nos a investigar, nesta pesquisa, as propostas de produção escrita do livro didático de Língua Portuguesa, especificado na parte introdutória deste documento. A visão que temos do livro didático é a mesma defendida por Dionisio e Bezerra (2005, p. 35), conforme mencionada a seguir.

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparadas a serem seguidas por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/ aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

O livro didático de Língua Portuguesa se constitui num instrumento de apoio em sala de aula, sendo passível de adequações à realidade sociocultural do aluno, o que, na maioria das vezes, não acontece. Cabe ao professor a importante tarefa de interferir na aprendizagem do aluno em sala de aula, sendo um mediador e facilitador da aprendizagem.

Nessa perspectiva, temos o intuito de verificar as contribuições e limitações das propostas de produção escrita do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental da Coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD, adotado pela rede municipal de ensino da cidade de São Miguel-RN, na formação de alunos produtores de textos.

Ao considerarmos nosso intento de refletirmos sobre as propostas de produção textual do livro didático, sentimos necessidade de alguns esclarecimentos acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil e dentro desse, o ensino da produção textual. Na sequência, um subitem que esclarece a definição de gêneros que adotamos nesta pesquisa e dentro desse, uma abordagem sobre a dissertação argumentativa, gênero discursivo do qual partem nossas considerações e análises neste documento. Como as nossas inquietações têm início no livro didático, trazemos um breve histórico da inserção desse instrumento em nosso país, subitens de sua forma de utilização pelo professor e pelo aluno e por fim, uma fundamentação sobre a sequência didática, metodologia que apresentamos como sugestão de intervenção para uma nova realidade de escrita nas turmas pesquisadas.

3.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O ensino de língua portuguesa no Brasil tem seu percurso inicial a partir da chegada dos portugueses no território brasileiro quando, de posse das terras,

chegam os padres jesuítas para catequizar nossos índios, que se comunicavam através de seus próprios idiomas. Com isso, o Brasil começa a vivenciar o processo de instauração de uma nova língua que vai aos poucos se misturando aos diversos idiomas já existentes e por essa razão, tem dificuldades de se efetivar com todas as prerrogativas de que necessita³.

Da chegada do idioma português ao Brasil no século XVI, saltemos para o século XIX, quando se tem notícia dos primeiros métodos científicos para o ensino dessa língua. Isso ocorre com o país já independente de Portugal, com o surgimento da disciplina de Língua Portuguesa, a qual vem abolir o estudo restrito de Gramática, Retórica e Poética e se instala tomando por base o estudo da gramática da língua e a leitura de antologias que privilegiavam autores portugueses, com algumas ressalvas para os brasileiros que mais se aproximavam dos considerados clássicos.

Percebemos até então um caráter bem historicista em torno do ensino da língua portuguesa no Brasil. Esse mesmo caráter, para Clare (2003), foi o condutor da reforma do ensino de línguas,

[...] especialmente da materna, no programa elaborado por Fausto Barreto, em 1887, de onde se originaram as primeiras gramáticas escritas por brasileiros: as de João Ribeiro (*Gramática portuguesa*, 21^a ed., 1921), Pacheco da Silva Jr. e Lameira de Andrade (*Gramática da língua portuguesa*, 1887), Maximino Maciel (*Gramática descritiva*, 1910), Alfredo Gomes (*Gramática portuguesa*, 2^a ed., 1930) e Ernesto Carneiro Ribeiro (*Serões gramaticais*, 106^a ed., 1957). (CLARE, 2003, p. 09 – grifos do autor)

Nessa época, fundamentava essa corrente tradicional, a concepção de linguagem como expressão do pensamento, que para Geraldini (2001) conduzidos por essa concepção, tínhamos a visão de que a linguagem por si só, era a responsável pela tradução do pensamento. Com essa visão, o ensino de língua era fundamentado na gramática normativa, onde o “certo” e o “errado” eram a base para a formação do falante.

A corrente tradicionalista de ensino da língua foi ao longo do tempo se desestabilizando, haja vista as novas configurações sociais que já não permitiam,

³ Não entraremos no mérito dessa linha de tempo com atos e consequências. As palavras de caráter introdutório apenas servem de base para que ao lermos este tópico, pensemos nas práticas de hoje com relevância para os alcances obtidos.

conforme (Leite, 1993, apud GERALDI, 2001), que o domínio efetivo e ativo de uma língua estivesse relacionado ao domínio de uma metalinguagem técnica. As ideias linguísticas invadiam o ensino e o como ensinar já não era um consenso entre os professores. Nos meados do século XX, em decorrência de inúmeras transformações, decorrentes de questões políticas, sociais e pedagógicas, o ensino de língua passa a ser norteado por uma corrente estruturalista e transformacionista, respaldada numa concepção em que a linguagem é instrumento de comunicação. Para Geraldi (2001), com essa concepção, tem-se a visão da língua como código, o que permitiu compreender que essa língua toma forma fora dos nossos pensamentos. Ideia que contraria a concepção anterior.

Essa nova concepção deu mais abertura para que o aluno pudesse desenvolver habilidades comunicativas antes não permitidas, visto que, o novo olhar “libertava” o professor da obrigatoriedade de impor regras e vetar as ideias dos alunos. Esse fato favoreceu uma melhor interação entre os interlocutores no processo ensino e aprendizagem.

Ainda no século XX, a partir da década de 80, uma nova forma de ver a língua passa a ser discutida e infiltra-se nas salas de aula a concepção de linguagem como forma de interação, a qual predomina até os dias atuais e tem na linguística da enunciação o embasamento teórico. Para a linguística de enunciação, o sujeito pensa e reage a uma representação, porque a enunciação é um ato de comunicação de pensamentos, em que o sujeito na hora de enunciar faz constatações, apreciações; expressa desejos; manifesta-se a partir de uma representação da realidade da qual ele participa.

Nesse contexto, o ensino de gramática normativa passa a ser questionado e há uma verdadeira profusão de opiniões em relação a esse ensino na sala de aula. Questionamentos que o colocavam como o responsável por oprimir o indivíduo passaram a ser circulados em contraposição a um desejo de liberdade. Inicia-se um momento de fragilidade no ensino de língua e vários teóricos discutem como deve ocorrer a presença da gramática na sala de aula. O que não pode deixar de ser entendido em meio a isso tudo é que, em conformidade com Antunes (2009),

Não existe língua sem gramática. O que está em questão, na proposta de um ensino mais relevante, é a perspectiva a partir da qual se veja o funcionamento interativo da língua, quer na dimensão de seu vocabulário, quer na dimensão de sua gramática, quer ainda

nas regularidades de construção e organização de seus diferentes tipos de gêneros de textos. (ANTUNES, 2009, p. 175)

Essas ideias são reforçadas pelos PCN que surgem em 1998 e trazem no seu escopo, uma proposta redimensionadora em relação às práticas pedagógicas no que diz respeito ao trato com a gramática e o texto em sala de aula, colocando a linguagem como o centro de todas as ações de leitura e escrita. Para esses referenciais, a linguagem deve ser utilizada como atividade para a discussão e o domínio da língua deve ser a condição essencial para que os alunos possam participar plenamente dos diversos contextos sociais nos quais estão inseridos. Com isso, o texto passa a ser considerado como base para o ensino de português.

Com a compreensão dessas concepções, passamos a entender o estudo da língua como uma prática que vai além da investigação de um sistema de códigos, mas, sobretudo, como uma prática que exige o entendimento de que a língua é viva e, portanto, produto de interação social. Essa visão nos impulsiona à realização desta pesquisa.

O subtópico seguinte nos trará uma breve visão de como o texto, como produção escrita, foi inserido na sala de aula de português. Subjacente a esse percurso compreenderemos a concepção de linguagem e concepção de ensino da língua que norteiam o ensino de português.

3.1.2 Ensino da produção textual

Conforme vimos no tópico anterior, o ensino de língua portuguesa perpassou por várias concepções, que foram nomeadas em consonância com o trato que era dado à linguagem. Nesse mesmo percurso, a presença do texto na sala de aula e de forma específica, a produção do texto, aspecto que nos interessa neste documento, podemos dizer que foi visto por diferentes perspectivas, porque a inserção desse recurso de aprendizagem, também está condicionada à concepção de linguagem e concepção de ensino da língua, bem como, concepção de ensino em geral.

Nem sempre a produção de texto foi uma realidade nas aulas de português de todos os níveis de ensino. Enquanto predominava a concepção de linguagem como expressão do pensamento, até meados do século XIX, a produção do texto era restrita aos níveis mais elevados sob a perspectiva de composição. Para a

realização dessa tarefa, o professor apresentava temáticas ou produzia-se pela observação de gravuras. Havia-se a compreensão de que a escrita não necessitava de técnica, que era um dom.

Por volta da década de 70, quando a linguagem passa a ser vista como instrumento de comunicação, a produção textual na sala de aula, também impulsionada por fatores político-sociais, começa a ser tratada sob a perspectiva de redação, cujos objetivos estavam relacionados ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. O texto passa a ser considerado um material de ensino, não apenas de uso.

A partir da década de 80, quando a linguagem passa a ser considerada como uma forma de interação e temos o ensino de português sustentado pela linguística da enunciação, o texto entra na sala de aula com uma nova configuração, devendo ser considerado a base do ensino. Geraldi foi um dos precursores dessa ideia ao organizar e lançar em 1984, o livro *O texto na sala de aula*. A partir de então, começou-se uma nova era com o texto. Geraldi (1995, p. 136), distingue redação de produção textual. Para ele, “nesta produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola”. Fica evidente na distinção do teórico, que a funcionalidade da língua deve ser considerada na escrita.

Com essa perspectiva de produção textual, podemos compreender que houve um novo olhar para o ensino do português, sobre o qual versa que

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p. 282-283).

A partir desse pensamento, podemos compreender que o processo de formação do aluno é visto sob um ângulo em que ele sai da passividade e passa a construir-se enquanto cidadão que tem suas necessidades de comunicação e por meio delas, aprimoradas em sala de aula, pode suprir-se em suas atividades cotidianas.

3.2 DEFINIÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Ao interagir com o outro, o enunciador, em consonância com os estudos *bakhtinianos*, dialoga também com os discursos que circulam em sociedade, inscritos em uma determinada esfera discursiva, historicamente construída e pertencente a certo gênero discursivo. A concepção interacionista e dialógica de linguagem é aporte necessário para um ensino pautado no objetivo de formar cidadãos críticos. O enfoque *bakhtiniano* que evidencia o caráter dialógico da língua é base para esse tipo de ensino, direcionando, inclusive, a visão sobre linguagem considerada pelo documento dos PCNs.

Portanto, a julgar por esse fator, substancialmente necessário ao ensino, enfocamos neste tópico, a relevância do trabalho com o texto em sala de aula, a partir do gênero, pautados nos princípios do dialogismo. E, com isso, defendemos aqui, que a aprendizagem de gêneros discursivos não existe somente para conhecimento linguístico, mas, sim, e principalmente, para a efetiva concretização do processo comunicativo em todas as suas funções, inerentes e necessárias ao homem, enquanto ser crítico-social. Nessa perspectiva, discorreremos por posicionamentos teóricos diferentes, para fins de enriquecimento nas discussões acerca dessa teoria, contudo, adotando, pois, a perspectiva dialógica de Bakhtin como norte para nossas discussões sobre o ensino do texto a partir do gênero. Com isso, justificamos também, a utilização da terminologia gêneros discursivos em nossas proposições.

É sabido que a interação entre os interlocutores acontece por meio da linguagem, a qual proporcionou o desenvolvimento da língua e, em seguida, dos atos de leitura e escrita. Os sujeitos leem e escrevem diferentes textos. Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.

Portanto, os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2011, p. 262) são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, produzidos pelas mais diferentes esferas da atividade humana. Elementos como conteúdo temático, estilo e construção composicional fazem parte de sua constituição e estão indissoluvelmente inter-relacionados e determinados pela especificidade do campo de ação e de comunicação humanas a que se relacionam.

Bakhtin distribui os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Segundo ele

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011, p. 263)

Para o autor, os gêneros discursivos secundários demandam uma maior padronização. Aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais elaborada (em geral, mas não exclusivamente escritos), como aqueles que se originam no contexto das áreas científicas, políticas, jurídicas. Já os gêneros primários, são aqueles mais presentes na conversação cotidiana (em geral, mas não exclusivamente orais). Eles constituem-se e se desenvolvem em circunstâncias de uma comunicação verbal mais espontânea, como aqueles que normalmente surgem, por exemplo, nas conversas familiares.

É interessante frisar, contudo, que Bakhtin (2011) não teve a pretensão de classificar esses dois tipos de gêneros como duas realidades autônomas, separadas, mas como interligadas, uma vez que pode haver uma passagem constante do plano secundário para o primário e vice-versa.

Embora o trabalho com gêneros já fosse objeto de estudo de muitos pesquisadores, somente a partir dos PCNs de Língua Portuguesa (1998) passou a ser incorporado como objeto de ensino para a prática de leitura e produção textual. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros discursivos foram considerados importantes no ensino de língua, pois até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados. Segundo esse documento, o ensino deve ter como unidade o texto e, consequentemente a noção de gênero:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Esse documento norteador do ensino de Língua Portuguesa na sala de aula trouxe significativas contribuições com enfoque diferente do ensino tradicional. No entanto, apesar de em suas orientações defender o trabalho com os gêneros como objeto de ensino, não oferece uma proposta metodológica concreta, o como trabalhar, efetivamente, com eles. Diante disso, faz-se oportuno abordar, também, nesse trabalho a teoria proposta por Schneuwly e Dolz (2004), visto que essa teoria está em consonância com as orientações dos PCNs (1998) e, por sua vez, traz sugestões de como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula, sobre essa metodologia, discorreremos no tópico 3.4 deste documento.

Diante dessas considerações, percebemos que o ensino de texto a partir do gênero, bem como a constante e atualizada discussão/estudo acerca das teorias dos gêneros discursivos, é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem da língua. Para reforçar esse pensamento, nos respaldamos nas ideias de Mascuschi (2008, p. 208) quando ele diz que

[...] a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua. Isto nos remete ao núcleo da perspectiva teórica dos estudos linguísticos sobre o texto e do texto aqui empreendidos, ou seja, a visão sociointeracionista.

Refletindo sobre o exposto, é preciso que (re)pensemos o trabalho com o texto em sala de aula, considerando os gêneros como oportunidade de concretizarmos o uso da língua em suas situações reais e flexíveis de uso, e, acima de tudo, considerando potencialmente a sua relevância, uma vez que tudo o que fazemos linguisticamente se dá por meio de algum gênero.

3.2.1 Dissertação argumentativa

Um dos grandes desafios do ensino da Língua Portuguesa é o de inserir o aluno no mundo da escrita, afinal, escrever é construir sentidos. Escrevemos sempre para um interlocutor determinado, movidos por certos objetivos de interesse comum ao desse interlocutor que elegemos e em torno de um determinado gênero discursivo. Nesse sentido, o texto é elemento primordial como objeto de

ensino/aprendizagem. Sobre isso, Geraldi (1995, p. 135) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Assim, o texto deve estar o mais próximo possível de situações verdadeiras, uma vez que o aluno se apropria da escrita quando começa a fazer sentido para ele.

Com base nas condições definidas pelo contexto em que se dá o processo de interação verbal, o aluno escolhe o gênero discursivo mais adequado para atender às funções que o texto cumprirá. As instituições sociais definem e adotam os gêneros necessários ao seu funcionamento.

Todo esse percurso que ora fazemos, da escrita às situações reais de comunicação através dos gêneros, é no sentido de nos direcionarmos para o nosso objetivo neste momento, que é tratar de um gênero em particular: a dissertação argumentativa, que por se constituir como o nosso objeto de estudo, faz-se necessária uma discussão ampliada sobre ele.

Em nosso cotidiano são inúmeras as situações comunicativas em que temos que tomar a palavra, afirmar, explicar, contestar, sustentar uma posição acerca de uma determinada questão. Quando fazemos isso, estamos argumentando, uma vez que a ação que visa convencer o ouvinte/leitor pode ser entendida como argumentação.

A argumentação tem características específicas e pode ser entendida, nas palavras de Passarelli (2012, p.240), “como um procedimento por meio do qual quem argumenta, valendo-se em especial de argumentos, objetiva à condução do interlocutor a adotar uma posição, encaminhando-o a aceitar o que é transmitido, fazê-lo crer naquilo que é dito.” Existem diferentes tipos de argumentos, dentre os quais Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012. p. 71, vol. 6º ano) citam alguns, como: a) o argumento **de autoridade**, que é quando usamos a citação da fala de algum especialista no assunto ou de dados da pesquisa; b) o argumento **de princípio**, que é aquele que faz uso de citações de valores, direitos, garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social; c) o argumento **com relação de causa e consequência**, que é aquele no qual são apresentados como “efeitos”, isto é, consequências de uma ideia antes preparada; e d) o argumento **por exemplificação**, que é quando são apresentados fatos que exemplificam, ilustram a tese defendida.

No gênero dissertação argumentativa escrita, sobretudo, convém que essa tese seja apresentada, de maneira clara, preferivelmente, logo de início e, que depois, através de uma argumentação objetiva e de diversidade lexical, seja sustentada/defendida, com vistas ao mencionado convencimento. Essa forma tradicional de introduzir o gênero referido atende a duas necessidades: apresenta ao leitor as principais informações que permitem à contextualização do tema e informa, de maneira ampla, os aspectos que serão contemplados pela análise.

No entanto, apresentar a tese inicialmente, não é a única forma de introdução, existem outras maneiras de introduzir esse gênero discursivo que segundo Abaurre, M.L.M.; Abaurre, M.B.M.; e Pontara (2013, p. 388 – 390), pode se dá por meio de uma abordagem histórica sobre o tema; pelo uso de imagens e/ou metáforas que recuperem algum aspecto da questão a ser analisada; através do uso de uma citação (direta ou indireta); ou até mesmo antecipando a conclusão a que se pretende chegar. Assim, não importa a maneira que escolhamos para introduzir a nossa dissertação, o importante é fazemo-la sempre para demonstrar aspectos do que pensamos, para persuadir o outro, para mostrar nossa capacidade de crítica, de análise sobre determinado assunto.

Os argumentos apresentados nesse gênero textual podem ser, segundo Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 45, vol. 9º ano), de três tipos: de sustentação, de refutação e de negociação. No primeiro tipo, o texto é construído basicamente a partir de argumentos que reforçam o ponto de vista do autor, sem que sejam explicitados no texto outros pontos de vista; no segundo, o texto se constrói a partir da apresentação e contestação de pontos de vista contrários ao do autor. Nesse caso, é usado o que se chama de contra-argumentos; e no terceiro tipo, o autor expressa aceitar, em parte, o ponto de vista de quem é contrário, mas ainda assim, usa de contra-argumentos para refutar a outra parte.

É importante salientar que o uso de expressões de concordância e discordância serve para marcar posição diante de outra opinião. Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 23, vol. 8º ano) reforçam que o uso dessas citações permite o diálogo sem desrespeitar. Geralmente, elas aparecem no início da fala e tanto marcam atenção ao que o outro disse como já podem antecipar se haverá ou não, concordância de pontos de vista.

Existem também estratégias linguísticas que são marcadas no texto dissertativo-argumentativo pelo que chamamos de operadores e recursos

argumentativos, sejam eles mais sutis ou mais evidentes, sempre devem intencionalizar o convencimento. Para Nicola (2008, p. 183, grifos do autor), os operadores argumentativos mais comuns, são

- **conectivos conjuncionais**: especialmente as conjunções que contêm noções semânticas, pois explicitam a relação de sentido entre as ideias do texto. Por exemplo: **mas** = oposição; **nem** = adição; **logo** = conclusão; etc.
- **introdutores de pressupostos**: especialmente representados pelas palavras e expressões denotativas (**até, nem mesmo, inclusive, também**, etc.). [...];
- **intensificadores e modeladores**: especialmente representados pelas palavras e expressões denotativas (**só, somente, apenas, no mínimo, quanto muito**), são intensificadores quando reforçam a noção semântica do termo a que se associam (“um só elemento”), são modalizadores quando acrescentam uma noção contrastiva ao termo a que se associam (“mas **também**...”);
- **modalizadores valorativos**: representados por expressões adverbiais (**lamentavelmente, sinceramente, talvez**, etc.), por verbos (**acreditar, supor, saber**, etc.), por pronomes (isto, aquilo, esta, essa, etc.), por adjetivos (**bom, ruim, excelente, desastroso, divertido, chato**, etc.), pelos modos verbais (indicativo, subjuntivo), exprimem a posição do enunciador em relação às ideias do texto, ora de incerteza, ora de convicção, ora manifestando subjetividade, etc.;
- **reformuladores**: representados por palavras e expressões denotativas (**ou seja, melhor dizendo, aliás, quer dizer**, etc.), retificam e/ou esclarecem ideias já expostas.

Assim, podemos dizer que esses operadores potencializam a intencionalidade do texto, como também, ligam partes dele, estabelecendo sentido entre elas. Nicola (2005) destaca ainda, os recursos argumentativos mais comuns, que segundo ele, são: perguntas retóricas; citações (de autoridade e da voz do “senso comum” ou da sociedade); e exposição de dados e fatos. Esses recursos são úteis na elaboração do texto argumentativo, uma vez que aproximam o interlocutor e conferem maior credibilidade ao texto.

É importante destacar que existem dois tipos de dissertação: a argumentativa e a expositiva. A argumentativa foi a que nos propusemos descrever até aqui, já a segunda, como o próprio nome sugere, é um gênero discursivo em que se expõem as ideias ou pontos de vista e tem como objetivo fazer com que o leitor considere esses pontos de vista coerentes, ou não fazê-lo concordar com eles. Segundo Abaurre, M.L.M.; Abaurre, M.B.M.; e Pontara (2013, p. 369), o tipo de dissertação a

ser realizada depende do objetivo a que se propõe. Se o objetivo for apresentar um determinado tema, informando ao leitor seus principais aspectos, a dissertação será predominantemente do tipo expositiva. Se o objetivo for apresentar um tema e analisá-lo sob diferentes perspectivas, de maneira a defender uma tese, será predominantemente argumentativa.

Dessa forma, um texto dissertativo expositivo sobre um assunto será apenas a exposição verbal desse, enquanto que o texto dissertativo argumentativo diz respeito à reflexão que fazemos sobre o tema.

Quanto aos aspectos formais da dissertação argumentativa, podemos dizer que ela apresenta uma composição gramatical bem particular. De modo geral, ressaltamos amparados em Nicola (2005, p.169) que neste gênero discursivo predomina

- linguagem denotativa, objetiva, sem rodeios (afinal, convence-se o leitor pela força dos argumentos, não pelo cansaço), dispensando o uso abusivo de figuras de linguagem, bem como o valor conotativo das palavras [...];
- várias vozes ao longo do texto: a voz do produtor do texto e as vozes introduzidas por ele por meio de citações e/ou referências, ora para afirmar sua posição, ora para refutá-las;
- períodos compostos por subordinação, especialmente os que exprimem relações de causa/consequência e concessão [...];
- períodos compostos por coordenação, com destaque para os que exprimem contraste (coordenadas adversativas) e os utilizados para fechar uma ideia (coordenadas conclusivas) [...];
- expressões adverbiais de enunciação, quando a intenção é marcar uma posição muito pessoal e criar um tom intimista e de cumplicidade com o interlocutor [...];
- expressões valorativas positivas ou negativas, quando a intenção é evidenciar uma posição não só com argumentos objetivos, mas também lançando mão da subjetividade [...];
- ordenadores e organizadores textuais, encarregados da arrumação das informações dentro do texto.

Ainda no tocante aos aspectos formais, Abaurre, M.L.M.; Abaurre, M.B.M.; e Pontara (2013), orientam para que a escrita desse gênero discursivo seja efetivada de maneira impessoal, evitando-se dessa forma, o caráter subjetivo, uma vez que o propósito na argumentação é que todas as pessoas sintam-se atingidas, fazendo-se valer a racionalidade. Por esse mesmo critério, as autoras defendem o uso de uma escrita, cujas regras apropriem-se da variedade de prestígio no português, no caso, a variedade padrão, ensinada pelos manuais de gramática normativa.

Por suas características, a dissertação argumentativa requer uma linguagem mais sóbria, denotativa, sem voltas, uma vez que isso deve se dar por meio dos argumentos; justificativa para a preferência pelo uso da terceira pessoa.

Nas palavras de Abaurre, M.L.M.; Abaurre, M.B.M.; e Pontara (2013, p. 392) “do mesmo modo em que o desenvolvimento é o desdobramento da ideia anunciada na introdução, a conclusão deve ser o encerramento natural do desenvolvimento realizado”. Assim, pode ser com uma retomada da discussão, mas de uma forma inovadora, que não se limita a repetições. Pode também ser em forma de advertências, de uma análise crítica do tema discutido ou, até mesmo, através de sugestões, caso o tema trate de um problema social, por exemplo.

Uma boa argumentação implica fazer o uso adequado da força da palavra para formar a opinião do leitor. No gênero discursivo dissertativo-argumentativo o autor defende um posicionamento e discorre sobre ele, por isso a sua importância no âmbito de sala de aula, já que o papel da instituição escolar é instigar a criticidade do aluno, levá-lo a opinar de forma responsável, constituindo-se como cidadão atuante e, de certa forma, contribuir para a adequada circulação de ideias e valores.

O último ponto a ser destacado em relação a esse gênero diz respeito a sua credibilidade no campo da educação, uma vez que é recorrente o seu uso em processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares e concursos públicos, o que o faz ganhar destaque nesse universo, uma vez que exige análise, excelentes doses de criticidade e compreensão ampla de temas propostos.

3.3 BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO

A história do livro didático no Brasil não pode, em hipótese alguma, ser desvinculada da história do livro didático em relação ao mundo; por isso, nosso estudo não se detém a análises prolongadas de seu surgimento, porque, para tanto, seria necessário um estudo demasiadamente longo e excessivo em termos de escrita, o que não nos é cabível neste momento, tendo em vista o tipo de trabalho que estamos realizando e a análise primordial em que se pautam as propostas de produção escrita no livro didático de língua portuguesa. No entanto, ressaltamos que estudamos o livro didático e sua utilização em sala de aula, porque como suporte pedagógico e não, única via de fundamentação para professor e aluno, o livro

didático não deve ser estudado isoladamente, focalizando-o plenamente em si próprio.

Todavia, para que possamos distender o nosso estudo é importante que tomemos conhecimento de como o livro didático passou a ser conhecido, utilizado e difundido em nossa sociedade. Inicialmente, faz-se necessário que fiquemos a par da primeira definição de livro didático que aparece oficialmente em nosso país. Isso aconteceu por ocasião da publicação do Decreto – Lei nº 1.006 de 30.12.1938 que em seus artigos 1º e 2º, apresenta as seguintes definições:

“Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.” (OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984, p. 22-23)

Esse mesmo decreto cria uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) formada inicialmente por sete membros designados pela Presidência da República. Essa comissão segundo Bomény (1984, p. 33 apud. FREITAG et al, 1997, p.13), tinha mais a função de um controle político-ideológico, do que uma preocupação didática.

Depois, já na década de 60 do século XX, temos a assinatura dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a *United States Agency for International Development* (USAID), criando-se junto com um desses acordos a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) que, dentre outros objetivos, possibilitaria a distribuição de milhões de livros didáticos no Brasil gratuitamente. Os resultados desastrosos desse acordo são mencionados pelos críticos da educação que denunciaram o controle americano nos vários níveis da escola brasileira. Nesse momento, é importante lembrarmos que muitos dos livros eram traduzidos para o português e os que eram produzidos no Brasil, sofriam um rígido controle de conteúdo.

Posterior a este momento, tivemos outros fatores que deram novo enfoque ao livro didático, entre eles a extinção da COLTED e a criação do Programa do Livro Didático (PLID), conforme o Decreto 68.728 de 08.06.71; bem como, uma nova política educacional do livro já no início da década de 80, quando novas medidas

governamentais acabaram por centralizar as medidas relativas ao ensino, e consequentemente, à seleção e à distribuição dos livros didáticos. Com essas novas políticas governamentais, o livro didático é vinculado à criança carente e, assim, são lançadas as diretrizes básicas do Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM) e Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU). Com esse programa, procura-se “colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros...” (MEC/FENAME.PLIDEF – *Programa do Livro Didático*. Brasília, 1980:1, gestão do ministro Eduardo Portela, *apud* Freitag, Costa e Motta, 1997, p. 16). Essa centralização acarretou muitos problemas, entre os quais, podemos apontar

[...] dificuldades de distribuição de livros dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e das editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais na escolha do livro etc. (FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997, p. 16).

Depois, entre outras mudanças tivemos em abril de 1983, através da Lei nº 7.091, a instituição da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), órgão subordinado ao MEC com a função de “apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus –SEPS/MEC -, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis de educação pré-escolar e de 1º e 2º graus, para facilitar o processo didático – pedagógico.” (MEC/FAE. Relatório Anual, 1984. Brasília, 1985, p. 7). Assim, foram acoplados em uma única instituição, vários programas assistenciais do governo, como: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), programas editoriais, de material escolar, bolsas de estudos e outros.

Depois de tantas reviravoltas, em 1985, entra em vigor o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dentre outras finalidades, procura corrigir algumas das falhas apontadas em legislações anteriores e busca a descentralização administrativa desse programa sugerindo que a escolha do livro didático seja feita pelo professor que o utiliza em sala de aula. O que não significa dizer que ela aconteça totalmente satisfatória, pois restrições são colocadas por parte do governo, de empresas e de editoras. Além disso, a escolha, muitas vezes, deixa a desejar

quanto à análise das necessidades relativas aos objetivos do ensino propostos pelas diretrizes curriculares de âmbito nacional e local, para cada série/ano e por áreas específicas.

A distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas para todas as séries do Ensino Fundamental só ocorreu em 1983, sofrendo alterações em decorrências de limitações orçamentárias no ano 1992, quando essa distribuição ficou restrita até a 4ª série. Entretanto, em 1995, a universalização da distribuição do livro didático volta de forma gradativa, sendo inicialmente privilegiadas com esse retorno, as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Na tentativa de amenizar os problemas com o livro didático, entre 1993/1994, conforme histórico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (2016, s. p.) são definidos critérios para avaliação desses instrumentos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.

Em 1996, temos o primeiro guia do livro didático que foi elaborado a partir dos critérios de avaliação já estabelecidos pelo MEC. Essa sistemática vem sendo aperfeiçoada e aplicada até os dias atuais sempre com o objetivo de selecionar entre as coleções recebidas, aquelas que mais se aproximam dos critérios de avaliação adotados pelo MEC e que, portanto, estarão mais próximas das propostas pedagógicas sugeridas pelos PCN, que configuram como norteadores do Ensino Fundamental no país.

Mesmo diante dessa realidade, o que percebemos hoje, é que ainda não conseguimos chegar a uma definição em relação à boa qualidade do livro didático, pois muitas são as divergências em relação a essa problemática. Sobre esse mesmo aspecto, encontramos o posicionamento seguinte de Freitag, Costa e Motta (1997, p.41) que corroboram conosco.

Existe uma dificuldade teórica e técnica de definir a qualidade de um livro didático, o que dificulta a elaboração de critérios de avaliação adequados, aplicáveis simultaneamente aos assuntos tratados e ao nível de conhecimento e capacidade de aprendizado da criança.

Essa dificuldade pode estar relacionada a uma provável ineficiência na definição de concepção de ensino adotada pelo professor, visto que é a partir da concepção que o professor tem sobre o ensino da disciplina com a qual leciona que

ele faz a escolha do livro que julga ser o mais pertinente para auxiliar a sua prática docente.

Outra dificuldade está relacionada à política do livro didático no Brasil, que apesar das muitas transformações sofridas, ainda permanece, nas palavras de Freitag, Costa e Motta (1997, p. 50), “como uma colcha de retalhos, composta de decretos fragmentários, de resto pouco respeitados, que não chegam a constituir uma política integrada, sistemática, e voltada para as transformações sociais profundas”.

Portanto, ao se fazer uma boa análise do livro didático e seu uso deve-se levar em consideração às políticas públicas voltadas para a inserção desse manual na sala de aula, considerando os seus contextos intra e extraescolares.

É importante, aqui, relatarmos que a utilização do livro didático no âmbito escolar é de extrema significância quando falamos do processo de sentidos da sala de aula e não, da existência de elementos isolados.

Pensando nisso, reservamos os três subtópicos seguintes para discorrermos sobre o uso desse instrumento no ensino de Língua Portuguesa, pelo professor e pelo aluno.

3.3.1 Uso do Livro Didático no ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa (ELP) na escola, há décadas, tem sofrido certo desequilíbrio em seus propósitos, conteúdos e, por conseguinte, em suas formas de avaliação. Esse desequilíbrio foi de um extremo ao outro: de um ensino predominantemente regulado nos preceitos da gramática normativa, tida como única forma correta de realização da língua, para um ensino sem funções específicas de seu objeto de estudo.

Esse turbulento caminho pelo qual atravessou o ELP afetou, de certa forma, o desenvolvimento de uma prática docente autônoma e segura, que, por conseguinte, refletiu na relação do aluno com a leitura e a escrita.

Mudanças consideráveis começaram a surgir nesse ensino a partir de 1971 com a criação da Lei nº 5.692/1971, que alterou, inclusive, o nome da disciplina de língua portuguesa para “comunicação e expressão”. O governo federal estabeleceu que cada unidade da federação elaborasse suas propostas de ensino. A maioria das unidades federativas seguiu a concepção *behaviorista*; existia a crença na

aprendizagem que ocorria por insistentes repetições. As práticas pedagógicas priorizavam as estruturas isoladas, acreditando, portanto, que assim desenvolviam tanto a oralidade quanto a escrita. Em meio a esse contexto, o LD ganhou destaque, mesmo sendo um reproduzidor de modelos repetitivos. O manual passou a ser protagonista de um sistema de ensino, do qual o professor passou a ser personagem secundário. Os manuais não tinham teor crítico, e isso era fator preponderante para ter o governo como seu aliado, pois, no dizer de Silva (1998, p. 45), essa foi a forma “de impedir reflexão política nas escolas e, ao mesmo tempo, de calar a voz dos professores”, que foram transformados em meros instrutores do conteúdo do LD em sala de aula.

Novos direcionamentos no ELP vieram a se estabelecer a partir do início dos anos 1980 com o avanço nos estudos da linguística, momento em que os pensamentos se voltaram para os objetivos desse ensino. Com novas visões de linguagem, houve a rejeição da gramática tradicional, descontextualizada e fragmentada, para pensar a língua em condições reais de comunicação. A visão de língua como código foi sendo questionada e novas concepções foram ganhando espaço.

Em resumo: mais do que uma forma, a língua é uma forma de ação pela qual podemos agir fazendo coisas. Não se confunde com gramática, ortografia ou léxico. Em consequência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível de enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais variados. Não se dá na palavra isolada nem no enunciado solto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa. (MARCUSCHI, 2008, p. 240)

Nos dizeres do autor, a língua não pode ser compreendida de forma isolada, uma vez que só apreendemos seu sentido em seus contextos de uso. Essa visão de língua estruturada em vários planos foi ganhando espaço, de forma que tais constatações puderam ser averiguadas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Foi a partir desse referencial que os profissionais da área passaram a ter uma visão mais clara e específica do objetivo do ELP que é ter o domínio do discurso em situações diversas. Sobre isso, Brasil (1998, p. 32), nos diz que

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32)

Isso posto, a partir das pesquisas com base nos estudos do texto, é que, o estudo, a interpretação de textos e a produção textual passaram a ser vistos sob novo enfoque, como também, ocorreu uma ressignificação nos estudos gramaticais.

Atualmente, os livros didáticos de Língua Portuguesa que irão compor o Guia do Livro Didático (GLD) têm que atender aos critérios básicos do PCNLP, que envolve entre outros objetivos, contribuir para um ensino voltado a uma concepção interacionista da linguagem.

Cumpre-nos informar que o GLD é um manual que busca auxiliar o professor na ocasião da escolha do material didático a ser utilizado nas escolas públicas do país e que serão ofertados pelo PNLD.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. (MEC, 2016, s. p.)

Para constar no guia, os autores devem adequar as coleções a determinados critérios que definem a delimitação do objeto do ensino de Língua Portuguesa. Percebemos a concretização da ação pedagógica sobre dois eixos fundamentais: a) O texto como unidade de ensino; b) O papel dos gêneros textuais na formação do leitor mais proficiente, bem como do produtor de textos mais consciente das escolhas de linguagem para realizar seus propósitos comunicativos.

Esse processo de escolha do livro didático é viável no sentido de garantir que os livros contemplem os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, conforme evidenciam Dionísio, Machado e Bezerra (2010 p. 45-46)

Com a ampliação das pesquisas sobre língua, ensino/aprendizagem e letramento e com a intervenção do Estado, através de programas específicos de avaliação do MEC, a partir da última década do século XX, os livros didáticos são pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas.

Mediante o exposto, podemos dizer que houve avanço no ensino e que os PCNLP são uma evidência clara de como a teoria linguística pode influenciar de maneira decisiva no ensino da língua materna, uma área particularmente resistente às mudanças.

No que se refere ao uso do livro didático no ensino de Língua Portuguesa é preciso lançar um olhar criterioso sobre esse instrumento didático para que sua escolha seja pautada nos objetivos do ensino e não servir a outros objetivos, como por exemplo, ao mercado editorial. Outro ponto que destacamos é que não devemos escolher o livro didático como fonte única de leitura na escola, visto que essa ação compromete os objetivos didáticos (Barbosa e Noronha, 2014, p. 98). Precisamos ir além do livro didático, seja para estudar conteúdos, seja para suprir lacunas ou complementar e ampliar o repertório. Devemos fazer a escolha do LDLP de forma responsável e consciente para não perder de vista os objetivos do ensino da nossa Língua Materna.

3.3.2 Uso do Livro Didático pelo professor e pelo aluno

A presença do livro didático na sala de aula e seu manuseio pelo professor perpassam por uma gama de discussões que no dizer de Freitag, Costa e Motta (1997), podem categorizar-se em dois aspectos que estão relacionados aos critérios de avaliação adotados pelo professor quando da escolha desse livro e a atuação do professor com esse instrumento em sala de aula.

Consoante Costa Val (2002), o momento de escolha do livro didático é norteado por uma hierarquia de critérios que vão desde a adequação desse instrumento ao nível da clientela, fator que está colocado no topo da pirâmide de escolhas junto a outras questões como: o uso da linguagem, a tipologia e diversidade de textos, o contexto cultural dos alunos; até chegar a observância do manual do professor.

Ao se estabelecer uma hierarquia de critérios, os quais devam ser seguidos nesse processo de escolha, acaba por fragilizar a autonomia do professor. De outro modo, ou seja, para fortalecer a autonomia docente, esse processo poderia se dá com base na reflexão do professor evidenciando, assim, uma escolha fundamentada em argumentos próprios, elaborados com base em critérios decorrentes de sua experiência profissional e do seu conhecimento.

Nesse mesmo direcionamento, cabe-nos ainda mencionar a crítica de D'Ávila (2008, p. 105), quando assim se posiciona:

A julgar pelas precaríssimas condições de ensino nas escolas da rede pública estadual, pode-se dizer que a escolha do material didático se restringe ao manual, e essa escolha parece longe ainda do ideal. Mesmo com o Guia do livro didático, poucos são os professores que fazem uma análise criteriosa desse material e buscam adequação aos seus objetivos pedagógicos. Grande parte dos nossos professores ainda escolhe os manuais didáticos a partir dos exemplares colocados à disposição nas escolas pelas editoras, desde o início do ano letivo – bem antes da chegada do Guia do Livro Didático do MEC.

Com essas colocações, outras revelações surgem no processo de escolha do livro didático: o professor não faz uma escolha com o olhar voltado para as exigências do ensino, mas, sim, voltada para questões que ele considera pontuais frente à realidade que ele vivencia. E o que acaba acontecendo, nesse caso, é que o livro didático vai para a sala de aula como verdade inquestionável, dono absoluto das razões, senhor de todas as ideias, algo incapaz de ser contestado. E o professor, assume, portanto, a função de mero reprodutor da ideologia burguesa, predominante nos livros didáticos. O que podemos perceber então, é que o professor está sendo moldado pelo livro e, em consequência disso, a formação do aluno está sendo feita de forma acrítica e brutalmente vinculada à ideologia presente no livro didático. Embora tenham surgido inúmeras discussões, o que observamos, comungando com Freitag, Costa e Motta (1997, p. 108 – grifos do autor) “é que o livro didático não serve aos professores como simples fio condutor de seus trabalhos, mas passa a assumir o caráter de *critério de verdade* e *última palavra*, sobre o assunto”.

Isso reforça a ideia de que os professores, em sua maioria, não discutem os conteúdos dos livros didáticos e, por assim dizer, não exploram a sua intencionalidade com base em argumentos construídos ao longo do tempo, porque

para eles, não há o que se questionar. A percepção que o educador tem, é de que o autor do livro didático já expandiu todas as possibilidades de interpretação que seriam pertinentes ao conteúdo. Estudos feitos sobre o uso do livro didático mostraram a satisfação e a passividade do professor em relação ao seu uso.

O professor não somente se contenta com o que tem como ainda o idealiza, fazendo do livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Este serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta. A desinformação, o comodismo, o conformismo da maioria dos professores fortalecem a “onipotência” e “onisciência” do livro didático. Os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico. (FREITAG, COSTA E MOTTA, 1997, p. 131)

Não estamos aqui questionando se o livro didático deve estar ou não presente na sala de aula, pois embora tenham ocorrido muitas discussões a esse respeito, advindas de teóricos, defensores e críticos, professores, alunos, políticos e cientistas, ao final, todos pensam numa mesma direção: o livro didático deixa muito a desejar, mas é indispensável na sala de aula. Cabe ao professor usá-lo de forma que produza significado e aprendizagem. Se usá-lo de forma mecânica, não produzirá o efeito pretendido. A esse uso, D’Ávila (2008) define como mediação didática mecânica, a qual ocorre com ou sem uso de manual. Para ela, essa mediação se manifesta, quando o professor não tem objetivos definidos.

Uma atividade mecânica de ensino, levada a cabo na sala de aula, conduz, à reprodução de conteúdos preestabelecidos, não à aprendizagem; conduz à memorização receptiva de informações isoladas. Para aprender, não bastam informações vagas incorporadas, unicamente, pela memória; é preciso que o objeto de conhecimento seja modificado pelo sujeito que aprende, é preciso que se produzam mudanças na sua estrutura cognitiva e na sua forma de ver o mundo. A ação mediadora do professor deve, pois, incidir no processo de objetivação cognitiva, de modo a produzir mudanças – na estrutura cognitiva dos educandos e na sua forma de conceber e interagir com o mundo em sua volta. (D’ÁVILA, 2008, p. 125)

O livro didático poderia até ser diferente, mas para isso exigiria um professor diferente que recorre a outros materiais para ministrar suas aulas e não coloca no

manual a total responsabilidade de formar um sujeito crítico e capaz de atuar nas diversas situações exigidas na convivência desse sujeito com o social.

A essa postura de educador, D'Ávila (2008) define de mediação didática crítica. Essa mediação pode se dá com ou sem uso do manual escolar, porém, o educador assume atitude positiva e significativa sobre a construção do processo de aprendizagem dos educandos.

No que se refere à mediação didática crítica com o uso do manual, esse serve para o educador como um instrumento auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, como mais um subsídio para ajudá-lo na construção e transformação do saber. Ele faz o uso crítico desse manual, ressignificando suas prescrições e recriando situações didáticas que venham ao encontro das necessidades dos educandos.

[...] uma vez que o professor entende o que significa este recurso de ensino (o manual didático), coloca-o em posição secundária, fazendo um uso primeiramente crítico, para então, criar situações didáticas criativas na sala de aula, com ou sem ele. O professor, nesse caso, ressignifica as prescrições do livro didático e reconceptualiza sua atividade de ensino. (D'ÁVILA, 2008, p. 126)

Na mediação didática crítica sem o uso do manual, percebe-se o educador autônomo, capaz de criar situações significativas de aprendizagem de forma inovadora, questão muito bem colocada por D'Ávila, (2008, p. 127) quando ela diz que “na ausência do referente concreto – no caso, o manual – esse sujeito estará provando a capacidade de criar; de produzir, de reconceitualizar, de modo reflexivo e autônomo, a sua prática, constituindo-se em sujeito da sua própria práxis”.

Dado o exposto, defendemos que o manual didático deve ser apenas um dos instrumentos auxiliares do professor na sua trajetória em sala de aula. No entanto, para que suas expectativas na busca por caminhos propícios à aprendizagem sejam satisfatórias, faz-se necessária a ressignificação desse instrumento didático, adequando-o de forma a atender os objetivos pretendidos no âmbito de sala de aula. E para que isso aconteça, a escolha desse referencial deve pautar-se não apenas nas experiências profissionais e nas questões habituais de conformismo que levam a uma escolha sem autonomia, mas, sobretudo, em critérios que estejam fundamentados nas legislações que regem o ensino, as quais defendem a formação

de um sujeito crítico e reflexivo, com amplas condições de atuar frente aos diversos contextos sociais.

Vimos que o papel do professor em relação ao livro didático é extremamente relevante para que não aconteça uma mistificação em torno da ideologia veiculada nesse instrumento de comunicação. Aliado ao desempenho do professor, temos o aluno, fruto de um trabalho complexo que envolve escola e mundo.

O comportamento do aluno em relação ao livro didático não difere muito do comportamento dos professores, pois eles pensam equivalentes em relação a um ponto: o livro é o dono da verdade absoluta e, por isso, ele não questiona muito o lugar que lhe é atribuído nele. Nos dizeres de Freitag, Costa e Motta (1997, p. 128), “professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar”. Os alunos, em quase sua totalidade, não questionam a ideologia veiculada pelos livros didáticos e não se colocam como sujeitos que sofrem as ações provocadas por esses livros, por que são condicionados a essa posição. Isso acontece porque o professor trata as mensagens apresentadas no livro didático, como incapazes de serem questionadas, logo, verdades absolutas e, assim, não é feito um trabalho com o aluno no qual ele possa refletir em torno das relações entre linguagens e poder; condição de produção, recepção do texto e adequação da linguagem, e entre a construção do texto e a relação autor/texto. Podemos, assim, dizer que a seleção do manual deve ser cautelosa e refletir as necessidades dos educandos.

O material de apoio do professor, incluindo-se o manual didático, deve ser escolhido criteriosamente. O professor deve estar consciente de que o manual escolar que escolher esteja concatenado com as necessidades de sua turma, em consonância com seu nível cognitivo e linguístico, considerando-o mais um instrumento de apoio, dentre outros, no processo educativo escolar. (D'ÁVILA, 2008, p. 107)

Comungamos com D'Ávila (2008) quando diz que a escolha consciente é a melhor forma de conduzir o trabalho com o manual didático, considerando o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Assim processado, o livro didático ocuparia o papel de auxiliar na busca pelo conhecimento e, não, instrumento absoluto de promoção intelectual.

3.4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CAMINHO PARA NOVA PROPOSTA

Focamos neste subitem uma abordagem teórica e didática para o trabalho com a prática da escrita, visto que é esse o cerne da nossa pesquisa. A escrita existe nas práticas sociais com múltiplas funções, entre as quais a de informar, convencer, persuadir, representar, criar e transformar realidades. Porém, para que o aluno possa fazer uso dessas funções da escrita, é preciso que lhe sejam ofertadas condições que se aproximem de situações concretas. Dessa forma, o uso de metodologias sistematicamente planejadas e desenvolvidas é significativo no sentido de garantir o conhecimento ao aluno.

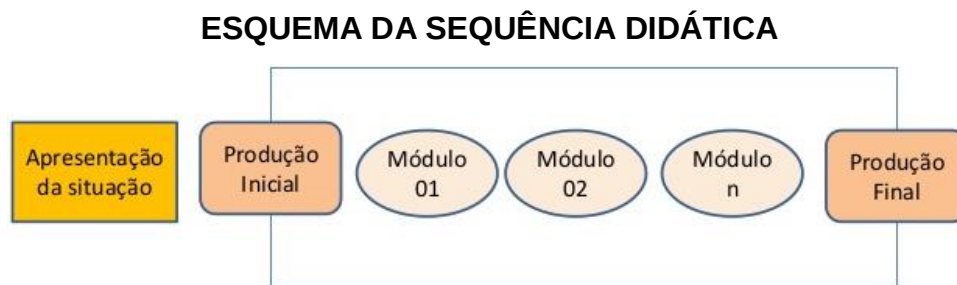
Nesse contexto, apresentar o procedimento de sequência didática (SD), difundida no início do século XXI, é o objetivo deste subitem, uma vez que acreditamos que esse método é o caminho viável no sentido de possibilitar uma evolução significativa na prática de escrita do aluno, como também, para contribuir com a sistematização do trabalho docente.

A sequência didática é um procedimento desenvolvido pelos pesquisadores da Universidade de Genebra: Schneuwly e Dolz (2004), que permite planejar o ensino e a aprendizagem de um gênero discursivo, visando à apropriação do aluno nas habilidades de escrever, ler ou falar em vários usos da linguagem em diferentes situações comunicativas.

No desenvolvimento desse procedimento, o professor pode oferecer modelos, dando pistas, direcionando caminhos, instruindo e colocando em prática conceitos que levem ao aluno ao desenvolvimento de diversas capacidades da linguagem. A decomposição das atividades complexas favorece a apropriação daquelas que o aluno ainda não conseguiu desenvolver sozinho. Assim, o estudo dessas atividades de forma fragmentada, propiciará que estude um a um, e consiga se apropriar desses conhecimentos.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 83), desenvolveram um esquema de sequência didática que apresenta quatro etapas: *apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final*. Segundo os autores (2004, p. 83), “a estrutura de base de uma sequência didática” é a representada na figura a seguir, na qual se desenvolve todo o processo de produção.

FIGURA 04 - Esquema da Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Schneuwly e Dolz, **Gêneros orais e escritos na escola**, (2004, p. 83).

A primeira etapa de uma sequência didática é a *apresentação da situação* de comunicação, definida por Schneuwly e Dolz (2004, p. 84) como “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Dado o caráter real da atividade, faz-se necessário a sua realização em duas dimensões: “apresentar um problema de comunicação bem definido” (*op.cit.* p. 84) e “preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (*op.cit.* p. 85). Os procedimentos a serem definidos nessas duas dimensões são imprescindíveis para a apropriação pelo aluno dos objetivos dessa primeira etapa.

- A primeira dimensão da proposta leva em conta o projeto coletivo para a produção do gênero a ser trabalhado. Aqui se decide qual o gênero a ser produzido; para quem ele é produzido, qual a sua modalidade; a forma que terá a produção: se para rádio, televisão, papel, jornal etc.
- A segunda dimensão da proposta diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos. Isto deve ter relação com o gênero e pode exigir alguma pesquisa que deve ser feita em classe. De que área se trata e sobre o que falarão ou escreverão. É importante que nesta fase sejam apresentados exemplares do gênero a ser realizado. Os alunos poderão ler textos do mesmo gênero ou ouvir, se for o caso de gêneros orais. Os alunos podem discutir sobre a questão. O primeiro encontro com o gênero pode ter o acompanhamento do professor para se discutir aspectos de sua organização. (MARCUSCHI, 2008, p. 214, 215)

Significa dizer que nessas duas dimensões é preciso ficar definido para os alunos quem participará da produção, o que produzirá e como esse texto é organizado.

A segunda etapa de uma sequência didática é a *produção inicial*. Para os autores Schneuwly e Dolz (2004, p. 86-87), esse é o momento em que os alunos expõem o conhecimento que tem sobre o gênero oral ou escrito para si mesmo e

para o professor, que fará o seu planejamento direcionando o olhar para as capacidades que o aluno já domina, intervindo naquelas que ele ainda precisa se apropriar. Para o docente, as *primeiras produções* se constituem em momentos privilegiados de observação, pois permitem ajustar a sequência e adequá-la aos níveis reais da turma. Essa primeira produção é a realização de uma avaliação formativa, pois não visa à atribuição de nota, e sim, obter informações sobre a condição de desenvolvimento do aluno.

Concluído esse processo, o professor passa a elaborar os módulos, tendo em vista o uso da linguagem e o que precisa ser aprendido. É preciso refletir e retomar os pontos que merecem um olhar apurado.

Essa sequência é a etapa dos *módulos*. Para os estudiosos Schneuwly e Dolz (2004, p. 87), nessa etapa “trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Esses problemas podem se referir à representação da situação de comunicação; à elaboração de conteúdos; ao planejamento do texto; à realização do texto; à utilização da linguagem, dentre outros. A quantidade de módulos vai ser definida pelas necessidades dos alunos. É importante salientar que esses módulos não têm um modelo fixo, muito embora devam seguir uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples, para, no final, retornar ao complexo que é a escrita final.

Terminada a etapa dos módulos, é hora de o professor mobilizar os alunos para a última etapa do esquema que é a *produção final*. Segundo Schneuwly e Dolz, (2004, p. 90), essa etapa “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”.

Ao depositar todos os conhecimentos adquiridos no decorrer dos módulos na produção final, o aluno terá consciência do seu crescimento no processo de aquisição do texto, seja oral ou escrito, e passará a ter uma postura diferente no que diz respeito ao processo de revisão e reescrita do texto, momentos considerados primordiais pelos autores.

Outro fator importante dessa etapa é a publicação dos textos produzidos. Essa iniciativa por parte do professor permite a efetivação da presença de leitores no texto e justifica a escrita. Garantir que o texto seja lido por outro leitor que não seja o professor trará uma situação mais verdadeira de comunicação.

Para ter a *produção final* como avaliação do tipo somativo, na qual é atribuída uma nota, os precursores no estudo da SD, Schneuwly e Dolz (2004), recomendam que o professor explicita para o aluno os critérios de avaliação através da criação de uma grade de correção, com o objetivo não apenas de avaliar, mas de observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo rever questões mal assimiladas.

4 DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA A PARTIR DO LD: OLHARES E PROPOSIÇÕES

"A significação não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor (...). É como uma faísca elétrica que só se reproduz quando há contato dos polos opostos".

Bakhtin

Neste capítulo, apresentamos as análises que fizemos no decorrer da nossa investigação, as quais partem da produção escrita do diagnóstico, seguidas da produção escrita pós-intervenção, culminando com uma análise comparativa dos resultados da proposta de diagnóstico x resultados da proposta de intervenção.

Nosso intento é que possamos responder ao que está posto no segundo e quarto objetivos deste documento. Primeiro, quando nos propomos a analisar produções textuais dos alunos geradas a partir de uma proposta do livro didático verificando as contribuições e limitações dessa proposta para o desenvolvimento eficiente da competência escrita do aluno. Segundo, quando analisamos a proposição sugerida, também observando a contribuição que ela deu para a prática eficiente da competência escrita do aluno, porém comparando-a com a produção do diagnóstico.

4.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DO DIAGNÓSTICO

Intencionamos neste item, fazer uma análise de textos produzidos a partir da proposta do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano da Coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD, adotado pela rede municipal de ensino da cidade de São Miguel-RN, e, conforme mencionado, verificarmos as contribuições e limitações que o referido instrumento traz para o desenvolvimento de uma competência escrita proficiente por parte do aluno.

A análise do *corpus* segue as instruções adotadas pela proposta do livro em estudo, situada na figura 03 do item 2.3.1.1, especificamente as que podem ser

vistas nessa dita figura, no tópico “Produzindo o texto”. Fazemos um comparativo da proposta do livro didático de língua portuguesa com o exposto nos textos dos alunos, no sentido de percebermos se houve a compreensão e a apropriação dos critérios estabelecidos pelas autoras para a produção de um encadeamento de ideias no texto dissertativo-argumentativo.

É importante lembrar que a proposta de texto sugerida pelas autoras, do manual em estudo, é uma dissertação argumentativa na qual são sugeridas duas temáticas a serem desenvolvidas: a) O que os jovens podem fazer para aprender a administrar o próprio dinheiro? b) Como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do *bullying*?

Como escolha para a introdução do gênero discursivo, as autoras optaram pela apresentação de uma tese logo no primeiro parágrafo. Mesmo sendo conhecedores de que essa não é uma regra fixa para a introdução do gênero proposto, seguimos o critério adotado pelas autoras. É importante neste momento recapitularmos a estrutura organizacional desse gênero.

A organização estrutural de um texto argumentativo não segue uma ordenação fixa em relação aos elementos necessários, mas um texto plenamente satisfatório apresenta, geralmente, o assunto em discussão, o ponto de vista assumido/ a tese defendida, os argumentos que sustentam a posição assumida, os contra-argumentos, as possíveis posições contrárias e os argumentos que refutam tais posições, e, na conclusão, a recuperação do ponto de vista/ da tese defendida. (PASSARELLI, 2012, p. 243-244)

As autoras da proposta do livro didático em estudo fazem um resumo dessa estrutura na própria proposta para que o aluno reconheça esse gênero, muito embora o trate de forma imprecisa apenas como “texto” e não como “gênero discursivo”.

Para a escrita do texto, o aluno foi convidado a seguir os critérios propostos na seção *Produzindo o texto*, instruções que vão da letra “a” a “j”. Também foi dada ao aluno, a oportunidade de avaliar o seu próprio texto através de alguns questionamentos expostos na seção *Avaliando a produção*. Depois de pronta e passada a limpo a dissertação, ainda houve a oportunidade de uma troca de textos entre os colegas de sala para uma avaliação final.

A nossa análise segue a sequência estabelecida no item 2.3 que trata dos critérios de seleção e constituição de *corpus*.

A primeira transcrição que apresentaremos é a do texto B1, produzido por um aluno do 9º ano “05” e observado por nós como aquele que se distanciou de alguns critérios do gênero dissertação argumentativa.

Quadro 03 - Transcrição do texto B1

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO B1

Bullying

Bullying é uma situação que se caracteriza Por a gressoês intencionais. Verbais Ou Físicas, Feitas de maneira repetitiva, Por um Ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bylling tem origem na palavra inglesa bully, que sigrinifica valentão, brigão, mesmo sem uma denominação em português é entedido como ameaça, tirania o Pressão intimidação, humilhação e maltrato.

Além de um passivel isolamento Ou queda do redimento escolar, crianças e a dolecentes quee passam por humilhacoês racista, difarmatórias ou separativas podem a presentar doenças psicassomaticas é sofrer por alguam tipo de traúma quee influências tracos da personalidade. En alguns casas extremas, o bullying chegar a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opter por soluções tragicas com o suicidio.

É um ato caracterizado pela violência física ou psicologica, de forma internacional i continuada, de um individuo Ou grupo contra Ou individuo, ou grupo sem motivo claro.

No texto B1, o autor faz a sua introdução expondo definições sobre o *Bullying* e apresentando a origem do termo. No segundo parágrafo, expõe as consequências pelas quais passam crianças e adolescentes que sofrem com algum tipo de *bullying* e conclui o texto caracterizando esse ato infracional.

Ao considerarmos os critérios adotados pelas autoras do manual didático, observamos que o autor do texto B1 não se ateuve às instruções propostas. A estrutura do gênero foi desconsiderada, uma vez que no texto não há uma defesa de tese no primeiro parágrafo, regra escolhida para a introdução desse texto. Se não defende nenhum posicionamento, consequentemente, não há argumentos, posicionamentos críticos que defendam suas ideias. Em virtude de o autor do texto desconsiderar a estrutura apresentada pelas autoras do livro didático na introdução e desenvolvimento do texto, também não há uma conclusão como sugerem, com retomada de posicionamento.

Mesmo não tratando o texto como gênero, as autoras mencionam dissertação argumentativa, no entanto, o que percebemos no texto do aluno é a exposição de informações, o que se configura para nós como dissertação expositiva, ainda assim, podemos dizer que o aluno já evoluiu nesse aspecto, porém, para continuar avançando em seu conhecimento sobre os gêneros discursivos, ele precisa entender

que os gêneros têm objetivos determinados, os quais precisam ser alcançados. Portanto, precisará da mediação do professor no sentido de explorar o gênero no processo de ensino-aprendizagem, inclusive para que ele compreenda que argumentar é diferente de expor. Para isso serão utilizadas estratégias didáticas que favoreçam a sua apropriação, o que só é possível através de atividades organizadas de maneira sistemática.

Alguns critérios foram obedecidos no texto B1, como: evite utilizar juízos de valor e empregue um registro formal com linguagem objetiva; outros, foram obedecidos parcialmente, é o caso de: utilizar estratégias para deixar o texto mais convincente, evitar fugir do tema, repetir ideias e construir frases que apresentem contradição.

Quanto a escrever um título condizente com o tema e com o seu posicionamento crítico, consideramos que o autor também atendeu a esse critério de forma parcial, já que traz somente o tema *bullying* de forma generalizada, sem se ater às especificidades da proposta.

Um ponto também importante a ser considerado nessa análise é que o aluno precisa ampliar o seu conhecimento em relação à temática, uma vez que só escrevemos o que entendemos e sobre o que se tem conhecimento, fato que, possivelmente, dificultou a organização das ideias no texto. Diante dessa constatação, podemos contribuir com este trabalho, direcionando o nosso olhar para uma ampliação do estudo sobre a temática no nosso processo interventivo.

Outro ponto a ser avaliado é o critério da revisão do texto antes da versão final, adotado pelas autoras do LD. O texto apresenta desvios da língua que já deveriam fazer parte do repertório linguístico de um aluno nesse nível de ensino, tais como: problemas de ortografia, acentuação, pontuação e uso de letra maiúscula de forma indevida. Consideramos que alguns alunos já se apropriaram de muitos desses conceitos gramaticais e que, algumas falhas cometidas, possivelmente, são atribuídas a não revisão da versão final do texto. O que nos leva a esse pensamento é o fato de a mesma palavra ser grafada igual e diferente da forma convencionalmente aceita em trechos do mesmo texto, como é caso da palavra *bullying*, encontrada da seguinte forma: “Bullying”, “bylling”.

Sobre essa questão, cremos que um olhar direcionado do professor para as dificuldades individuais de cada aluno é um possível caminho para a correção desses desvios. Se a correção do texto pelo próprio aluno ou através da técnica da

troca do texto com o colega não foram satisfatórias, o professor pode contribuir, especificamente, com aqueles alunos que têm, realmente, dificuldades com as normas da língua. Sobre isso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 100) enfatizam

O modo de trabalho utilizado para a correção é igualmente importante, pois ele deve levar em conta as diferenças entre os alunos. Um aluno particularmente bom em ortografia pode corrigir seu texto sozinho, mas essa maneira de proceder é, evidentemente, impossível para alunos que têm mais dificuldades.

Segundo os autores, uma revisão do texto na versão final pode se dar por diferentes caminhos, dependendo do grau de dificuldade do aluno. Se determinados meios não surtiram efeitos suficientes, é preciso pensar em outros caminhos mais adequados à situação, como corrigir diretamente no texto, sublinhar a passagem com desvio, usar códigos para a correção ou até mesmo bilhetes orientadores no intuito de contribuir para a percepção e correção dos problemas gramaticais.

Convém lembrar que a produção textual analisada foi direcionada por nós, porém, dentro dos moldes da proposta do livro didático. E o LD propõe um critério de revisão considerando que o aluno já se apropriou desses conceitos linguísticos, quando, na verdade, temos uma realidade que se distancia dessa que está prevista.

Traremos agora a transcrição do texto C1, também escrito por um aluno do 9º ano 05. O texto discute a temática do consumismo. Embora com temática distinta, o gênero textual e os critérios propostos são os mesmos.

Quadro 04: Transcrição do texto C1

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO C1

Nunca Gaste Seu Dinheiro Antes DE Recebê-lo.

Saber administrar o dinheiro não é uma tarefa muito fácil. Na vida adulta, muitas pessoas se enrolam com a grana e acabam contraindo muitas dívidas. Para evitar problemas financeiros, é necessário saber como controlar a renda desde a infância. Dessa maneira, você conseguirá ser mais responsável, poupar e administrar os gastos sem maiores preocupações.

Boa parte dos motivos que levam os adultos a se endividar está na infância ou na juventude, quando ele ainda não aprendeu a poupar e a resistir ao consumo exagerado. “O apelo das propagandas leva o jovem a querer comprar mais, e muitas vezes são coisas que ele nem deseja ter”.

Estimule-o a ter vontade de ganhar o próprio dinheiro. Se ainda for muito novo para ter emprego fixo, pode fazer pequenos trabalhos.

Aos poucos, passe para ele a responsabilidade de arcar com certas despesas, como colocar crédito no celular, ou pagar uma das contas da casa.

tudo tem um preço e um valor Nesta Vida, para muitas crianças tudo parece cair

do céu. Só precisamos ver suas cartinhas ao papai Noel, ou o que pedem de presentes de aniversário. É importante que coloquemos em prática um plano de gestão para as crianças aprendam a controlar-se, e Não gasta mal o dinheiro

Explique aos seus filhos a diferença entre valor e o preço, entre a necessidade e o gasto. Ensina a economizar, criando metas para fazê-lo. presenteio um cofrinho para que ele possa economizar para comprar um sorvete, ou um livro, brinquedos ou um tênis muito desejado. Dê exemplo seu filho. eduque-se a você mesmo quanto aos gastos. Eu tenho certeza que o melhor ensino vem do exemplo dos pais.

O autor do texto coloca que administrar o dinheiro não é tarefa fácil, que na vida adulta, muitos se complicam com dívidas, defendendo que a melhor maneira para resolver isso é a educação financeira desde a infância. Ele argumenta que as dívidas são consequências do apelo da mídia e que trabalhar, mesmo que muito novo, é o primeiro passo para adquirir responsabilidade. Com isso, sugere que estabelecer um plano de gestão para as crianças e implantar metas para economizar é a melhor saída.

A partir dessas colocações, ficou claro que o autor do texto C1 entendeu a estrutura do gênero solicitado. Defendeu seu posicionamento logo no início do texto, usou argumentos para defender sua tese e concluiu o texto propondo uma solução, atendendo, assim, as expectativas em relação ao critério que trata da estrutura do texto.

Outros critérios solicitados também se fizeram presentes no texto, como: clareza e concisão, fidelidade ao tema, ideias sem repetição e sem contradição. Já o critério do emprego de juízos de valor foi desconsiderado em alguns momentos, como pode ser visto em: “[...] Nesta Vida, para muitas crianças tudo parece cair do céu.” Dois critérios propostos pelas autoras do LD merecem ser revistos no texto em análise. O primeiro diz respeito ao emprego do registro formal com linguagem objetiva; e o segundo, é o critério do título condizente com seu posicionamento crítico. Em relação a este último critério, observamos que o autor defende em seu posicionamento a educação financeira desde a infância, no entanto, a advertência exposta no título não se fez presente no decorrer do texto.

O último critério proposto pelas autoras, o de correção e revisão do texto, assim como no texto B1, também não atendeu às expectativas. Percebemos alguns desvios poderiam ter sido evitados com um olhar mais criterioso no momento de fazer a versão final do texto. Isso se percebe, claramente, quando o autor usa determinada norma ortográfica de forma correta em um parágrafo e de forma errônea em outro. Como exemplo, citamos o uso da inicial maiúscula no início de

parágrafo. Essas competências já deveriam fazer parte do repertório linguístico do aluno de 9º ano, como dito anteriormente. Podemos destacar como pontos a serem revistos nesse texto: problemas de acentuação, problemas de pontuação, erros de ortografia, paragrafação, concordância nominal e uso de maiúscula no início de parágrafo e depois de ponto final. Como forma de amenizarmos esses problemas linguísticos, propusemos as mesmas estratégias mencionadas no texto B1. O Objetivo maior é buscar a progressão da escrita do aluno através de estratégias interventivas.

Embora o texto apresente distanciamento de alguns critérios propostos pelas autoras do LD, podemos considerar que o aluno entendeu a proposta do gênero dissertação argumentativa e, nessa turma do 9º ano “05”, foi o texto que mais se aproximou do gênero solicitado.

Concluída a análise dos dois textos escolhidos como o que mais se distancia e o que mais se aproxima do gênero dissertação argumentativa na turma do 9º ano “05”, seguimos, agora, a nossa proposta, analisando dois textos da turma do 9º ano “06”, utilizando o inverso da estratégia para evitar o favorecimento de uma temática em detrimento de outra. Na temática do *bullying*, analisamos o texto que mais se aproxima dos critérios solicitados e, na temática do consumismo, o texto que mais se distancia.

Vejamos a transcrição do texto B2, escrito por um aluno do 9º ano “06”.

Quadro 05: Transcrição do texto B2

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO B2

Bullying: a importância da família na vida

A família e a escola têm papel fundamental em prevenir o *bullying*. O *bullying* já foi um dos principais assuntos no mundo, hoje em dia e menos comentado mas por ser menos comentado, não quer dizer que ainda não esteja presente no cotidiano das pessoas.

Na rua, no mercado e principalmente nas escolas, algo que já virou comum, que pode estar acontecendo com qualquer pessoa, mas a gente não percebe, e nisso já diziam grandes sábios: “Cego não é aquele que não vê. Cego é aquele que não quer enxergar”, e lendo essa frase, pode ter passado na cabeça de alguém: “meu Deus, em que Mundo eu estou? que sociedade é essa que julga uns aos outros pela roupa, cor, religião, forma física, entre outros?”.

O que é mais interessante em quem pratica o *bullying* é a postura, quanto mais ele faz a pessoa sofrer, mais ele se glorifica, e é aí onde os pais tem que agir. Como pessoas fundamentais que são, se o seu filho pratica, sente-se com ele e os diga os perigos que ele pode estar causando no psicológico da outra pessoa. E se o seu filho sofre *bullying* vá atrás dos responsáveis da outra pessoa, se tiver acontecido na escola fale com o diretor, e assim dentre outras.

A alguns casoss em que, a pessoa que sofre *bulying* procura os país para conversar, mas e ignorado, na maioria das vezes, por causa do trabalho, e aí surge a pergunta: “seu filho e menos importante que seu trabalho?”, trabalho?, trabalho você pode encontrar em qualquer lugar, mas filhos... filhos devem ser reconhecidos como uma pedra de diamante, em que, a cada ano você vai lapidando, até ficar perfeito, na verdade... perfeito ninguém é, e nunca será, mas não deixe que ninguém. mas ninguém mesmo, atrapalhe o lapidamento dessa pedra tão preciosa.

Portanto, cuide, converse, conse-lhe, corra atrás de acabar com o *bulying*, não só com seu filho, mas com todos, porque juntos somos mais... a! e como já dizia charlie chaplin:

“A vida e uma peça de teatro que não permite ensaios, por isso cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes, que as cortinas se fechem e a peça... termine... sem aplausos”.

O autor do texto defende a tese de que a família e a escola exercem papéis fundamentais na prevenção do *bullying*. Deixa isso claro logo na introdução do texto. Nos parágrafos seguintes, utiliza-se de questionamentos e reflexões para reforçar sua opinião. No decorrer do texto sugere ações para combater o *bullying* e conclui fazendo um convite para que todos lutem para acabar com esse problema social. Para reforçar o seu pensamento, o autor encerra o texto refletindo palavras de Chaplin quando esse disse que a vida deve ser vivida de forma intensa.

Pela forma como o autor conduziu o texto, ficou evidente que houve o entendimento do gênero dissertação argumentativa. O autor valeu-se da voz do senso comum e de frases reflexivas como estratégias para reforçar a sua posição e dar mais credibilidade ao exposto.

Apresentar e defender uma tese, manter um posicionamento crítico com as ideias apresentadas e concluir o texto, sugerindo ações de combate ao *bullying*, configuram-se como os critérios que nos levam a crer que o autor seguiu a estrutura do gênero.

O autor não fugiu ao tema, não usou ideias de forma repetitiva, como também não se posicionou de forma contraditória. Porém, a infidelidade aos critérios propostos pelas autoras, ocorreu em relação ao uso do registro formal com linguagem subjetiva e no evitar empregar juízos de valor. No tocante ao título do texto, o autor fez um recorte da temática, desconsiderando a escola, instituição que defende em seu posicionamento como tendo, também, um papel fundamental na prevenção do *bullying*.

O critério de correção e revisão de texto, assim como nos demais analisados, neste, permaneceu como o menos considerado. Desvios de acentuação, ortografia, pontuação e inicial maiúscula foram irregularidades linguísticas perceptíveis. Um

olhar criterioso no momento da transcrição da versão final e a permuta do texto com o colega para reforçar a avaliação como sugere o manual didático, possivelmente, diminuiria esses desvios, como também possibilitaria o registro de características específicas do gênero, não apresentadas pelo autor, uma vez que ele teria o contato com outros textos de mesmo gênero.

Embora, os critérios de produção elencados pelas autoras não estejam a contento no texto em análise, o referido texto pode ser considerado um dos que mais se aproximou da proposta.

Por último, a nossa análise traz o texto C2, com a temática do Consumismo, escrito por um aluno do 9º ano “06”, considerado distante do gênero dissertação argumentativa, conforme os critérios propostos pelas autoras do livro didático em análise.

Quadro 06: Transcrição do texto C2

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO C2

O que os jovens podem fazer para aprender a administrar o próprio dinheiro

Os jovens podem ter e administrar seu próprio dinheiro trabalhando assim eles conseguem o que querem para não tar esperando que os outros fassam isso para eles, na vida a gente não vai conseguir nada se não trabalhar.

E os jovens que trabalham ver se conseguem guardar o seu dinheiro para quando vocês chegar lá na frente ter dinheiro para fazer uma faculdade, se vocês jovens não trabalhar ou então gastar seu dinheiro lá na frente vocês não vão conseguir fazer uma faculdade que preste ou então vocês não vão ser gente na vida, então o conselho que eu a autora desse texto eu digo a vocês trabalhem e guarde seu dinheiro, eu entendo vocês jovens que tem namorados sei que vão querer dar presentes, passar etc, mas guarde um pouco do dinheiro, fassam isso pra quando vocês for fazer faculdade ser gente na vida.

É muito bom quando a gente fala para os amigos que eu trabalho e eles perguntam, porque você diz assim eu trabalho Com esse sorriso enorme no rosto, aí eu respondo porque eu não vou tar precisando de pais, tias e ninguém pra tar me dando grana, se eu trabalho é pra conseguir meu próprio dinheiro, pra quando eu precisar ter, era isso que eu queria trabalhar, e quando precisar ter meu dinheiro na minha mão e não pedir emprestado a ninguém.

A proposta de produção escrita do livro didático traz como temática *O que os jovens podem fazer para aprender a administrar o próprio dinheiro?*. Ao invés de discorrer sobre isso, o autor durante todo o texto, baseado em experiência própria, expõe acerca da importância de trabalhar para conseguir o próprio dinheiro; embora em determinados trechos, sem apresentar sugestões de um plano econômico individual, exponha a importância de economizar, ou seja, não se deteve à ideia

principal do texto que é apresentar sugestões de como administrar o próprio dinheiro. Assim, consideramos que o autor do texto C2, apesar de demonstrar uma relação de identificação com a temática, distanciou-se do proposto.

Do início ao fim do texto, o autor expõe sua opinião sobre o trabalho, aconselhando e fazendo relatos pessoais sobre o assunto, valendo-se do emprego da linguagem oral, desconsiderando os critérios do emprego de registro formal, com linguagem objetiva.

Outros critérios foram desconsiderados no texto em análise, como: evitar o emprego de juízos de valor; ser claro, objetivo e conciso e evitar ideias repetitivas. Quanto ao critério de utilizar um título condizente com o tema e com o seu posicionamento crítico, o autor desconsiderou totalmente, uma vez que não atribuiu título algum ao texto.

Outra vez, o último critério da proposta do livro didático, o da revisão, assim como nos demais textos analisados, deixou a desejar, uma vez que se faz claro neste texto as ocorrências de desvios da língua como: desvios ortográficos, de pontuação, acentuação e concordância.

A etapa de revisão é requisito fundamental num texto para que seus objetivos sejam atingidos. Compreendemo-la como a etapa primordial no trato com o texto, pois é revisando-o que o autor vivencia todo o processo de escrita.

Como o intuito principal da revisão é o de ajustar as palavras e construções às intenções do autor, de constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente, enfim, de adequar o texto ao destinatário-leitor e à finalidade preestabelecida, é preciso desbloquear os alunos e torná-los menos refratários à revisão. O aluno precisa elaborar várias versões com base nas correções feitas não só pelo professor, mas também pelos colegas. Cabe ao professor propiciar episódios de reescrita, à moda do que se faz fora do contexto escolar, para o aluno se apropriar da ideia de que repetir o processo de revisão algumas vezes pode ser mais uma significativa contribuição para a feitura ou refeitura de um texto e, conseqüentemente, para a melhora de sua forma final. (PASSARELLI, 2012, p. 266-267)

Todo esse caminho de reescrita apresentado por Passarelli (2012), leva ao aluno à reflexão sobre o processo e o produto final. Percebemos que a aplicação dessa prática ainda é pouco vivenciada pelo aluno, talvez pela pouca relação que tem com o exercício da produção de texto. Sabemos: é na vivência que as

dificuldades são superadas; no entanto, o aluno se distancia da tarefa quando tem dificuldades para realizá-la.

O caminho percorrido até aqui nos deu margem para concluirmos que o aluno ainda não compreendeu a necessidade de revisar o seu texto, pois alguns critérios estabelecidos pelas autoras na proposta do livro didático e analisados neste trabalho não foram seguidos pela maioria dos autores dos textos. O que nos leva a pensar em duas hipóteses: ou os alunos não compreenderam alguns critérios propostos ou ainda não têm a consciência de que os desvios que cometem precisam ser submetidos a uma revisão.

É importante esclarecer que a proposta de trabalho com o gênero dissertação argumentativa e os critérios para a escrita do texto foram explicados por nós enquanto orientadores da proposta em sala de aula. E, à medida que as dúvidas iam surgindo no decorrer do trabalho, iam sendo esclarecidas. Foi dada ao aluno a oportunidade de rever o seu texto, tirar eventuais dúvidas e, inclusive, fazer uma permuta com o colega de classe para uma avaliação final.

Em alguns critérios abaixo apresentados, os alunos demonstraram certo grau de dificuldade, conforme o que já ficou constatado nas análises feitas. Isso aponta que os alunos não se apropriaram da estrutura do gênero dissertação argumentativa em sua totalidade. Os critérios que favorecem a reflexão do pensamento dos alunos foram os que mais se distanciaram dos textos escritos por eles, como: defender uma tese, usar argumentos convincentes, posicionar-se criticamente, usar o registro formal da língua e utilizar um título condizente com o tema. Os demais critérios embora tenham apresentado um número considerável de ocorrências contrárias, puderam ser encontrados nos textos.

De maneira recorrente, os alunos apresentaram desvios da língua que já deveriam fazer parte de suas competências linguísticas como estudantes de 9º ano. Entre esses, podemos citar: problemas de ortografia, pontuação, acentuação, concordância nominal, concordância verbal, paragrafação, translineação, estética, uso de inicial maiúscula e o uso de conectivos, esses, os mais recorrentes. Como já foi relatado anteriormente, amenizamos esses desvios com uma atenção maior no momento do trabalho com a versão final, a qual consiste na revisão do texto e, de forma específica, quando direcionamos o nosso olhar para as dificuldades individuais de cada aluno, levando em conta os avanços e as dificuldades que cada um traz.

A proposta do livro didático em análise foi realizada nos moldes prescritos pelo manual, incumbindo-nos, direcionar a discussão das temáticas e tirar eventuais dúvidas. Dessa forma, ficou claro que o objetivo da proposta foi parcialmente atingido, visto que nem todos os critérios foram obedecidos no momento da produção solicitada.

Mediante as análises realizadas, temos a convicção de que há a necessidade de um direcionamento que atenda às dificuldades individuais do aluno. Nesse sentido, a mediação do professor constitui-se como o ponto chave para o êxito do trabalho com a produção escrita. Sobre isso, D'Ávila (2008, p. 43), nos diz que

A organização das informações contidas no manual, tal como uma cultura em mosaico, não garante por si só, a aprendizagem das crianças. Para isso, seria necessário a mão do professor como guia capaz de organizar os conteúdos numa progressão, efetivamente, baseada sobre as necessidades da classe. Mesmo que o manual se divida em sessões supostamente organizadas de modo sequenciado, isso não significa que a gradação dos conteúdos, sua classificação, etc., sejam adequados a cada grupo em particular. Isso só o professor pode saber.

Concordamos com o posicionamento da autora, uma vez que ao professor cabe à missão de preencher as eventuais lacunas que o livro didático venha a apresentar em suas propostas de produção escrita ou, até mesmo, desprender-se dele se for o caso, propondo a sua própria metodologia, adequando-a a necessidade do aluno.

Foi isso que fizemos quando obtivemos os resultados dessa análise. Elaboramos um novo caminho para a proposta de produção do gênero discursivo dissertação argumentativa, através de uma sequência didática, cujo planejamento poderá ser encontrado no apêndice deste documento; a teoria que a embasa, no capítulo 3, item 3.4 e um resumo da aplicação dessa metodologia, no tópico 2.5. Nessa nova proposta, encontramos a proposição de atividades sistematizadas sobre a temática e o gênero abordados.

Dada à aplicação dessa nova metodologia de intervenção didática, dispusemos de novas produções de dissertação argumentativa, que em consonância com os critérios de seleção pré-estabelecidos, apresentam o material de análises do tópico seguinte.

4.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA PÓS-INTERVENÇÃO

Consoante já anunciado, propusemo-nos a realizar um trabalho voltado para as dificuldades de escrita do aluno através de uma metodologia desenvolvida a partir de uma sequência didática. Esse trabalho surgiu em decorrência da realização de um diagnóstico feito a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático de língua portuguesa do 9º ano. O desejo de buscar respostas para as lacunas encontradas neste trabalho foi o que nos motivou para a procura de novos caminhos que trouxessem maiores contribuições e motivação no processo de produção de texto em sala de aula, tanto para os alunos quanto para os professores.

Conforme detalhado no item 2.4., que trata dos critérios de seleção e constituição do *corpus*, fizemos nossa análise dos textos do pós-intervenção, as quais podem ser encontradas sequencialmente.

Vejamos o texto selecionado como aquele que mais atendeu aos critérios da nossa proposta de trabalho.

Quadro 07: Transcrição do texto 1EI

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 1EI

Não faça com os outros o que você não gostaria que fizessem com você

O bullying é um comportamento agressivo praticado muitas vezes na escola. O agressor zoa com a vítima e até Bate. Esses são dois exemplos de bullying e essa agressão não tem a menor graça, isso é comportamento que precisa ter um Ponto final.

A vítima deve procurar ajuda com o professor, Com o diretor da escola ou até mesmo contar aos seus pais. Do contrário, o agressor nunca vai deixar a vítima em paz. Não adianta mudar de escola, pois esse tipo de atitude acontece em todas as escolas.

Tem Pais que acham que seu filho é um santo e quando ele apronta não dá limites, isso é o caso deles aprontar muitas e muitas vezes. Os pais deviam ir aconselhando seus filhos a fazer o que é certo, não humilha os outros, pois com uma palavra pode machucar uma pessoa.

Na escola, os professores devem tratar o assunto com seriedade, não fazendo brincadeiras descabíveis para não perder a autoridade e poder, em situações. como essas, agir no combate as agressões e com mais rigidez com os agressores, para isso não repetir.

Devemos ter amor ao próximo do jeito que é, pois ninguém é perfeito. Deus ensinou a amar e não a ficar humilhando, zoando, xingando. Ninguém gosta de ser criticado e humilhado. Portanto, lembre-se: “amar ao próximo como amamos a si mesmo”.

1) Apresente uma estrutura próxima da padrão

Consideramos que o texto 1EI atende grande parte dos itens que a estrutura do gênero solicitado exige. Com uma linguagem clara, o autor, logo no início do

texto, situa o leitor no tema e apresenta a sua posição. Ele defende que a prática do *bullying* deve ser combatida e, nos parágrafos seguintes, lança propostas para erradicar esse mal. Para o autor, mudar de escola não é a solução para o *bullying*, ele sugere que o problema seja resolvido com a parceria entre a vítima e a instituição escolar, como também, com o diálogo entre a vítima e os pais e ainda coloca que a falta de limites dos pais para com os filhos é um agravante para essa prática. Ressalta que os professores devem tratar o assunto em sala de aula com seriedade para não perder a autoridade no momento de tomar atitudes sobre o assunto e faz o desfecho falando de amor ao próximo e retomando a ideia apresentada no título.

Analisamos que uma das dificuldades dos alunos nesse critério é buscar fundamentação em outras fontes (fatos, opinião de especialistas etc.). É preciso que os argumentos sejam mais convincentes para dar mais credibilidade à ideia defendida. Outro ponto que é preciso ser mais trabalhado diz respeito às estratégias que o aluno tem como opção. A estratégia de sustentação é entendida e usada com certa facilidade, porém, no que diz respeito às estratégias de negociação e de refutação, percebemos que há a falta de segurança para que elas se apresentem no texto.

Contra argumentar é uma estratégia que exige mais maturidade e um trabalho consistente entre professor e aluno no momento do trabalho com o texto. Apesar de termos trabalhado essa estratégia em nossa sequência didática, não houve a inserção dela, no texto analisado.

2) Use os organizadores textuais estudados para dar maior coesão ao gênero textual proposto

A coesão de um texto depende da relação entre as orações que formam os períodos e os parágrafos, uma vez que o uso adequado dos conectivos torna os períodos mais compreensíveis. O uso deles ocorre de forma tímida no texto 1EI.

Observamos ainda, que o aluno tem mais facilidade no uso dos termos anafóricos, como pode ser visto em: “[...] Esses são dois exemplos de bullying e essa agressão não tem a menor graça, isso é comportamento que precisa ter um Ponto final”, embora alguns não tenham sido usados corretamente.

No tocante ao uso dos conectivos aditivos, explicativos e conclusivos, conforme o mesmo trecho usado como referência no parágrafo anterior, nós evidenciamos que o autor empregou indevidamente o conectivo “e”, embora o empregue adequadamente no exemplo que segue. “Tem Pais que acham que seu filho é um santo e quando ele apronta não dá limites [...], *pois* com uma palavra pode machucar uma pessoa. [...] *Portanto*, lembre-se: ‘amar ao próximo como amamos a si mesmo’”.

É importante frisarmos aqui, que o uso de termos anafóricos, catafóricos e conectivos, é considerado complexo pelos falantes da língua portuguesa. Dessa forma, um uso dentro da norma considerada padrão exige um domínio mais profundo da estrutura de períodos e paragrafação, o que poderá ocorrer com o desenvolvimento frequente de metodologias sistematizadas. No entanto, esperamos que os autores dos textos analisados neste tópico, análise da produção escrita pós-intervenção, façam o emprego desses elementos ao menos de forma básica, em sentenças não muito complexas, haja vista também que o aprendizado da língua é um processo inacabado.

Assim, sempre que nos referirmos à inadequação desses elementos, teremos considerado o avanço da escrita do autor, mas também, estaremos considerando competências e habilidades de escrita que já devem fazer parte do domínio do aluno de nono ano, principalmente, depois de um trabalho com sequência didática em que esse tema fez parte do rol de atividades desenvolvidas.

3) Use linguagem formal com apresentação de ideias de maneira objetiva

A linguagem formal não foi prioridade no texto, visto que percebemos o uso de marcas da oralidade em alguns trechos, o que comprova que esse critério foi atendido de forma parcial. No que diz respeito à apresentação das ideias de forma objetiva, o autor também atendeu ao critério de forma parcial, já que emite alguns julgamentos, como este: “Tem Pais que acham que seu filho é um *santo* e quando ele apronta *não dá limites*”. O exemplo evidencia o julgamento do autor sobre os pais em relação aos filhos, tanto no que diz respeito à forma como esses pais os definem como na forma de educar esses filhos.

4) Evite fugir do tema, repetir ideias ou construir frases que apresentem contradição

Podemos dizer que o autor do texto 1EI praticamente obedeceu ao critério analisado. Em nenhum momento fugiu do tema, como também não se colocou de forma contraditória. No quesito repetir ideias, o verbo “humilhar” aparece repetido, porém em parágrafos diferentes. Consideramos que ele poderia substituí-lo por palavra de igual sentido, caso achasse conveniente, porém a forma em que aparece, não provoca nenhum prejuízo no momento da leitura do texto.

5) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico

O tema apresentado sugere que o aluno mostre sugestões de como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do *bullying*. No texto lido, o autor foi coerente com essa ideia, no entanto, o título, apesar de atrativo, reporta-se à temática de forma generalizada, tornando-se necessária a leitura do texto para que seja compreendida a sua especificidade.

6) Procure fazer bom uso dos recursos da língua, como: convenções ortográficas, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e nominal, emprego adequado de modos e tempos verbais, paragrafação, uso de maiúscula, dentre outros

Consideramos que esse critério precisa ser observado de forma mais cuidadosa pelo autor no momento da produção. Ao fazer uso dos recursos da língua, o autor do texto 1EI cometeu algumas falhas, como: uso da pontuação incorreta no texto, uso da letra maiúscula sem necessidade, falta de concordância verbal, tempo verbal incorreto, ausência do “r” do verbo no infinitivo e ausência de palavras que trariam melhor compreensão ao texto. Algumas dessas observações podem ser encontradas neste parágrafo: “O bullying é um comportamento agressivo praticado muitas vezes na escola. O agressor zoa com a vítima e até *Bate*. Esses são dois exemplos de bullying e essa agressão não *tem* a menor graça, isso é comportamento que precisa ter um *Ponto* final”.

Um avanço observado no texto em análise é o uso da acentuação. Todas as palavras estão acentuadas corretamente. Para isso, é importante salientar que houve a troca do texto com o colega de sala para a percepção das possíveis inadequações e houve também o direcionamento do professor através dos bilhetes orientadores que apontavam as falhas e o como corrigi-las.

Após esse trabalho, houve a refacção do texto baseada nos critérios adotados para a avaliação e na reescrita. Notamos a evolução do aluno, embora ainda precise avançar em alguns aspectos. Possivelmente, com um trabalho constante com a produção de texto, gradativamente ele se apropriará dos recursos linguísticos de que trata este sexto critério.

Acreditamos que se o aluno não entendeu as sugestões oferecidas, é porque as dificuldades de compreensão vêm sendo adicionadas ao longo do ensino fundamental. São carências que exigem um trabalho mais cauteloso e demorado por parte do professor, porém, passível de êxito.

Faremos agora a análise do texto, oriundo da mesma turma do texto anterior, que mais se distanciou dos critérios solicitados.

Quadro 08 - Transcrição do texto 2EI

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 2EI

Não pratique o bullying pratique a denuncia

Quen pratica, o bullying, pratica porque quer ser popular ou engraçado, mas essa brincadeira tem um custo, e esse custo é muito alto: a autoestima das pessoas.

A vítima geralmente é uma pessoa frágil, mas, calada ou muito inteligente que não pode se defender e tem medo de pedir ajuda aos seus pais ou diretores. Não tenha medo, denuncie, pois bullying pode acabar.

As vítimas geralmente tendem a se tornar agressores, pois convivem continuamente com o agressor.

Denuncie, não demonstre medo em relação ao agressor. Não senti-se vítima, denunciar o agressor são melhores formas de acabar com a prática do bullying.

1) Apresente uma estrutura próxima da padrão

Consideramos que o autor não deixou claro o seu posicionamento no texto. De início, ele coloca que o *bullying* traz grandes prejuízos para a autoestima das pessoas, no entanto, não especifica esses prejuízos. Esclarece-nos que o público alvo do *bullying*, geralmente, é a pessoa frágil, calada, muito inteligente e sem defesa; razão pela qual insiste que a denúncia é o melhor caminho.

Consideramos que o texto apresenta algumas falhas em relação à estrutura do gênero dissertativo-argumentativo, pois não define um posicionamento, não usa argumentos convincentes, embora conclua retomando a ideia do título.

Outra questão a ser considerada é que o autor não atenta para a temática apresentada. Em nenhum momento ele oferece sugestões de como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do *bullying*. Ele coloca que é preciso denunciar, ou seja, a atitude deve sempre partir da vítima. Consideramos que o autor do texto abordou o assunto de forma generalizada, e não dentro do contexto solicitado.

2) Use os organizadores textuais estudados para dar maior coesão ao gênero textual proposto

O autor usou operadores argumentativos explicativos, adversativos e aditivos, como pode ser visto em: “[...] *mas* essa bricadeira tem um custo, e esse custo é muito alto: a autoestima das pessoas”; porém, ainda necessitaria de outros elementos para torná-lo mais coeso.

Mesmo mediante ausências de elementos coesivos, percebemos um avanço nesse critério, considerando outras análises. Outrossim, é importante lembrarmos que defendemos um trabalho sistematizado e frequente para que o aluno vá se apropriando desses elementos e escrevendo com mais desenvoltura no que diz respeito à coesão e à coerência.

3) Use linguagem formal com apresentação de ideias de maneira objetiva

O texto 2EI atende ao critério apresentado. Consideramos que o autor utiliza linguagem formal, sem marcas da oralidade, conforme o gênero exige. Isso pode ser evidenciado pelo trecho: “As vítimas geralmente tendem a se tornar agressores, pois convivem continuamente com o agressor”. Embora o texto apresente desvios de grafia e concordância, percebemos a formalidade na construção das orações, haja vista as escolhas linguísticas. O autor, também apresenta suas ideias de modo objetivo.

4) Evite fugir do tema, repetir ideias ou construir frases que apresentem contradição

A temática pede que sejam apresentadas sugestões de como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do *bullying*. A leitura do texto nos permite assegurar que ele não atende à ideia solicitada, pois não apresenta nenhuma proposta nesse sentido, como já colocado no primeiro critério. Portanto, há um distanciamento do tema.

No que concerne à repetição de ideias e construção de frases que apresentam contradição, consideramos que há um atendimento dessas proposições dentro do texto.

5) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico

O título “Não pratique o *bullying*, pratique a denúncia” é sugestivo e está de acordo com o posicionamento do autor no texto, no entanto, nem o título nem as ideias do autor no texto estão atendendo ao proposto pela temática, pois não propõem ações por parte dos pais e da escola que possam contribuir para acabar com a prática do *bullying*. O autor abordou o *bullying* de forma ampla, sem atentar para a especificidade a que o tema sugere.

6) Procure fazer bom uso dos recursos da língua, como: convenções ortográficas, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e nominal, emprego adequado de modos e tempos verbais, paragrafação, uso de maiúscula, dentre outros

Esse item merece um olhar mais criterioso por parte do autor do texto. Mesmo com a reescrita, o autor não teve atenção às questões básicas de ortografia, acentuação, pontuação e concordância. Muitas dessas inadequações foram sugeridas pelo professor para que se fizesse a correção, no entanto, o texto foi reescrito sem o aluno tornar satisfatórias as anotações recomendadas. Ainda, faz-se necessário que o aluno desperte para o entendimento de que a língua tem regras e que precisamos compreendê-las e colocá-las em prática.

Agora faremos a análise dos textos do 9º ano “06”, começando por aquele considerado por nós como o que mais atendeu ao nosso propósito comunicativo.

Quadro 09 - Transcrição do texto 3EI

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 3EI

Unindo forças contra o bullying

“Uma andorinha só não faz verão”, essa frase tem tudo a ver com o tema abordado, quem sofre o bullying não pode se calar diante das intimidações. É preciso que a vítima perca o medo, se o bullying acontecer na escola contar aos responsáveis (diretor, coordenador, secretário...), e se for na rua ou no bairro, procurar contar aos pais. Assim não será mais fácil?

Pesquisas mostram que o apoio, principalmente familiar, é fundamental para que a vítima se sinta mais segura ao denunciar o agressor. E no bullying escolar, a mesma coisa, nesse caso, deve-se procurar o responsável pela instituição.

É triste o número de casos de bullying no ambiente escolar no Brasil e no mundo. Mais triste ainda é saber que existem casos que nem os pais nem a escola estão se interessando em combater, em dar um basta às intimidações. Não se interessar e a mesma coisa de aceitar que o bullying se manifesta naquele ambiente.

O mundo pede, a sociedade grita e quem sofre o bullying clama: “Unidos podemos acabar o bullying porque isso é um problema social, por isso nós sociedade, temos direito de lutar contra esse ‘vírus’ social”, se não for para lutar por você, lute pelo seu filho, seu irmão ou algum familiar seu.

Portanto, pais, diretores e demais responsáveis, juntem suas forças e vão à luta. Certamente não vai ser fácil, até porque nada nessa vida é fácil, mas a vitória vai vir com um gosto de prazer. Não se intimide por ser vítima, conte aos responsáveis. Não se prenda a esse medo.

1) Apresente uma estrutura próxima da padrão

O autor do texto apresentado defende que a melhor forma de combater o *bullying* é buscar ajuda, não fazendo do silêncio um caminho para as intimidações. Ele defende que a família e a escola são grandes aliadas nessa luta, porém, ressalta que ainda existem casos em que a família e a escola não se interessam em entrar na luta pelo combate. Para o autor, o bullying é um “vírus social” que deve ser abolido do nosso meio; para isso, pede a união de vários segmentos sociais nessa luta e reforça que a vítima não deve se intimidar, se prender ao medo que a atinge enquanto vítima.

O texto 3EI está bem organizado no que diz respeito à estrutura do gênero dissertação argumentativa, notamos a defesa de um posicionamento, os argumentos e retomada de ideia na conclusão.

2) Use os organizadores textuais estudados para dar maior coesão ao gênero textual proposto

Consideramos que o autor atendeu a esse propósito. Ele utilizou diversos operadores argumentativos como de: finalidade, relevância, adição, oposição, conclusão, lugar, explicação e tempo, conforme pode ser exemplificado em: “O mundo pede, a sociedade grita e quem sofre o bullying clama: “Unidos podemos acabar o bullying *porque* isso é um problema social, *por isso* nós sociedade, temos direito de lutar contra esse ‘vírus’ social”, se não for para lutar por você, lute pelo seu filho, seu irmão *ou* algum familiar seu”.

Acreditamos que um trabalho contínuo com a produção de texto, apropriará esse autor cada vez mais das noções de ideia e relação dos usos dos conectivos, a fim de que ele possa empregá-los de maneira consciente, sem prejuízos de sentido em suas proposições, sejam elas por ocasião da fala ou da escrita, nos contextos comunicacionais com os quais se depara cotidianamente.

3) Use linguagem formal com apresentação de ideias de maneira objetiva

A linguagem formal predominou no texto analisado, embora no parágrafo de abertura possamos encontrar o uso de um adágio popular, característico da linguagem coloquial, a saber: “Uma andorinha só não faz verão”.

No que diz respeito à apresentação de ideias de maneira objetiva, somente no penúltimo parágrafo, conforme trecho seguinte: “Unidos podemos acabar o bullying porque isso é um problema social” o autor se coloca no texto, nos demais parágrafos, há a ideia de neutralidade.

4) Evite fugir do tema, repetir ideias ou construir frases que apresentem contradição

Analisamos que o autor do texto 3EI atendeu a esse critério. Não fugiu da temática, não se posicionou de maneira repetitiva, como também não foi incoerente em suas colocações.

5) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico

O título “Unindo forças contra o *bullying*” está de acordo com a temática sugerida e com a ideia defendida no texto. A temática sugere ações por parte da família e escola para o combate ao bullying. No texto, o autor defende que a união entre pais e escola é a melhor forma de acabar com esse “vírus social”. Portanto, a temática, o título e as ideias do texto estão interligados.

6) Procure fazer bom uso dos recursos da língua como: convenções ortográficas, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e nominal, emprego adequado de modos e tempos verbais, paragrafação, uso de maiúscula, dentre outros

O autor do texto fez bom uso dos recursos da língua. Ainda assim, cometeu alguns desvios na pontuação e no uso de tempo verbal. A acentuação das palavras foi o recurso em que mais observamos desatenção, assim denominado, pela observância de uso da mesma palavra em um parágrafo acentuada corretamente e, em outro parágrafo, sem o acento, como é o caso da palavra: *responsáveis*. Outro caso semelhante ocorreu com o verbo *ser* (é). É importante ressaltar que essas inconformidades foram orientadas antes da reescrita do texto.

Vejamos agora outro texto do 9º ano “06”, que consideramos não atender grande parte dos critérios adotados.

Quadro 10 - Transcrição do texto 4EI

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 4EI

A Melhor forma de acabar com o Bullying

O Bullying geralmete é praticado pelos adolescentes ou até mesmo pesoas adulta praticas essas ação que até hoje ningem cosengiu acabar

Os pais pode ajudar aus seus filho dialongado e mostrado o certo e o erado. Ja a escola pode tentar evitar fazendo un trabalho de concientização e falando que não e serto fazer isso com as outra pesoa

O Bullying no meu ponto de vista é uma ação que os adolescentes comentem con outro. Mas nen sempre as criança conentem bullying as vezes elas que fazem uma bricadeira con outra ai a pesa fica com raiva da outra as pesoas fica nuito revoltado com os apelidos esses apelidos leva a varias doença pode levar até ao suicidio por causa de outro pesoas insuportaves e chatas

A Escola ajuda de formas diferente do que os pais ela fala que apelida outras pesoas não e certo ten que chama as pesoas não e serto não colocado outro name. os pais

ajuda logo de cedo cortado que eles caloque apelido nautras pessoas deichando os filho de castigo damdo bronca natemdo o filho insolado resolve o poblema dessas pesoas que não tem o que fazer e fica colocando apelidos barbaros nas pesoas por isso que essas pesoas fica daente

1) Apresente uma estrutura próxima da padrão

No início do texto, o autor defende que há duas formas de os pais e a escola acabarem com o *bullying*, que no posicionamento dele é praticado por adolescentes e até mesmo por adultos. Essas formas são o diálogo entre pais e filhos, na tentativa de os pais mostrarem o certo e o errado aos filhos; e um trabalho de conscientização por parte da escola. No entanto, há contradições e quase não há argumentos nos parágrafos seguintes.

Posterior a isso, o autor define o *bullying* de forma vaga e se coloca contraditoriamente em relação aos apelidos, dizendo que nem sempre eles são considerados *bullying*, todavia, podem levar a várias doenças e até ao suicídio.

Outro ponto contraditório do autor diz respeito às atitudes que os pais devem tomar em relação aos filhos. Apesar de defender no início do texto o diálogo entre ambos, no último parágrafo defende o castigo desde cedo, a bronca e o isolamento do filho para evitar que ele pratique o *bullying*, ou seja, conclui o texto de forma incoerente ao que havia defendido inicialmente.

Consideramos que houve falta de planejamento do autor em relação às ideias abordadas no texto, como também houve falhas na estrutura do gênero. Introduz bem o texto, no entanto, não defende as suas ideias e não conclui retomando o seu posicionamento.

2) Use os organizadores textuais estudados para dar maior coesão ao gênero textual proposto

Percebemos que o texto não é muito coeso e isso se deve ao pouco uso de organizadores textuais. O autor consegue introduzir conectivos explicativos, de causa, de oposição e termos anafóricos, ainda que inadequadamente, como pode ser visto neste trecho: “O Bullying no meu ponto de vista é uma ação que os adolescentes comentem con outro. Mas nen sempre as criança conentem bullying [...]”.

3) Use linguagem formal com apresentação de ideias de maneira objetiva

Esse critério não foi considerado, pois o autor usa traços da oralidade como “aí”, “que não tem o que fazer” e se coloca no texto expondo seu ponto de vista.

Faz-se necessário lembrar que as marcas da oralidade representam a variação de uma mesma gramática presente na escrita. Entretanto, não podemos esquecer de que a escrita ocorre fora da situação real de interlocução direta; por isso, o autor dessa modalidade tem tempo para elaborá-la e torná-la fiel às exigências específicas de cada intenção comunicativa; embora, como dizem Koch e Elias (2012), precisamos lembrar que ao chegar à escola, o indivíduo já domina a língua falada, portanto, a apropriação da escrita exige intervenção contínua e paciente do professor, que deverá ainda segundo Koch e Elias (*op.cit.* p. 18), “conscientizar o aluno das peculiaridades de situação da produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios”.

No caso do gênero discursivo dissertação argumentativa, essas marcas da oralidade só devem aparecer quando para esclarecimento ou convencimento do leitor, ou quando o registro coloquial for a melhor saída, o que não foi o caso nos textos analisados. No entanto, não conferimos a essas marcas de oralidade encontradas, o estigma de “erro”, pois reconhecemos as potencialidades linguísticas dos nossos alunos-falantes do português. A ressalva foi feita, por necessidade de destacar a especificidade do gênero em análise, conforme apregoam os teóricos deste trabalho que defendem o uso da língua nesse gênero, dentro das normas do português padrão.

4) Evite fugir do tema, repetir ideias ou construir frases que apresentem contradição

O autor do texto 4EI mantém-se fiel à temática durante todo o texto, porém, a repetição de ideias, expressões e palavras ocorre diversas vezes no texto, o que torna a leitura cansativa.

Quanto ao quesito de construção de frases contraditórias, percebemos que o autor foge mais de uma vez, como já colocado no primeiro critério.

5) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico

O título “A melhor forma de acabar com o *bullying*” é sugestivo, e é isso o que é sugerido na temática, que o autor busque formas de a escola e a família combaterem essa prática. O autor poderia ter colocado o título no plural, já que apresenta no texto mais de uma sugestão, embora uma contrarie a outra. Assim, considerando o título, não ficou claro para o leitor qual das sugestões citadas ele considera a “melhor forma”.

6) Procure fazer bom uso dos recursos da língua como: convenções ortográficas, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e nominal, emprego adequado de modos e tempos verbais, paragrafação, uso de maiúscula, dentre outros

Podemos dizer que esse critério foi quase totalmente desconsiderado pelo autor do texto analisado. Apesar de ter ocorrido à troca de informações com os colegas de sala e a mediação direta do professor, o autor não seguiu as orientações e fez a sua versão final do texto sem atentar para as correções sugeridas. Algumas ideias foram alteradas, porém, em outros casos, as observações propostas não foram consideradas. Possivelmente houve dificuldades de compreensão nas colocações propostas, como também houve desatenção em proposições de fácil entendimento.

É preciso que trabalhos como esse sejam desenvolvidos com mais frequência para criar no aluno o hábito da reescrita. Como diz Passareli (2012, p. 267), “é preciso desbloquear os alunos e torná-los menos refratários à revisão”. É vivenciando o processo de escrita e reescrita que o aluno irá vencer o medo e avançar cada vez mais.

4.3 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE RESULTADOS DA PROPOSTA DE DIAGNÓSTICO X RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A nossa intenção nessa parte do trabalho é apresentar um comparativo entre a análise dos textos do diagnóstico x análise dos textos do pós-intervenção para a

partir desse comparativo, provocar reflexões acerca da importância da análise da prática escrita do aluno, bem como da necessidade de se repensar os objetivos atribuídos a essa tarefa, considerando a eficácia de um planejamento pautado em atividades mais sistematizadas, como é o caso de SD. Salientamos que a comparação de que se trata neste item ocorre em razão da observação dos aspectos: atendeu, não atendeu e atendeu em parte os critérios propostos para a produção escrita.

Buscamos evidenciar o quanto é importante que os professores conheçam os procedimentos utilizados pelos alunos, quais os seus erros mais recorrentes e a natureza desses erros, para só depois, poder intervir. A atitude investigativa do professor justifica-se por permitir reflexões e a tomada de decisão sobre a prática pedagógica.

Iniciamos nossa análise pelos resultados do texto B1, do 9º ano “05”, sobre a temática do *bullying*, tido como aquele que se distancia dos critérios analisados, conforme podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 11: Resultados do texto B1 da etapa diagnóstica: (texto que se distancia dos critérios apresentados)

Crítérios	Atendeu	Não atendeu	Atendeu em parte
a) Introduza o texto apresentando a tese que será defendida, a fim de situar o leitor.		X	
b) Defenda sua tese, utilizando informações, exemplos e citações como argumentos que convençam o leitor de que sua posição merece crédito.		X	
c) Mantenha, ao longo do texto, um posicionamento crítico e convincente, sendo coerente com as ideias apresentadas.		X	
d) Evite utilizar juízos de valor como: bom, mau, belo, feio, péssimo, triste, pobre, rico, pois enfraquecem o conteúdo argumentativo de seu texto.	X		
e) Encerre a dissertação argumentativa com a conclusão, confirmando sua tese.		X	
f) Empregue um registro formal com linguagem objetiva.	X		
g) Utilize estratégias para deixar o texto mais convincente: seja claro, objetivo e conciso.			X
h) Evite fugir do tema, repetir ideias, construir frases que apresentem contradição.			X
i) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico			X

j) Faça o texto em um rascunho. Depois, revise-o e verifique se você seguiu todas as orientações.		X	
---	--	---	--

O texto em análise atende de maneira satisfatória, a dois critérios (**d** e **f**) e parcialmente a três (**g**, **h** e **i**). Os demais critérios (**a**, **b**, **c**, **e**, **j**) não foram considerados pelo autor do texto. Analisamos que as maiores dificuldades do aluno ocorrem nos critérios que dizem respeito à estrutura do gênero e no critério de revisão. Esse último, caso seja dada uma atenção especial a ele, possivelmente evitaria muitas inadequações dos recursos linguísticos. Outros textos desse nível foram observados no conjunto de textos que compõem o nosso *corpus*. Contudo, a continuidade do trabalho é um possível caminho para a apropriação dessa prática pelo aluno. Isso pode ser reforçado nas palavras de Koch e Elias (2012, p. 37) quando enfatizam que escrever

[...] é uma atividade que exige do escritor **conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua**, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola. (Grifos das autoras)

Assim, não é com a prática de uma única produção escrita que o aluno vai se apropriar dos critérios propostos. As dificuldades que permeiam esse processo, possivelmente, serão supridas gradativamente com um trabalho sistematizado por parte do professor e com o uso constante nas práticas sociais.

O quadro 2 nos permite avaliar as in(apropriações) obtidas pelo autor do texto C1, do 9º ano “05”, sobre a temática do consumismo, a partir dos critérios analisados.

Quadro 12: Resultados do texto C1 da etapa diagnóstica: (texto que se aproxima dos critérios apresentados)

Crítérios	Atendeu	Não atendeu	Atendeu em parte
a) Introduza o texto apresentando a tese que será defendida, a fim de situar o leitor.	X		
b) Defenda sua tese, utilizando informações, exemplos e citações como argumentos que convençam o leitor de que sua posição merece crédito.	X		
c) Mantenha, ao longo do texto, um posicionamento crítico e convincente, sendo coerente com as ideias apresentadas.	X		

d) Evite utilizar juízos de valor como: bom, mau, belo, feio, péssimo, triste, pobre, rico, pois enfraquecem o conteúdo argumentativo de seu texto.			X
e) Encerre a dissertação argumentativa com a conclusão, confirmando sua tese.	X		
f) Empregue um registro formal com linguagem objetiva.			X
g) Utilize estratégias para deixar o texto mais convincente: seja claro, objetivo e conciso.	X		
h) Evite fugir do tema, repetir ideias, construir frases que apresentem contradição.	X		
i) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico			X
j) Faça o texto em um rascunho. Depois, revise-o e verifique se você seguiu todas as orientações.		X	

Observamos que o autor do texto C1 atende à maioria dos critérios analisados como: **a, b, c, e, g e h**. Parcialmente, atende aos critérios **d, f, e i**. Somente não atende ao último critério, o **j**. O autor compreende a estrutura do gênero, porém, alguns critérios precisam ser observados de forma mais cuidadosa para que se atenda, em sua totalidade, o propósito comunicativo. Para isso, faz-se necessário um trabalho contínuo e conjunto de professor e aluno, para que as competências ausentes sejam adquiridas.

O texto em análise é o que consideramos mais se aproximar da proposta do gênero dissertação argumentativa. Um número mínimo de textos teve um resultado positivo como esse.

No quadro a seguir, apresentaremos os resultados da análise do texto B2, produzido por um aluno do 9º ano “06” sobre a temática do *bullying* e tido por nós como aquele que também se aproxima dos critérios solicitados.

Quadro 13: Resultados do texto B2 da etapa diagnóstica: (texto que se aproxima dos critérios apresentados)

Crítérios	Atendeu	Não atendeu	Atendeu em parte
a) Introduza o texto apresentando a tese que será defendida, a fim de situar o leitor.	X		
b) Defenda sua tese, utilizando informações, exemplos e citações como argumentos que convençam o leitor de que sua posição merece crédito.	X		

c) Mantenha, ao longo do texto, um posicionamento crítico e convincente, sendo coerente com as ideias apresentadas.	X		
d) Evite utilizar juízos de valor como: bom, mau, belo, feio, péssimo, triste, pobre, rico, pois enfraquecem o conteúdo argumentativo de seu texto.			X
e) Encerre a dissertação argumentativa com a conclusão, confirmando sua tese.	X		
f) Empregue um registro formal com linguagem objetiva.			X
g) Utilize estratégias para deixar o texto mais convincente: seja claro, objetivo e conciso.	X		
h) Evite fugir do tema, repetir ideias, construir frases que apresentem contradição.	X		
i) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico			X
j) Faça o texto em um rascunho. Depois, revise-o e verifique se você seguiu todas as orientações.		X	

Coincidentemente, o autor do texto B2 obteve os mesmos avanços e as mesmas dificuldades que o autor do texto anteriormente analisado. Percebemos mais avanços do que dificuldades. Isso nos leva a crer que com a elaboração contínua de um trabalho sempre bem planejado, com a ideia de que o aluno precisa de um direcionamento, o resultado, possivelmente, será sempre crescente.

O último texto dessa análise é sobre a temática do consumismo produzido por um aluno do 9º ano “06” e tido como aquele bem distante dos critérios propostos.

Quadro 14: Resultados do texto C2 da etapa diagnóstica: (texto que se distancia dos critérios apresentados)

Crítérios	Atendeu	Não atendeu	Atendeu em parte
a) Introduza o texto apresentando a tese que será defendida, a fim de situar o leitor.			X
b) Defenda sua tese, utilizando informações, exemplos e citações como argumentos que convençam o leitor de que sua posição merece crédito.		X	
c) Mantenha, ao longo do texto, um posicionamento crítico e convincente, sendo coerente com as ideias apresentadas.		X	
d) Evite utilizar juízos de valor como: bom, mau, belo, feio, péssimo, triste, pobre, rico, pois enfraquecem o conteúdo argumentativo de seu texto.		X	
e) Encerre a dissertação argumentativa com a conclusão,		X	

confirmando sua tese.			
f) Empregue um registro formal com linguagem objetiva.		X	
g) Utilize estratégias para deixar o texto mais convincente: seja claro, objetivo e conciso.		X	
h) Evite fugir do tema, repetir ideias, construir frases que apresentem contradição.			X
i) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico		X	
j) Faça o texto em um rascunho. Depois, revise-o e verifique se você seguiu todas as orientações.		X	

De forma parcial, o autor do texto em análise atendeu ao critério **a** e ao critério **h**; não atendeu aos demais critérios. Nesse sentido, atestamos que o trabalho com gênero precisa ser aplicado de forma contínua e acompanhado de forma cuidadosa pelo professor, no intuito de levantar hipóteses para que se possa fazer um trabalho interventivo que atenda às dificuldades encontradas.

Um quadro geral dessa etapa diagnóstica pode ser vista a seguir, para que possamos ter uma visão mais detalhada dessa etapa.

Quadro 15: Resumo dos resultados dos textos da etapa diagnóstica

	Texto B1	Texto C1	Texto B2	Texto C2
CRITÉRIO A	Não atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu em parte
CRITÉRIO B	Não atendeu	Atendeu	Atendeu	Não atendeu
CRITÉRIO C	Não atendeu	Atendeu	Atendeu	Não atendeu
CRITÉRIO D	Atendeu	Atendeu em parte	Atendeu em parte	Não atendeu
CRITÉRIO E	Não atendeu	Atendeu	Atendeu	Não atendeu
CRITÉRIO F	Atendeu	Atendeu em parte	Atendeu em parte	Não atendeu
CRITÉRIO G	Atendeu em parte	Atendeu	Atendeu	Não atendeu
CRITÉRIO H	Atendeu em parte	Atendeu	Atendeu	Atendeu em parte
CRITÉRIO I	Atendeu em parte	Atendeu em parte	Atendeu em parte	Não atendeu
CRITÉRIO J	Não atendeu	Não atendeu	Não atendeu	Não Atendeu

Nesse quadro-resumo, podemos concluir que os textos tidos como aqueles que se aproximam da proposta de produção escrita, textos C1 e B2, apresentam

êxito na maioria dos critérios (seis deles) e defasagem parcial nos mesmos critérios (apenas três). Somente não atendem ao último critério.

Já em relação aos textos que se distanciam da proposta, o texto B1 atende a dois desses critérios na íntegra, enquanto que o texto C2 não atende de forma total a nenhum critério. O texto B1 teve o requisito “não atendeu” em cinco critérios e três critérios com o requisito “atendeu em parte”, enquanto que o segundo texto teve oito critérios com o requisito “não atendeu” e dois critérios com o requisito “atendeu em parte”.

Para a realização dessa tarefa de produção escrita, a leitura dos textos introdutórios sobre as temáticas, presentes no LD, foi significativa, no entanto, não foi suficiente para respaldar o tema como deveria. Somente com conhecimentos já internalizados, o aluno conseguiria argumentar melhor o seu texto. O manual também explica a estrutura do gênero, embora o trate somente como texto. Contudo, consideramos que as orientações sobre essa estrutura não foram claras para o aluno deixando algumas orientações nas entrelinhas, o que de certa forma dificultou para os alunos, o entendimento da proposta solicitada.

Ainda assim, consideramos que certo número de alunos alcançaram bons resultados em alguns critérios e que, cabe ao professor preencher as lacunas deixadas pelo livro didático e adequá-las à realidade heterogênea de sala de aula. Ressaltamos que a intervenção do professor é fator preponderante para o êxito em trabalhos como esses, visto que existem as dificuldades individuais dos alunos, as quais precisam de um direcionamento por parte desse profissional.

É importante destacar aqui que os alunos que obtiveram mais facilidade de compreensão na proposta de produção escrita solicitada foram os que, internalizaram os conhecimentos estudados, ao contrário daqueles que se distanciaram da proposta.

Dessa forma, podemos dizer que só há mudança quando há o entendimento, a incorporação do conhecimento. As habilidades individuais são distintas, o que significa que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem diferenciado e para obter êxito nessa situação, a troca de experiência é uma oportunidade viável. Sobre essas diferentes habilidades faz-se imprescindível destacar os níveis de desenvolvimento, o Real e Proximal e o Potencial, abordados pelo psicólogo russo Lev Vygotsky. Assim, Magalhães (1996, p. 4), embasada nessa teoria, enfatiza que

[...] a instrução tem que estar sempre localizada na Zona Potencial de Desenvolvimento do aluno (ZPD). Isto é, para Vygotsky (1930), um aluno, na resolução de problemas e de tarefas na sala de aula, apresenta construções que emprega de forma independente, sem ajuda, em qualquer momento de seu desenvolvimento. Estes conhecimentos estão na Zona de Desenvolvimento Real, foram desenvolvidos em padrões culturais interacionais (interpessoais) e, através do mecanismo de internalização, isto é, de apropriação, foram transformados em intrapessoais (intramentais). Todavia, para este aluno, outras construções (conhecimentos, construtos culturais) ainda estão em processo de elaboração. Encontram-se na Zona Potencial de Desenvolvimento e, uma vez que ainda estão em desenvolvimento, dependem da participação de outro (professor ou colega) para sua realização.

Nesse sentido, determinada tarefa que um aluno só consegue fazer com a ajuda de alguém, um pouco mais adiante ele certamente conseguirá fazer sozinho. A integração de alunos em diferentes níveis de desenvolvimento deve ser vista como um fator decisivo nesse processo de aprendizado. O professor precisa, também, agir como mediador, principalmente, depois de avaliados esses níveis de desenvolvimento, ou seja, para ele intervir, é preciso que tenha em mãos uma estimativa do que o aluno já sabe e do que o aluno ainda precisa incorporar. Agregado a isso, acreditamos que o trabalho continuado com os gêneros discursivos proporcionará a internalização dos conhecimentos necessários para uma escrita competente por parte do aluno.

Foi com esse pensamento que desenvolvemos uma metodologia através de uma sequência didática, visto que esse procedimento parte de um encaminhamento para favorecer a apropriação de um determinado gênero discursivo. Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 83), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Assim, cremos que é partindo daquilo que o aluno domina que o professor conseguirá desenvolver um trabalho diferenciado e, indubitavelmente, a sequência didática é uma metodologia capaz de proporcionar uma organização do processo pedagógico, adequada a essa intervenção.

Para que possamos melhor apresentar o trabalho realizado a partir da sequência didática, fizemos análises gerais de seus resultados.

Como já explicitado, escolhemos 04 textos para essa análise, 01 que se aproxima e 01 que se distancia dos critérios apresentados para cada uma das séries (9º ano “05” e o 9º ano “06”) selecionadas para a aplicação desse trabalho.

Vejamos o texto 1EI, tido como aquele que se aproxima dos critérios solicitados. Destacamos que esses critérios são praticamente os mesmos da proposta do LD, diferenciando-se apenas no critério 2 (dois) “Use os organizadores textuais estudados para dar maior coesão ao gênero textual proposto”, não contemplado pelo manual e no critério “d” do LD “evite usar juízos de valor, como: bom, mau, belo, feio, péssimo, triste, pobre, rico, pois enfraquecem o conteúdo argumentativo de seu texto”, o qual não foi adicionado a nova proposta. O último critério adotado pelas autoras do LD, o da revisão, foi substituído pelo critério do bom uso dos recursos da língua, porém, revisar o texto continuou sendo um item solicitado na proposta no tópico *Avaliando a produção*. Os demais critérios foram somente organizados e sistematizados de forma a proporcionar um melhor entendimento por parte do aluno.

Quadro 16: Resultados do texto 1EI da etapa interventiva: (texto que se aproxima dos critérios propostos)

Crítérios	Atendeu	Não atendeu	Atendeu em parte
1) Apresente uma estrutura próxima da padrão.	X		
2) Use os organizadores textuais estudados para dar maior coesão ao gênero textual proposto.	X		
3) Use linguagem formal com apresentação de ideias de maneira objetiva.			X
4) Evite fugir do tema, repetir ideias ou construir frases que apresentem contradição.	X		
5) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico.			X
6) Procure fazer bom uso dos recursos da língua como: convenções ortográficas, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e nominal, emprego adequado de modos e tempos verbais, paragrafação, uso de maiúscula, dentre outros.			X

O texto 1EI atende aos critérios solicitados pela nova proposta, embora, alguns, de forma parcial.

O uso da oralidade em textos escritos é uma prática recorrente por parte dos alunos em textos que exigem o uso da formalidade. Isso é uma questão social que somente com o exercício da escrita, de forma sistematizada, o aluno se adequará às exigências da linguagem para determinados gêneros.

A escolha de um título mais voltado para a temática também precisa ser repensado por parte do autor. A adoção de um título abrangente foi recorrente na maior parte dos textos produzidos.

O último critério foi atendido, também, de forma parcial pelo autor do texto. Podemos perceber que ele conseguiu avançar no recurso que diz respeito à acentuação gráfica, mas em outros recursos ainda precisa melhorar. É um processo que exige do professor da área um trabalho sistematizado e voltado para as dificuldades individuais do aluno. Os demais critérios foram considerados satisfatórios.

Um ponto importante que observamos na análise desse texto é que o autor não deixou de atender a nenhum critério, embora, alguns, de forma parcial. O que, possivelmente, pode ter ocorrido para esse avanço é que o trabalho sistematizado com a sequência didática proporcionou um melhor entendimento da estrutura do gênero e da temática solicitada, como também, a apresentação dos critérios de forma organizada tornou a proposta mais clara para o aluno, possibilitando um avanço na escrita.

É importante destacar que o autor do texto em análise, na etapa diagnóstica, discorreu sobre a temática do consumismo. Na ocasião, fugiu do tema e da maioria dos critérios solicitados, tendo a sua produção sido considerada como uma das que mais se distanciou do gênero dissertação argumentativa. Observamos uma inversão de posição, o que pode se configurar como reflexo da ação interventiva.

Veremos agora o texto 2EI, considerado como aquele que atende a proposta de forma parcial.

Quadro 17: Resultados do texto 2EI da etapa interventiva: (texto que se distancia dos critérios propostos)

Crítérios	Atendeu	Não atendeu	Atendeu em parte
1) Apresente uma estrutura próxima da padrão.			X
2) Use os organizadores textuais estudados para dar maior coesão ao gênero textual proposto.			X

3) Use linguagem formal com apresentação de ideias de maneira objetiva.	X		
4) Evite fugir do tema, repetir ideias ou construir frases que apresentem contradição.			X
5) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico.			X
6) Procure fazer bom uso dos recursos da língua como: convenções ortográficas, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e nominal, emprego adequado de modos e tempos verbais, paragrafação, uso de maiúscula, dentre outros.			X

Esse texto deixou a desejar na maioria dos critérios, atendendo na íntegra somente ao critério 3 (três). Ainda assim, comparando com o texto B1 da análise diagnóstica, texto considerado também distante dos critérios propostos, podemos dizer que está além do esperado para um texto de um aluno com dificuldades de compreensão na escrita. Enquanto o B1 não atendeu a 5 (cinco) critérios, esse texto contemplou a todos, embora, a maioria, de forma parcial.

Observamos, agora, o texto 3E1, também considerado adequado às exigências da proposta.

Quadro 18: Resultados do texto 3EI da etapa interventiva: (texto que se aproxima dos critérios propostos)

Crítérios	Atendeu	Não atendeu	Atendeu em parte
1) Apresente uma estrutura próxima da padrão.	X		
2) Use os organizadores textuais estudados para dar maior coesão ao gênero textual proposto.	X		
3) Use linguagem formal com apresentação de ideias de maneira objetiva.			X
4) Evite fugir do tema, repetir ideias ou construir frases que apresentem contradição.	X		
5) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico.	X		
6) Procure fazer bom uso dos recursos da língua como: convenções ortográficas, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e nominal, emprego adequado de modos e tempos verbais, paragrafação, uso de maiúscula, dentre outros.			X

Esse texto atende a praticamente todos os critérios solicitados. Podemos observar que ele está quase compatível com o texto 1EI, obtendo um melhor resultado ainda, em razão do atendimento ao critério 5 (cinco). O autor desse texto é o mesmo autor do texto B2 da etapa interventiva. Nessa etapa, já havia sido considerado como um texto próximo dos critérios analisados. No entanto, se observarmos de forma mais criteriosa, notamos que avançou no uso dos recursos linguísticos e na escolha de um título condizente com o tema e com o seu posicionamento crítico.

O último texto da nossa análise é considerado como texto que se distancia dos critérios propostos.

Quadro 19: Resultados do texto 4EI da etapa interventiva: (texto que se distancia dos critérios propostos)

Crítérios	Atendeu	Não atendeu	Atendeu em parte
1) Apresente uma estrutura próxima da padrão.			X
2) Use os organizadores textuais estudados para dar maior coesão ao gênero textual proposto.			X
3) Use linguagem formal com apresentação de ideias de maneira objetiva.		X	
4) Evite fugir do tema, repetir ideias ou construir frases que apresentem contradição.			X
5) Escreva um título condizente com o tema e com seu posicionamento crítico.			X
6) Procure fazer bom uso dos recursos da língua como: convenções ortográficas, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e nominal, emprego adequado de modos e tempos verbais, paragrafação, uso de maiúscula, dentre outros.		X	

O autor desse texto deixa a desejar em todos os critérios. Não atende ao critério 3 (três) e ao critério 6 (seis), e nos demais, atende de forma parcial. Ainda assim, se compararmos esse texto com o C2 da etapa diagnóstica, observamos que esse, atende parcialmente a mais critérios solicitados, enquanto que aquele, atende a minoria dos critérios.

Acreditamos que a nova proposta, transmitiu mais segurança aos alunos para organizarem a produção e discorrerem sobre a temática, atendendo às

especificidades do gênero discursivo dissertação argumentativa, visto que os critérios foram abordados de forma mais clara.

Terminada a análise individual dos textos dessa etapa interventiva, faz-se necessário avaliar o quadro-resumo desses textos.

Quadro 20 : Resumo dos resultados dos textos da etapa interventiva

	Texto 1EI	Texto 2EI	Texto 3EI	Texto 4EI
CRITÉRIO 1	Atendeu	Atendeu em parte	Atendeu	Atendeu em parte
CRITÉRIO 2	Atendeu	Atendeu em parte	Atendeu	Atendeu em parte
CRITÉRIO 3	Atendeu em parte	Atendeu	Atendeu em parte	Não atendeu
CRITÉRIO 4	Atendeu	Atendeu em parte	Atendeu	Atendeu em parte
CRITÉRIO 5	Atendeu em parte	Atendeu em parte	Atendeu	Atendeu em parte
CRITÉRIO 6	Atendeu em parte	Atendeu em parte	Atendeu em parte	Não atendeu

Observamos que os textos 1EI e 3EI, os quais se aproximam da proposta, são semelhantes em quase todos os critérios, diferenciando-se apenas no critério 5 (cinco).

Já os textos 2EI e 4EI apresentam dois critérios distintos. O primeiro atende ao critério 3 (três) e parcialmente ao critério 6 (seis). O segundo, não atende ao critério 3 (três) e nem ao critério 6 (seis). Nos demais critérios eles se assemelham.

Comparando esse quadro-resumo com o mesmo quadro da etapa diagnóstica, é indispensável que apresentemos duas considerações.

A primeira consideração a se fazer é que os textos tidos como distantes da proposta, conseguiram atender a mais critérios na etapa interventiva do que na etapa diagnóstica, o que significa dizer que a elaboração de uma metodologia de trabalho pautada na sequência didática produz bons resultados. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 214) corrobora conosco ao reforçar que “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”. A partir de então, entendemos o avanço observado, uma vez que as etapas foram elaboradas e gradativamente aplicadas no intuito de preencher as lacunas observadas na etapa diagnóstica.

A segunda consideração diz respeito aos textos que se aproximam da proposta. Nessa etapa interventiva, os autores desses textos conseguiram um

resultado melhor considerado que na etapa anterior. Alguns critérios não foram atendidos em sua totalidade, o que não significa dizer que não houve avanço. Estamos convictos de que esse é o caminho e que só o trabalho continuado, com o olhar direcionado do professor para as dificuldades individuais de cada aluno, o fará avançar cada vez mais nesse processo. Partir daquilo que o aluno domina e com um trabalho interventivo voltado às suas dificuldades, é um caminho viável para se conseguir êxito.

É necessário também que o professor repense a sua prática pedagógica. A reflexão sobre o modo de ensinar implica em rever seu próprio modo de aprender e de construir o novo. O professor precisa ver a aprendizagem como um processo contínuo que requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções e concretizações. Para isso, se faz necessário que esse profissional busque inovar o seu fazer pedagógico e isso se dá com planejamento. Nos dizeres de Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 82),

Se o professor planejar bem o que vai ensinar, se executar seu planejamento de forma metódica, se souber exatamente o que vai avaliar na redação, serão bem grandes as chances de obter sucesso e, ao final de um período letivo, ter formado alunos que escrevam!

Dessa forma, a reflexão permanente do professor possibilitará a construção de sua relação crítica com o saber e, conseqüentemente, a construção de sua identidade como formador competente.

Para que isso aconteça é importante repensar o papel do LD em nossa prática pedagógica. Ter o seu discurso como predominante em sala de aula e o seu conteúdo como um currículo escrito direcionador das práticas curriculares é um tanto arriscado. Esse objeto de ensino deve servir como um instrumento de informações e apoio a serviço do professor e dos estudantes e não como um currículo a ser seguido. Outros recursos didáticos precisam ser usados para facilitar a aprendizagem dos alunos, como também, novas metodologias de uso do LD, adequando-as à real situação de sala de aula.

Nesse sentido, é preciso olhar o manual didático de forma crítica, perceber suas limitações e lacunas para passar a usá-lo de forma contextual. Sobre isso, D'Ávila (2008, p. 111), se posiciona da seguinte forma:

O uso massivo e acrítico desse material em sala de aula, longe de constituir-se um apoio didático ao professor, representa um sério risco à sua autonomia pedagógica. Se, como propunha Comenius, pudesse o material ser inventado no próprio contexto escolar pelos seus partícipes, talvez pudesse constituir-se em parceiro nas relações pedagógicas. Ou, quem sabe ainda, mesmo o material de má qualidade, se utilizado crítica e criativamente como uma referência, dentre outras, no trabalho pedagógico, poderia ser um aliado no processo didático. Mas, não é infelizmente o que se vê nas escolas.

O posicionamento da autora vai ao encontro do nosso no que concerne ao uso desse instrumento de trabalho em sala de aula e amplia o nosso olhar no sentido de cada vez mais nos conscientizarmos de que o LD precisa ser adaptado às situações específicas de sala de aula. O direcionamento do trabalho do professor para as dificuldades individuais de cada aluno é o caminho mais viável para o avanço dos estudantes em qualquer situação de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.

João Cabral de Melo Neto,
A lição de pintura

No decorrer deste processo de leitura, investigação e análise foram valiosas as reflexões sobre o modo mais adequado de se explorar o complexo universo do processo de ensino-aprendizagem da produção escrita. No entanto, o remate que ora fazemos não se configura de um todo definitivo, haja vista entendermos que o nosso objeto de estudo, o livro didático, assim como os estudos acerca da escrita estão se ressignificando constantemente. É, nesse sentido, que entendemos o trabalho investigativo construído, o qual pode ser reconstruído nas interações entre os seus interlocutores.

Desde o início, buscamos entender como se dá o processo da produção escrita no âmbito de sala de aula e encontrar respostas para as nossas indagações, considerando que é quase generalizada a afirmação de que os alunos têm aversão à realização da produção escrita. Vivenciamos essa realidade no cenário do 9º ano do Ensino Fundamental, razão pela qual essa investigação foi posta em prática.

No decurso da nossa investigação nos pautamos na concepção interacionista e dialógica da linguagem, porque assim como Bakhtin, acreditamos que a linguagem se realiza a partir das relações do eu com o outro, o que nos leva à compreensão de que o outro é extremamente importante nesse processo de uso da linguagem.

Partindo dessa concepção de linguagem, compreendemos que o livro didático, nossa base de pesquisa, não pode figurar como o condutor de todas as ações realizadas em sala de aula. O manual deve ser apenas um dos instrumentos de que o professor se utilize para que a aprendizagem aconteça. E mesmo sendo

apenas um dos instrumentos utilizados no processo, ainda necessita de uma ressignificação para que ele atenda à realidade na qual cada professor está inserido. Para que isso ocorra, é imprescindível que sejam tomadas medidas desde a escolha desse manual até a sua aplicabilidade em sala de aula.

Pensando nessa ressignificação, acreditamos no trabalho com sequência didática, por entendermos que no LD o tratamento dado aos gêneros discursivos não favorece condições suficientes para que o aluno se aproprie das habilidades de leitura e escrita de forma satisfatória para o uso adequado da linguagem em diferentes propósitos comunicativos.

Nossa crença na SD pode ser reforçada com os resultados que obtivemos pós-realização dessa metodologia nas turmas pesquisadas para este trabalho, cujos textos produtos de nossa investigação, provaram que houve avanços na produção da dissertação argumentativa, tanto nos textos que mais se distanciavam, como nos textos que mais se aproximavam desse gênero discursivo, o que pode ser visto na análise de diagnóstico e na análise pós-intervenção.

Entretanto, é necessário evidenciarmos que nossa pesquisa não contempla as carências de estudos mais precisos em relação ao LD, que deverão ocorrer para dar conta das razões que levam os alunos a não desenvolverem uma prática eficiente de escrita. O que apresentamos foi apenas um recorte dentro desse manual, no entanto, outras pesquisas poderão surgir, considerando os encaminhamentos que antecedem à produção escrita, como os textos da unidade em que a produção está inserida, a forma como esses textos são discutidos tanto oralmente, quanto os direcionamentos para as discussões escritas, a visão de gênero discursivo que permeia a mente do professor, o nível de letramento dos alunos frente às propostas do LD, entre outros aspectos, que são de natureza relevante para a aprendizagem de uma escrita satisfatória.

Assim, com base na pesquisa diagnóstica, pautada nos textos considerados próximos e distantes da proposta de uma dissertação argumentativa do LD, podemos pontuar algumas conclusões a que chegamos, as quais nos fazem entender a primeira questão norteadora da nossa pesquisa.

Faz-se necessário enfatizar que a escrita é utilizada muitas vezes para registrar mensagens que devem perdurar no tempo ou atravessar grandes distâncias, por isso ela não pode ser tão flexível quanto à fala, obedecendo a normas mais rígidas de organização. Nesse sentido, a produção escrita em sala de

aula deve ser uma atividade enriquecedora do repertório linguístico do aluno no seu contexto histórico-social concreto, para que ela possa fazer uma releitura do seu conhecimento. É nesse processo de releitura que ocorrerá a reconstrução das práticas sociais, éticas e culturais, possibilitando a construção de novas relações e de novos valores, instrumentalizados pelas ações sociointeracionistas do ensino, impulsionando a transformação tão necessária ao mundo contemporâneo e à competência escriturária. Trabalhar essa escrita tendo em vista a inclusão do aluno no seu contexto histórico-social é o papel da escola, porque sabemos que é por meio das práticas sociais, intermediadas pelos gêneros discursivos que nos rodeiam que as interações sociais são gradativamente construídas. O que percebemos nas propostas do livro didático em estudo é que não existe uma situação de comunicação bem definida, o aluno escreve para um leitor indefinido, sem função específica, tendo o professor como único apreciador do seu texto, o que evidencia certa falta de motivação em fazê-lo.

Verificamos, também, nesse instrumento didático, a existência de lacunas que vão desde a ausência de clareza no contexto da situação de produção à deficiência nas informações referentes às características do gênero a ser produzido. Alguns alunos apresentaram insuficiência de domínio nos critérios oferecidos pelo manual, como também se mostraram frágeis em questões linguísticas próprias do domínio de alunos da série investigada. Em contrapartida, outros alunos conseguiram atender a determinados critérios, cumprindo com certas exigências propostas pelo gênero e pela própria língua.

Diante dessas constatações, verificamos que o livro didático, com toda sua fragilidade não é autossuficiente e, por isso, não dá conta de suprir, sozinho, as carências dos educandos. Pensando assim, comungamos com D'Ávila (2008, p. 46), quando ela diz que “o manual didático em si mesmo – e quando tomado como única referência para o ensino – não pode responder a exigências tão essenciais à formação do pensamento crítico e criativo”. Dessa forma, vemos a mediação do professor como um possível caminho para suprir as necessidades individuais dos alunos, visto que a dificuldade de um, pode divergir de outro e vice-versa, o que nos deixa convictos de que esse instrumento didático apenas auxilia a relação professor/aluno.

Também pontuamos que a incorporação do conhecimento pelos alunos acontece em momentos distintos do processo e que, somente com o trabalho

continuado, os avanços virão. Para que isso ocorra, é preciso que a mediação do professor aconteça onde realmente seja necessário, que ele busque incorporar à estrutura cognitiva do aluno, os novos dados e informações necessários ao estabelecimento inclusivo do conhecimento pretendido.

Objetivando responder a nossa última questão de pesquisa, recriamos uma proposta metodológica por meio de uma sequência didática, na perspectiva de preencher as lacunas percebidas na proposta anterior e constatar suas possíveis contribuições para a prática da produção escrita por parte do aluno. Essa análise também se pautou nos textos que foram considerados próximos e distantes dos critérios pretendidos para essa metodologia de trabalho.

Após a análise dessa proposta, constatamos que o trabalho elaborado de forma sistematizada/planejada e com o olhar direcionado do professor para as dificuldades individuais, permitiu um quadro evolutivo no processo de escrita dos alunos. Eles conseguiram atender a mais critérios nessa última etapa do que na etapa anterior. Ainda assim, é preciso que o trabalho seja contínuo, pois a apropriação do conhecimento de um determinado gênero não se dará com a realização de uma única prática de escrita. É no processo que ocorrerá a apropriação do conhecimento.

Ademais, é preciso que o professor repense a sua prática pedagógica e o papel do LD em suas aulas. Que o veja de forma crítica, com suas fragilidades e, se necessário, adequá-lo à situação de sala de aula. O manual não deve ser um detentor de verdades, assumindo o papel e a autoridade do professor em sala de aula, a ponto de guiar as suas ações. Se assim ocorrer, o professor transferirá a sua autoridade e a sua autonomia para o manual. O educador estará perdendo a vez e a voz.

Dessa maneira, ter o manual didático como um portador de verdades inquestionáveis é correr o risco de perder a autonomia e a autoridade em sala de aula, frustrando-se na aplicação de metodologias distorcidas da realidade.

Com essa pesquisa, pautada no diálogo entre teoria e prática, pudemos evidenciar que as lacunas existem e que são elas que nos instigam à busca por caminhos que sinalizam as transformações. E para que esses caminhos fossem descortinados, tivemos o apoio do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), aliado dos docentes pesquisadores que buscam, através da investigação, minimizar situações desafiadoras.

O mestrado que subsidia a nossa pesquisa é oferecido em rede nacional, sendo um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O programa objetiva, em médio prazo, a formação de professores do Ensino Fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional, tendo como público-alvo, docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em letras e que lecionam língua portuguesa no Ensino Fundamental. É um curso com uma carga horária de 360h, com 05 disciplinas obrigatórias, 02 de fundamentação, também obrigatórias, e 03 optativas.

O Profletras também se propõe através da capacitação dos docentes, dentre outros objetivos: a melhorar a qualidade de ensino em relação à leitura e escrita no Ensino Fundamental; reduzir a evasão nas escolas nesse segmento; inserir o multiletramento na realidade de sala de aula e oferecer uma educação formadora como garantia da efetivação de letramentos compatíveis com os nove anos cursados no Ensino Fundamental.

Para a efetivação desses objetivos é oferecido aos professores à ampliação de visão teórico-metodológica através de disciplinas, para tanto, o mestrando precisa desenvolver um projeto com vistas a resolver um problema no âmbito escolar, com o intento de melhorar a educação básica do nosso país na área de Língua Portuguesa, uma vez que o aluno desenvolvendo suas competências linguísticas, o crescimento acompanhará o educando em todas as áreas por todo o ensino fundamental, fortalecendo sua vida enquanto estudante e enquanto cidadão crítico-reflexivo.

Considerando a relevância do programa, os objetivos aos quais se propõe e a seriedade com a qual é visto, resta-nos, enquanto profissionais capacitados, abraçar a sua proposta, transferindo a teoria nele adquirida para a nossa prática com a finalidade de amenizar as nossas inquietações.

Por tudo isso, entendemos que com o trabalho de pesquisa crescemos enquanto profissionais, pois nos aperfeiçoamos, buscando respostas para resolvermos questões inquietantes de nossa prática pedagógica. Particularmente, o Profletras fez-nos refletir de forma mais criteriosa acerca dos instrumentos que utilizamos para subsidiar nossa prática pedagógica, transportando-nos da condição

de profissionais observadores e agentes imediatos para profissionais pesquisadores, críticos e agentes reflexivos.

Acreditamos que quando o professor associa a pesquisa a seu fazer pedagógico, principalmente quando essa pesquisa vincula-se a problemas vivenciados no dia a dia de sala de aula, as contribuições são determinantes para que esse profissional tenha uma visão mais ampliada de suas ações como mediador do conhecimento e de sua relação com os educandos, aspecto que facilita o encontro dos próprios rumos de sua profissionalização, tributo necessário para a valorização do trabalho docente.

Dessa forma, acreditamos que o caminho da pesquisa é o mais viável para compreendermos e melhorarmos a nossa prática pedagógica. Esperamos que o nosso trabalho, suscetível de maiores investigações, seja um importante contributo para essa temática de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

ANDRADE, Karen Alves de. **Propostas de produção escrita em livros didáticos: uma análise sob a perspectiva dos gêneros**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. **Políticas públicas de leitura: o que saber para um novo fazer na escola**. Natal: EDUFRRN, 2014.

BOMÉNY, M. H. B. O livro didático no contexto da política educacional. *In*: FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O Livro Didático em Questão**. 3 ed. - São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, série 8 – Atualidades em Educação, v. 3).

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

BRASIL. Fundação Capes – Ministério da Educação. **Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras**. Brasília, DF, 2015. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. MEC – INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e Metas**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Histórico – PNLD**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – PNLD. **Apresentação**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao](http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao)>. Acesso em: 06 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos PNLD – 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3 ed.- São Paulo: Ática, 2001.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica. *In*: **Idioma 23**. UERJ: 2003. (p. 07-28).

COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da. Os processos e critérios subjacentes a escolha de livros didáticos nas escolas públicas do país. *In*: **Processos de escolha, recebimento e uso de livros didáticos nas escolas públicas do País; Avaliação de livros didáticos por professores de Alfabetização e Língua Portuguesa e subsídios para o Programa Nacional de Livros Didáticos**. São Paulo: 25^a ANPED, 2002.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? – Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem. 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2012, volumes do 6º, 8º e 9º anos.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O Livro Didático em Questão**. 3 ed. - São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, série 8 – Atualidades em Educação, v. 3).

FTD Educação. **Como tudo começou**. São Paulo, SP, 2015. Disponível em:<www.ftd.com.br/a-ftd/a-historia/>. Acesso em: 03 abr. 2016.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____, João Wanderley (org.) et. al. **O texto na sala de aula**. 3 ed.- São Paulo: Ática, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3 ed.- São Paulo: Ática, 2001.

LEITE, Lucila Carvalho. **Gêneros do discurso e escrita: o que as coleções didáticas de português (des)prestigiam no ensino da produção textual?**. 2014. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

LEITE, Lucila Carvalho; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Cartografia da produção textual: livros didáticos, gêneros do discurso, políticas e indicadores**. Natal: EDUFRN, 2014.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo – **Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores**. *The Specialist*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 01-18. 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NICOLA, José de. **Português: ensino médio**. Volume 3 – São Paulo: Scipione, 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas/ São Paulo: Summus editorial, 1984.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos Editora, 2012.

Prefeitura Municipal de São Miguel. **Historiografia da cidade de São Miguel**. São Miguel – RN, 2016. Disponível em: <<http://www.saomiguel.rn.gov.br/saomiguel/historia>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

SANTOS, Adelino Pereira dos. **Atividades de produção de textos em livros didáticos do ensino médio: dos gêneros textuais à análise de discurso**. 2010.176f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.

SANTOS, Elda Quirino Melo dos. **Marcas de interatividade no livro didático de língua portuguesa**. 2010. 103f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica do Pernambuco, Recife, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Críticidade e leitura**. Ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOUERID, Nanci de Oliveira. **Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2013.

SOUZA, Arisberto Gomes de. **Estudo dos gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas e sociais**. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2011.

TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de Saber Português**. São Paulo: FTD, 2012, volume do 9º ano.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. *In*: GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

APÊNDICE

PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APROPRIAÇÃO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

Esta proposta com sequência didática foi elaborada na perspectiva de oferecer subsídios para uma reflexão responsiva acerca da prática escolar que envolve a produção escrita, no âmbito do ensino de língua portuguesa. O nosso enfoque não é simplesmente a apropriação do gênero dissertação argumentativa, todavia, é necessário fazer com que o aluno compreenda a situação de produção e seja capaz de desenvolver a linguagem escrita de forma competente e dentro das especificidades de cada gênero discursivo.

Dentro das temáticas propostas na produção de diagnóstico, a temática que envolve o *bullying* foi a mais escolhida pelos alunos para a produção dos seus textos, por essa razão, a escolhemos para trabalhar o gênero dissertação argumentativa a partir da sequência didática que desenvolvemos, pois acreditamos que ela seria mais aceita em relação à temática do consumismo.

Ressaltamos que alguns textos, e/ou materiais empregados no desenvolvimento dessa sequência, constam no anexo C deste documento.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Produção de uma dissertação argumentativa a partir da temática:

Como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do *bullying*?

Ano escolar: 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal

Tempo de duração: Quatro semanas (4 aulas semanais – total 16 horas/aula)

Disciplina: Língua Portuguesa

Síntese da Sequência didática

Apresentação da temática *bullying* através de gêneros textuais diversos: conto, história em quadrinho, vídeo do *you tube*, reportagem, depoimentos e palestra.

- ✓ O que é *Bullying*
- ✓ Tipos de *Bullying*
- ✓ *Bullying* e *Cyberbullying*

- ✓ Depoimentos de pessoas que sofreram bullying

Apresentação do gênero textual dissertação argumentativa:

- ✓ Elementos que caracterizam o gênero textual dissertação argumentativa
- ✓ Diferença entre dissertação argumentativa e dissertação expositiva

Produção da escrita inicial

Módulos de ensino

Produção final

1ª ETAPA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO (Temática: *Bullying*)

Objetivo

- Familiarizar-se com a temática *bullying* em gêneros diversos.

Atividades

1º momento:

- ✓ Providencie cópias para toda a classe do conto “*Bullying na floresta*” de Ailce Costa, para uma apresentação da temática.
- ✓ Leia, com a classe, o conto apresentado e peça que observe qual é a situação de comunicação:
 - Quem escreveu o texto?
 - Para quem ler?
 - Com que finalidade?

2º momento:

- ✓ Apresentação de uma história em quadrinhos sobre o *bullying*, extraída da Revista Amiguinho. A intenção é a obtenção de maior familiaridade com a temática. É importante uma discussão oral sobre o texto.
- ✓ Após a discussão, apresente para a turma um vídeo produzido pela Agência Senado, o qual aborda os tipos de *bullying*: “Projeto define oito tipos de *bullying* que devem ser evitados na escola”. É importante chamar a atenção dos alunos para que percebam a relação entre o vídeo e a prática do *bullying* mostrada na HQ.

3º momento:

✓ Agora, entregue a cada aluno uma cópia da reportagem “*Bullying e Cyberbullying: como não sofrer com isso*”, de Mariana Scherma.

✓ Após a leitura da reportagem e discussão sobre a situação de produção com os alunos, solicite que respondam no caderno as seguintes questões propostas para uma posterior socialização.

Questões:

1. Segundo o texto, por que, na verdade, uma pessoa pratica *bullying*?
2. Em uma reportagem, é muito comum haver entretítulos, ou seja, títulos que separam as informações e ajudam o leitor a organizar sua leitura. Qual a principal informação abordada no entretítulo “Saia da plateia”?
3. Releia o texto que acompanha o entretítulo “O problema de virar o jogo”. Em seguida, responda:
 - a) Por que uma vítima também pode ser um agressor?
 - b) Qual é o conselho apresentado nesse trecho do texto?
4. A escolha dos termos na construção de um texto, muitas vezes, expressam opiniões.
 - a) Ao longo do a jornalista usou alguns termos para se referir ao praticante do *bullying*. *Identifique-os e copie-os.*
 - b) O que essas expressões revelam sobre a opinião da autora em relação aos que praticam *bullying*?
 - c) Agora observe alguns termos usados para fazer referência às vítimas: “mais tímidos”, “que vivem de cabeça baixa”, “quietinha”, “megatímida”. Essas palavras ou expressões direcionam o texto para um grupo específico de vítimas. Qual?
 - d) O que é um *cyber crime*?

4º momento:

✓ Para que os alunos percebam que o *bullying* é uma prática bem próxima da nossa realidade, apresente para eles depoimentos de pessoas que sofreram *bullying*.

✓ O encerramento dessa etapa será com uma palestra sobre a temática para maior interação com a turma.

CONTINUAÇÃO DA 1ª ETAPA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO (Gênero dissertação argumentativa)

Objetivos

- Tomar contato com o gênero: dissertação argumentativa e com a proposta de trabalho.
- Conhecer os elementos que caracterizam o gênero textual dissertação argumentativa.

Atividades

- ✓ Entregue a cada aluno uma cópia do texto dissertativo argumentativo Uma sociedade sem fumo, produzido pela Sociedade Brasileira de Cardiologia. Ao lado do texto, há algumas explicações sobre a sua estrutura. Detalhe cada parte, explicando a importância dos argumentos em sua elaboração.
- ✓ A temática do tabagismo foi utilizada de forma intencional para evitar que o aluno se aproprie das mesmas ideias na sua primeira escrita.
- ✓ Apresente para a classe as características e estrutura do gênero dissertação argumentativa.

2ª ETAPA: PRODUÇÃO DA ESCRITA INICIAL

Objetivos

- Produzir a escrita inicial.
- Perceber as maiores dificuldades dos alunos e trabalhar na tentativa de minimizá-los.

Atividades

- ✓ Depois de trabalhada a estrutura do gênero, convide o aluno para a produção do primeiro texto individual. Nessa produção ele terá que desenvolver seu texto seguindo as ideias sugeridas pelas partes introdutórias apresentadas.
 - . Para isso, entregue um roteiro de escrita.
- ✓ Lembre que esse texto servirá para que se possa fazer uma avaliação inicial do que já os alunos já sabem e o que precisam aprender sobre o gênero em questão.

3ª ETAPA: MÓDULOS

MÓDULO 1

- ✓ Exponha para o aluno a diferença entre dissertação expositiva e dissertação argumentativa. Faça a leitura compartilhada do texto “Expor ou argumentar: tenha em mente a finalidade de sua dissertação” da Mestra em Língua Portuguesa Sueli de Britto Salles.
- ✓ Apresente à turma o movimento argumentativo (sustentação, refutação e negociação). Faça uma exposição oral sobre isso, de modo que o aluno consiga diferenciar as três e entender a importância de cada uma dentro do texto.

MÓDULO 2

- ✓ Após detalhar para o aluno que o gênero dissertativo argumentativo deve apresentar uma tese, argumentos para reforçar o seu ponto de vista, é preciso, também, expor para ele que os argumentos estão vinculados entre si, ao longo do texto, através de operadores argumentativos, os conectivos.

✓ Os conectivos são palavras que oferecem o encadeamento de ideias. Têm a função de introduzir vários tipos de enunciados e orientam o receptor para determinadas conclusões sobre o assunto. São responsáveis pela coesão do texto.

✓ Apresente uma lista de conectivos para a turma e o seu uso dentro de um texto.

MÓDULO 3

✓ A próxima atividade tem como objetivo orientar o aluno na identificação e utilização correta desses elementos conectivos dentro do texto. Será realizada em equipe sob a orientação do professor.

✓ Cada equipe receberá uma cópia do texto Uma preocupação constante. Cabe à equipe identificar os conectivos dentro dele. Após a identificação dos conectivos, fragmentarão as partes do texto (tese, argumentos e conclusão), pintando-as com diferentes cores.

✓ Oriente o aluno para o uso desses elementos articuladores na sua produção final.

4ª ETAPA: PRODUÇÃO DA ESCRITA FINAL

Objetivos

- Produzir o texto final.
 - Revisar e melhorar o texto.
- ✓ O aluno produzirá um texto sobre a temática: Como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do *bullying*?
- ✓ O texto do gênero dissertativo argumentativo deverá apresentar uma tese, isto é, seu posicionamento sobre o tema proposto, defendendo seu ponto de vista por meio de argumentos convincentes.
- ✓ O aluno deverá seguir as seguintes instruções:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Agora, você vai produzir um texto que apresente uma tese, isto é, seu posicionamento sobre o tema proposto, defendendo seu ponto de vista por meio de argumentos convincentes. Depois de pronto, o seu texto será socializado com a turma e organizado em uma coletânea para apreciação por parte de toda a comunidade escolar.

Antes, leia algumas orientações que auxiliarão na produção de sua dissertação argumentativa.

Tema: Como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do *bullying*?

1) APRESENTE UMA ESTRUTURA PRÓXIMA DA PADRÃO:

- Introdução: Apresente ideias que situem o leitor no tema.
- Tese: Apresente claramente a sua posição no texto.
- Argumentação: Entre os argumentos surgidos na discussão com a classe, selecione aqueles que melhor fundamentam seu ponto de vista (fatos, exemplos da realidade, opinião de especialista etc.). Se achar necessário, apresente também argumentos contrários (contra-argumentos) aos seus. Exemplo: depoimentos de pessoas que não concordam com sua opinião – pais, autoridades e especialistas, pessoas mais velhas, outros jovens. Se possível, mostre as falhas dessas ideias para reforçar sua tese. Assim você enriquecerá sua argumentação.
- Conclusão: Conclua com a retomada da posição defendida ou com uma proposição para a solução do problema

2) USE OS ORGANIZADORES TEXTUAIS ESTUDADOS PARA DAR MAIOR COESÃO AO GÊNERO TEXTUAL PROPOSTO.

3) USE LINGUAGEM FORMAL COM APRESENTAÇÃO DE IDEIAS DE MANEIRA OBJETIVA.

4) EVITE FUGIR DO TEMA, REPETIR IDEIAS OU CONSTRUIR FRASES QUE APRESENTEM CONTRADIÇÃO.

5) ESCREVA UM TÍTULO CONDIZENTE COM O TEMA E COM SEU POSICIONAMENTO CRÍTICO.

6) PROCURE FAZER BOM USO DOS RECURSOS DA LÍNGUA COMO: CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS, ACENTUAÇÃO GRÁFICA, PONTUAÇÃO, CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL, EMPREGO ADEQUADO DE MODOS E TEMPOS VERBAIS, PARAGRAFAÇÃO, USO DE MAIÚSCULA, DENTRE OUTROS.

AVALIANDO A PRODUÇÃO

- a) Faça uma autoavaliação; depois de feito, releia seu texto, mais uma vez, de acordo com os critérios de avaliação;
- b) Você poderá trocar a sua dissertação com a de um colega e discutir as adequações que podem ser feitas no texto a fim de melhorá-lo. O professor também poderá auxiliá-lo nessa etapa através do trabalho com bilhetes orientadores, os quais apontarão as possíveis inadequações e como corrigi-las.
- c) Reescreva seu texto de acordo com as observações sugeridas e dentro dos critérios propostos.

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

- Seguiu a estrutura do gênero descrita no item 01?
- Utilizou adequadamente alguns dos organizadores textuais estudados?
- Fez uso da linguagem formal e apresentou as ideias de maneira objetiva?

- Evitou fugir do tema, repetir ideias ou construir frases contraditórias?
- Encontrou um bom título para o seu texto?
- Utilizou adequadamente os recursos da língua?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Projeto define oito tipos de bullying que devem ser evitados na escola**. Produção: Agência Senado. Publicado em 11 de jun de 2015. Duração: 2.39. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=psieH5qBlpk>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

CARDIOLOGIA, Sociedade Brasileira de. Uma sociedade sem fumo. In: SOUZA, Cássia Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **Linguagem: criação e interação**. São Paulo: Saraiva, 2009. Cap. 5, p. 119.

COSTA, Ailce. Bullying na floresta. In Ailce Costa. **Métodos e atividades para a EJA**. Disponível em: <http://ailce.blogspot.com.br/2011/08/bullying-na-floresta_30.html>. Acesso em: 21 abr. 2016.

Depoimentos de pessoas que sofreram bullying [Blog internet]. Disponível em: <<http://cafe-no-bullying.blogspot.com.br/p/depoimentos-de-pessoas-que-sofreram.html>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. O movimento argumentativo: sustentação, refutação, negociação. In _____. **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem**. Volume do 9º ano. São Paulo: Moderna, 2012. Cap.2, p. 45.

A importância da coesão através dos conectivos. **Oficina de texto dissertativo (Aulas de Redação)**. Cursinho pré-vestibular da Faculdade de Direito/USP & Educafro.[Blog internet]. Disponível em: <<http://oficinaeducafrodetextos.blogspot.com.br/2009/09/redacao-aula-1.html>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

MARINS, Mariana Santana. Elementos de coesão – tabela de conectivos. **Escrever é praticar**. Publicado em 8 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://redacaoparaconcursos.com.br/tabela-conectivos/>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

Revista Amiguinho. [on-line]. **História em quadrinhos sobre o Bullying**. Disponível em: <<http://www.bullyingnaoebrincadeira.com.br/#!/historia-em-quadrinhos/c1l1zr>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SALLES, Sueli de Britto. Expor ou argumentar: tenha em mente a finalidade de sua dissertação. **Página 3: pedagogia e comunicação**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/expor-ou-argumentar-tenha-em-mente-a-finalidade-de-sua-dissertacao.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SCHERMA, Mariana. Bullying e cyber-bullying: como não sofrer com isso. In: OLIVEIRA, Tania Amaral... [et al.]. **Tecendo Linguagens**. Volume do 7º ano – 3. ed. – São Paulo: IBEP, 2012. Cap. 2, unid. 4, p. 218.

SOUZA, Cássia Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. Características do texto argumentativo. In _____. **Linguagem**: criação e interação. São Paulo: Saraiva, 2009. Cap. 5, p. 118.

RAÍ. Uma preocupação constante. In Raí: **Um país se faz com homens e livros** [Blog internet]. Disponível em: <<http://thunderms1.blogspot.com.br/2011/05/estrutura-de-uma-dissertacao>> Acesso em: 21 abr. 2016.

ANEXOS

ANEXO A - Textos da Fase de Diagnóstico



ESCOLA MUNICIPAL ELISIÁRIO DIAS – ENSINO FUNDAMENTAL

TEXTO B1

Professora: Maria Lidiuina da Silva Queiroz

Disciplina: Língua Portuguesa

Produção de texto

Bullying

Bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, físicas ou psicológicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa bully, que significa valentão, bruto, massem uma denominação em português é entendido como ameaça, tirania ou pressão, intimidação, humilhação e maltrato. Além de um possível isolamento ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações físicas, psicológicas ou psicológicas podem apresentar diversas consequências e podem sofrer com alguma forma de transtorno que influencia a saúde da personalidade. Em alguns casos extremos, o bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele até mesmo se suicida. É um ato caracterizado pela violência física ou psicológica, de forma intencional e continuada, de um indivíduo ou grupo contra um indivíduo, ou grupo sem motivo claro.

de acordar com o Gulyang, não vai com seu filho
mas com todos, porque juntos somos mais... e!
é como já dizia Charlie Chaplin:

"A vida é uma peça de teatro que não permite
ensaiar. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva inten-
samente, antes que os cortinas se fechem e a peça
termine sem aplausos!"



ESCOLA MUNICIPAL ELISIÁRIO DIAS – ENSINO FUNDAMENTAL

TEXTO C1

Professora: Maria Lidiuina da Silva Queiroz

Disciplina: Língua Portuguesa

Produção de texto

Nunca Gaste seu Dinheiro Antes de Recebê-lo.

Saber administrar o dinheiro não é uma tarefa muito fácil. Na vida adulta, muitas pessoas se enrolam com a grana e acabam contraindo muitas dívidas. Para evitar problemas financeiros, é necessário saber como controlar a renda desde a infância. Dessa maneira, você conseguirá ser mais responsável, poupar e administrar os gastos sem maiores preocupações.

Doa parte dos motivos que levam os adultos a se endividarem está na infância ou na juventude, quando ele ainda não aprendeu a poupar e a resistir à compra impulsiva. "O apelo das propagandas leva o jovem a querer comprar mais, e muitas vezes são coisas que ele nem precisa ter".

Estimule-o a ter vontade de ganhar o próprio dinheiro. Se ainda for muito novo para ter emprego fixo, pode fazer pequenos trabalhos.

Doa poucos, porém, para ele a responsabilidade de arcar com certas despesas, como colocar crédito no celular ou pagar uma das contas da casa.

Tudo tem um preço e um valor muito grande para muitas crianças tudo parece cair do céu. São presentes em suas cartilhas os papai Noel, ou o que pedem de presentes de aniversário. É importante que coloquemos em prática um plano de gastos para as crianças aprendam a controlar-se, e não gastar mal o dinheiro.

Explique aos seus filhos a diferença entre valor e o preço, entre a necessidade e o gasto. Ensine a economizar, dando metas para fazê-lo. presenteie um espelho para que ele possa economizar para comprar um brinquedo, ou um livro, brinquedos ou um time muito desejado. Dê exemplo aos filhos. ensinou-se a ser muito econômico aos gastos. Eu tenho certeza que o melhor exemplo vem do exemplo dos pais.



ESCOLA MUNICIPAL ELISIÁRIO DIAS – ENSINO FUNDAMENTAL

TEXTO C2

Professora: Maria Liduina da Silva Queiroz

Disciplina: Língua Portuguesa
Produção de texto

O que os jovens podem fazer para aprender a administrar o próprio dinheiro.

Os jovens podem administrar seu próprio dinheiro trabalhando assim eles conseguem o que querem para não ter esperando que os outros façam isso para eles, na vida a gente não vai conseguir nada se não trabalhar.

E os jovens que trabalham vão se conseguem guardar o seu dinheiro para quando vocês chegar lá na frente ter dinheiro para fazer uma faculdade, se vocês jovens não trabalhar ou então gastar seu dinheiro lá pra frente vocês não vão conseguir fazer uma faculdade que preste ou então vocês não vão ser gente na vida, então o conselho que eu a autora desse texto eu digo a vocês trabalhem e guardem seu dinheiro, eu entendo vocês jovens que tem namorados ou que vão querer dar presentes, passian etc, mas quando um pouco do dinheiro, façam isso pra quando vocês vão fazer faculdade ser gente na vida.

É muito bom quando a gente fala para os amigos que eu trabalho e eles perguntam, porque você diz assim eu trabalho com esse carinho enorme na nota, aí eu respondo porque eu não vou ter precisando de pais, tia e ninguém pra ter me dando grana, se eu trabalho é pra conseguir meu próprio dinheiro, pra quando eu precisar ter, era isso que eu queria trabalhar, e quando precisar ter meu dinheiro na minha mão e não pedir emprestado a ninguém.

F i m

ANEXO B - Textos da Fase Pós-Intervenção



ESCOLA MUNICIPAL ELISIÁRIO DIAS – ENSINO FUNDAMENTAL E EJA
ANO ESCOLAR: 9º TURMA: 05 TURNO: VESPERTINO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MARIA LIDUINA DA SILVA QUEIROZ

TEXTO 1EI

PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA GÊNETO TEXTUAL: DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

Tema: Como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do bullying?

Título:

Não briga com os outros e que você não gostaria que brigassem com você

O bullying é um comportamento agressivo praticado muitas vezes na escola. O agressor zoe com a vítima e até bate. Essas são duas exemplos de bullying e essa agressão não tem a menor graça, isso é comportamento que precisa ter um ponto final.

A vítima deve procurar ajuda com o professor, com o diretor da escola ou até mesmo contar aos seus pais. Do contrário, o agressor nunca vai deixar a vítima em paz. Não adianta mudar de escola, pois esse tipo de atitude acontece em todas as escolas.

Tem pais que acham que seu filho é um santo e quando ele apresenta não dá limites, isso é o caso deles apresentam muitos e muitas vezes. Os pais devem ir aconselhando seus filhos a fazer o que é certo, não humilha os outros, pois com uma palavra pode machucar uma pessoa.

Na escola, os professores devem tratar o assunto com seriedade, não fazendo brincadeiras descabidas para não perder a autoridade e poder, em situações como essas, agir no combate as agressões e com mais

rigidez com os agressores, para isso
não repetir.

Devemos ter amor ao próximo de jeito
que é / Pois ninguém é perfeito. Deus ensinou
a amar e não a ficar humilhado, zangado,
atingido. Ninguém gosta de ser criticado e
humilhado. Portanto, lembre-se: amar ao
próximo como amamos a si mesmo.



ESCOLA MUNICIPAL ELISIÁRIO DIAS – ENSINO FUNDAMENTAL E EJA
ANO ESCOLAR: 9º TURMA: 5 TURNO: VESPERTINO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MARIA LIDUINA DA SILVA QUEIROZ

TEXTO 2EI

PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA
GÊNERO TEXTUAL: DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

Tema: Como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do *bullying*?

Título:

Não pratique o bullying pratique a denúncia

Quem pratica o bullying, pratica porque quer ser popular ou engracado, mas essa brincadeira tem um custo, e esse custo é muito alto: a autoestima das pessoas.

A vítima geralmente é uma pessoa frágil, mas, calada ou muito inteligente que não pode se defender e tem medo de pedir ajuda aos seus pais ou diretores. Não tenha medo, denuncie, porque bullying pode acabar.

As vítimas geralmente tendem a se tornar agressores, por serem constantemente com o agressor.

Denuncie, não demonstre medo em relação ao agressor, não se sinta vítima, denunciar o agressor são melhores formas de acabar com a prática do bullying.



ESCOLA MUNICIPAL ELISIÁRIO DIAS - ENSINO FUNDAMENTAL E EJA
ANO ESCOLAR: 9º TURMA: 6 TURNO: VESPERTINO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MARIA LIDUINA DA SILVA QUEIROZ

TEXTO 3EI

PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA
GÊNERO TEXTUAL: DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

Tema: Como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do bullying?

Título:

Unindo forças contra o bullying

"Uma criança só não faz bico", essa frase tem tudo a ver com o tema abordado, quem sofre o bullying não pode se calar diante das intimidações. É preciso que a vítima peça o apoio, se o bullying acontecer na escola, contar com os responsáveis (diretor, coordenador, professores), e se for na rua ou no bairro, procurar contar com os pais. Assim não será mais fácil?

Pesquisas mostram que o apoio, principalmente familiar, é fundamental para que a vítima se sinta mais segura ao denunciar o agressor. E no bullying escolar, a mesma coisa, não basta, deve-se procurar o responsável pela instituição.

É triste o número de casos de bullying no ambiente escolar no Brasil e no mundo. Mais triste ainda é saber que existem casos que nem os pais nem a escola estão se interessando em combater, em dar um basta às intimidações. Não se interessar e a mesma coisa de aceitar que o bullying se manifeste naquele ambiente.

O mundo pede, a sociedade grita e quem sofre o bullying clama: "Unidos podemos acabar o bullying porque isso é um problema social, por isso nós sociedade, temos direito de lutar contra esse 'vírus'".

social, se não for para lutar por Voz, luta pelo
dos filhos, ou mesmo ou algum familiar seu.

Portanto, pais, diretores e alunos responsáveis,
tenham seus filhos e Voz na luta. Certamente não
Voz é fácil, até porque nada mais fácil e fácil,
mas se Voz não vive com um gosto de prazer.
Não se intimida por ser Voz, com seus respon-
sáveis. Não se fustiga a esse modo.



ESCOLA MUNICIPAL ELISIÁRIO DIAS – ENSINO FUNDAMENTAL E EJA
ANO ESCOLAR: 9º TURMA: 6 TURNO: VESPERTINO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MARIA LIDUINA DA SILVA QUEIROZ

TEXTO 4EI

PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA
GÊNERO TEXTUAL: DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

Tema: Como os pais e a escola podem contribuir para combater a prática do *bullying*?

Título:

A melhor forma de acabar com o Bullying

O Bullying geralmente é praticado pelas vítimas ou até mesmo pelas vítimas praticando essas ações que até hoje ninguém consegue acabar.

Os pais pode ajudar aos seus filhos dialogando e mostrando a certa e a errada. Já a escola pode tentar evitar fazendo um trabalho de conscientização e falando com quem não e não fazer isso com as outras pessoas.

O Bullying no meu ponto de vista é uma ação que as vítimas cometem com outras. Mas nem sempre as crianças cometem bullying as vezes elas que fazem uma brincadeira com outra e a outra fica com raiva da outra as vezes fica muito irritada e com as palavras essas palavras dão a várias vezes pode chegar até ao suicídio por causa de outras pessoas insuperáveis e chatas.

A Escola ajuda de formas diferentes de que os pais e a fala que apela outras pessoas não a certa tem que chamar as pessoas não e não colocados outras maneiras. Os pais ajuda dando de cada criança que eles colocam apela outras pessoas dizendo os filhos de castigo dando briga mostrando os filhos envolvidos mostra o problema de uma pessoa que não tem o que fazer e fica colocando apela as outras pessoas para isso que uma pessoa fica dentro

ANEXO C: Material utilizado na sequência didática proposto para o trabalho com o gênero discursivo dissertação argumentativa

ANEXO C – E1 - Textos e/ou materiais referentes à 1ª etapa da SD

AE1.1 Conto “*Bullying na floresta*” de Ailce Costa.

Bullying na Floresta

Em uma floresta encantada morava o Elefante-Trombudo. Ele era tão desengonçado que se morasse no mar ia parecer uma baleia.

Na floresta encantada todos os bichos tinham um dom. Dona Maritaca era ótima em dublagem, a cigarra era muito boa cantora, fazia dupla com o sabiá. O macaco Peludo vivia quebrando o galho pros amigos.

A tartaruga não amolava ninguém, pois sabiam que ela levava a vida numa boa, vivia em marcha lenta.

Professor Urubu junto com seus familiares faziam a limpeza da floresta. Eles não deixavam nenhum animal morto por muitos dias, faziam a faxina e ao mesmo tempo se alimentavam.

Seu Elefante-Trombudo vivia triste porque todos tinham um dom e ele não sabia pra que servia. Seu Coelho que não deixava passar nada começou a criticá-lo pelo seu jeito desengonçado e esquisito.

Seu Coelho tirava a maior onda com a cara do coitado. Seu Elefante-Trombudo não ficava feliz, vivia triste com as brincadeiras de mau gosto do Seu Coelho.

Professor Urubu vendo aquilo resolveu reunir os bichos da floresta em uma reunião. Todos os bichos estavam presentes. Seu Urubu foi logo explicando:

- Aqui na floresta não existe nenhum bicho melhor que o outro. Todos aqui têm sua função e sua importância na vida. Ninguém aqui vive só, todos dependem do outro para viver. Por esse motivo não podemos acreditar que somos uns melhores do que os outros. Vivemos em uma sociedade que um depende do outro para viver. Por esse motivo está proibido aqui na floresta qualquer que seja o bicho mexer com o outro, criticá-lo ou colocar apelido. Porque somos todos filhos de Deus e somos todos imperfeitos. Se você coloca apelido ou critica alguém pode ter certeza que você está é com inveja daquele que você está criticando, ou gostaria de ser como ele é e não consegue. A inveja é um sentimento ruim e que estraga qualquer amizade. Quanto a você meu amigo Elefante -Trombudo, você é o único animal que se parece com os extintos dinossauros, você é superimportante para a história do mundo. A tromba serve também para te dar sentido muito apurado de cheiro. Levantando a tromba no ar e movimentando-a para um lado e para o outro, como um periscópio, o elefante consegue determinar a localização de amigos, inimigos ou fontes de comida. E a presa, também chamada de marfim, é apreciada por artistas pela sua esculptabilidade. A procura de marfim de elefante tem sido uma das razões para o declínio dramático da população mundial de elefantes. Por esse motivo, Sr. Elefante-Trombudo, sua espécie quase foi extinta pela sua presa ser de marfim. Material caro e procurado pelos homens para fabricação também de joias. Por esse motivo, amigo elefante, você é superimportante para o mundo. Não se ache inferior a ninguém. Sua importância quase levou sua raça à extinção.

Ailce Costa

Fonte: http://ailce.blogspot.com.br/2011/08/bullying-na-floresta_30.html. Acesso em: 21 abr. 2016.

AE1.2. História em quadrinhos sobre o *bullying*, extraída da Revista Amiguinho.



Revista **amiguinho**

Fonte: <http://www.bullyingnaoehbrincadeira.com.br/#!/historia-em-quadrinhos/c1l2r>. Acesso em: 21 abr. 2016.

AE1.3 Vídeo produzido pela Agência Senado, o qual aborda os tipos de *bullying*:
“Projeto define oito tipos de *bullying* que devem ser evitados na escola”.



Projeto define oito tipos de bullying
que devem ser evitados na escola

Senado Federal

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=psieH5qBlpk>. Acesso em: 21 abr. 2016.

AE1.4. Reportagem: **Bullying e Cyberbullying: como não sofrer com isso.**

Bullying e cyber-bullying: como não sofrer com isso

Você já deve ter visto um amigo virando a piada da turma e, sem perceber, deu risada da situação. Achar graça da piada de alguém faz essa pessoa ganhar fama de engraçado, certo? O problema é quando o alvo da piada não gosta nada dessa situação e, por timidez ou medo, fica isolado e quieto. Nesse caso, a brincadeira perde a graça e a piada vira *bullying*. E você, que deu risada, acaba se transformando em plateia de algo muito desnecessário.

Valentão sem noção

O *bullying*, que vem do termo inglês *bully* e significa brigão, é sempre praticado por alguém que precisa se mostrar forte pra todo mundo. Só que, na cabeça desse garoto ou dessa menina, o jeito mais fácil de parecer superior é humilhando e ofendendo os mais tímidos e que não têm coragem de revidar os ataques.

Tem como evitar? Se você é super na sua e jamais teria coragem de revidar o *bullying*, procure não se isolar no colégio. Existe sempre uma galera que tem mais a ver com você e que a curte do jeitinho que é. Fique perto deles.

Tem como acabar com isso? Por mais que você sinta vergonha e medo de reclamar, o seu silêncio só piora a situação. Fale com seus pais, com um professor ou mesmo com o diretor. Coloque na sua cabeça que ninguém no mundo tem o direito de a pôr pra baixo. O ato de sofrer *bullying* pode piorar seu desempenho nos estudos e deixar a vida meio cinza. Pense bem.

"Uma menina da minha sala não era muito bonita e sempre ficava quieta. O pessoal apelidou ela de Fiona e sempre a zoavam. Até que um dia, no recreio, deram um tapa no rosto dela. Mas aí eu e minhas amigas fomos ajudá-la. Mesmo assim, até hoje essa menina se isola. Ela mal abre a boca..."

Luana, Contagem, MG

Saia da plateia

É mais fácil rir quando você vê alguém chamando uma colega de um apelido muito feio do que tomar partido e defendê-la, não é? Mas pare pra pensar: e se você estivesse no lugar dessa amiga que vive de cabeça baixa? Por isso, vale a pena olhar feio pra a valentona que pratica o esporte de humilhar quem é mais quietinha.

Quando o bullying é praticado por uma amiga sua: provavelmente sua turma toda percebe que o que essa garota faz é errado. Então, que tal criar coragem e dar um toque nela? Diga que pôr os outros pra baixo não é nem nunca vai ser algo bacana. E não tenha medo. "Tornar-se cúmplice fortalece o agressor", explica a psicóloga Maria Tereza Maldonado.

Quando o bullying é praticado contra uma amiga sua: incentive a garota a procurar ajuda de algum responsável (tanto no colégio quanto em casa). Se você ver que ela tem vergonha de fazer isso, converse com você mesma com um professor, o que não pode é deixar pra lá. "É desse silêncio que se valem os agressores, por isso, nada de ficar quietinha", aconselha a psicóloga Maria Irene Maluf.

"Os meninos da minha sala adoram zoar um garoto do 2º ano. Até comida já esfregaram no rosto dele. O pior é que a direção do colégio não faz nada

em relação a isso. E, que eu saiba, ninguém foi avisar a direção."

Caroline, Carapicuíba, SP

O problema de virar o jogo

Em alguns casos, depois de superar a zoação e supostamente dar a volta por cima no *bullying*, é comum a agredida tentar se fortalecer "brincando" com alguém que tenha o mesmo perfil que ela: quietinha e megatímida. Mas fazer isso é a maior prova de que o problema ainda não foi superado. Fazer um exame de consciência é sempre a melhor maneira de lidar com esse assunto. Descontar sua mágoa nos outros nunca vai resolver nada.

"Sempre fui a mais alta da sala e me colocavam muitos apelidos, o pessoal também fazia umas comparações que eu não gostava. Pedia pra pararem, mas nada... Até que um dia eu parei de ligar. Agora, também coloco apelidos."

Adriana, Belo Horizonte, MG

As diferenças...

Bullying de menina: elas preferem espalhar fofocas do mal e isolar a vítima da turma.

Bullying de menino: eles são mais explícitos e podem até partir para a agressão física.

Cyber-crime

Ter seu *Orkut*, *Facebook*, *Twitter* e cia. zoados não é nenhuma novidade hoje em dia. Afinal, a pessoa sem noção que faz isso acredita que nunca vai ser descoberta. Aí é que mora o engano... O que muita gente "valentona" não sabe é que dá, sim, pra descobrir quem fez a agressão rastreando o computador. "A vítima pode imprimir o material ofensivo e denunciar o agressor nas delegacias especializadas em crimes de informática. Um perito pode perfeitamente descobrir a identidade do agressor, mesmo que ele se disfarce com um contato falso", explica Maria Tereza Maldonado.

Pra evitar o cyber-bullying...

- Não aceite amigos dos quais você nunca ouviu falar em nenhum *site* de relacionamento e bloqueie suas fotos no *Orkut*, assim só quem é seu amigo terá acesso a elas, ok?

- Use a webcam só com seus *BFFs*.

- Evite postar fotos suas de biquíni, principalmente se estiver sozinha. Esse tipo de foto é um prato cheio para que os desocupados de plantão façam montagens.

- Quando usar um computador que não é seu, não deixe nenhuma senha registrada.

Mariana Scherma. *Todateen*, 31 mai. 2010. Disponível em: <http://todateen.uol.com.br/diversao/442/materia/bullying-e-cyber-bullying-como-nao-sofrer-com-isso.html>. Acesso em: 16 fev. 2012.

Fonte: Volume do 7º ano da coleção **Tecendo Linguagens** de Tânia Amaral Oliveira... [et al.]. — 3. ed. — São Paulo: IBEP, 2012.

AE1.5. Depoimentos de pessoas que sofreram *bullying*.

Depoimentos de pessoas que sofreram *bullying* !

Era a minha professora que me zuava !!!

“Sofri bullying com uma professora de geografia. Ela passava muitas tarefas e eu copiava lentamente. Acho que por isso chamei a atenção dela. Foram seis meses ouvindo ela me chamar de retardada em todas as aulas. Um dia, ela disse aos meus pais que eu tinha algum problema, cheguei até fazer exames de inteligência e deu acima do normal. Só resolvi o problema quando mudei de escola.” (K.M. 16 anos)



Enfrentei o agressor!

“Eu tinha um colega que vivia contando vantagem de como era rico. Esse menino me zoava o tempo todo porque eu era magro e tinha o cabelo cacheado, e a sala toda ria junto. Era horrível! Um dia, minha mãe encontrou o pai desse garoto e descobriu que a família dele era simples. O menino não era

nada daquilo que vivia falando! Dias depois, ele veio com os apelidos de sempre. Pedi que ele parasse, caso contrário contaria seu segredo. Minhas pernas tremiam e minha mão suava muito! Mas ele continuou falando e revelei as mentiras que ele inventava. Todo mundo ficou chocado. Ele baixou a cabeça e ficou vermelho. Depois, parou de me zuar tanto. Hoje, até penso se eu deveria mesmo ter feito isso, pois , quando ele me zoava, eu odiava. Mas confesso que me senti muito bem por ter enfrentando meu medo.” (N.M.18 anos)

Fui alvo de uma montagem

“Quando mudei de cidade e entrei em uma escola nova, um menino começou a me zoar todo o dia. Ele inventava apelidos para mim e me xingava. O pior é que os outros colegas não faziam nada! O extremo foi uma montagem que ele fez com uma foto minha, na última semana de aula. Eu nunca tive esse menino em nenhuma rede social, mas de algum jeito, ele achou o meu Orkut, copiou minha foto e colocou um nariz de palhaço e um chifre. Depois, levou para a escola e ficou mostrando. Todo mundo riu de mim! Aguentei até o fim da aula para não ser ainda mais zoada, mas, quando cheguei em casa, chorei e contei tudo para os meus pais. Faltei o resto da semana e depois mudei de cidade de novo.

Nunca mais quero voltar àquela cidade.” (M.S. 14 anos)

Batiam em mim na escola

“Sempre me olhavam diferente na escola por eu ser modelo, e o bullying era uma rotina para mim. As agressões que eu sofria iam além dos xingamentos: pelo menos uma vez por semana, um grupinho de garotas me batia. Quando a gente se cruzava no corredor, elas faziam questão de esbarrar em mim. Um dia, uma delas me empurrou da escada! Conte para a diretora e, quando ela pediu satisfações, a garota simplesmente respondeu: “não vou com a cara dela”. As agressões continuaram e a gota d’água foi no campeonato de handebol. Eu era goleira e elas ficaram ameaçando jogar a bola na minha cara. Quando o jogo acabou, me cercaram, me bateram e me jogaram no chão. Até hoje tenho marcas nos ombros porque ralei no asfalto. A situação só se resolveu quando falei para o meu pai. Ele processou os pais de uma das meninas e me tirou da escola”. (S.G. 15 anos)

Fonte: <http://cafe-no-bullying.blogspot.com.br/p/depoimentos-de-pessoas-que-sofreram.html>. Acesso em 21 abr. 2016.

AE1.6 Texto dissertativo argumentativo **Uma sociedade sem fumo**, produzido pela Sociedade Brasileira de Cardiologia.

Uma sociedade sem fumo		
Introdução	Pelo potencial nocivo que encerra, por sua disseminação universal em todos os segmentos da sociedade, o tabagismo configura uma das mais perniciosas formas de toxicomania. Por isso é difícil entender que venha sendo tão amplamente divulgado e utilizado, com o aval da sociedade.	1º parágrafo Inicialmente, o autor introduz a ideia de que “o tabagismo configura uma das mais perniciosas formas de toxicomania”, que será defendida ao longo do texto. A ela, chamamos ideia central.
Desenvolvimento	A experiência da Lei Seca nos Estados Unidos, e até mesmo os escassos resultados que se verificam com a repressão policial ao comércio e ao consumo de drogas alucinógenas, nos mostram que a proibição não é o caminho. É preciso que a sociedade possa repudiar o fumo e configurá-lo como um ato antissocial. Toda e qualquer forma de publicidade do fumo deve ser rigorosamente proibida. Não basta inserir, em letras microscópicas, que o fumo é nocivo à saúde nas vistosas propagandas veiculadas nas páginas de revistas ou nos <i>outdoors</i>, ou exibi-las poucos segundos após artificiosos comerciais na televisão. No plano individual, há que se conscientizar os “fazedores de opinião”, principalmente os médicos, da importância do seu papel. Não apenas como exemplo, tantas vezes negligenciado, mas pela ação e pela autoridade de suas palavras.	2º parágrafo Valendo-se de uma experiência ocorrida em um outro país, o autor argumenta que proibir não é o caminho para a eliminação de um problema. 3º parágrafo Nesse parágrafo, o autor é categórico ao argumentar que a publicidade do fumo deveria ser expressamente proibida. 4º parágrafo Segundo o autor, determinados setores da sociedade são essenciais para a conscientização da população.
Conclusão	O surgimento de medicamentos que substituem a nicotina parece constituir, em pacientes devidamente orientados, importante e eficaz instrumento à disposição do médico para auxiliar na erradicação do fumo (...). Disponível em: <http://www.cardiol.br/fumo.htm>. Acessado em: 17/06/2007.	5º parágrafo No último parágrafo, o autor aponta o surgimento dos medicamentos que substituem a nicotina como uma importante ajuda no combate ao fumo e reafirma sua posição maior, retomando o título do texto.

Fonte: Volume do 9º ano da coleção **Linguagem, criação e interação** de Cássia Garcia de Souza & Márcia Paganini Cavéquia. – 6. ed. – São Paulo: Saraiva, 2009.

AE1.7 Características do texto argumentativo.

Características do texto argumentativo

Todos os textos são, de certa forma, persuasivos. Ao redigir, o autor tem, a princípio, o objetivo de convencer seu leitor de algo.

Alguns gêneros textuais, como o anúncio publicitário, possuem um discurso explicitamente persuasivo. Outros apresentam o elemento persuasivo de maneira implícita, como, por exemplo, o texto científico, que procura convencer o leitor empregando um discurso que transmite um conhecimento.

Para convencer os leitores, é preciso utilizar argumentos. Portanto, podemos dizer que **argumento** é um recurso de linguagem que visa persuadir o leitor de nossas ideias, nossas opiniões, sendo fundamental na elaboração de textos argumentativos.

O texto argumentativo possui uma estrutura padrão e costuma ser organizado em três momentos principais: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Veja:

O **texto argumentativo** caracteriza-se por apresentar a defesa de uma ideia, um conceito ou um ponto de vista sobre um determinado assunto.

São argumentativos vários gêneros textuais, como o editorial, a crônica argumentativa, o artigo de opinião etc.

INTRODUÇÃO

Na **introdução**, apresenta-se a ideia central do texto. A partir dela, as outras ideias e os demais parágrafos são desenvolvidos, com o objetivo de fundamentá-la, explicá-la ou prová-la.

A introdução deve apresentar de maneira clara o assunto que será discutido, tendo geralmente um parágrafo.

DESENVOLVIMENTO

O **desenvolvimento** contém os argumentos que fundamentam e comprovam a ideia central. Ele deve ser bem organizado e coerente com a ideia exposta na introdução, seguindo uma linha de raciocínio. Nessa parte do texto, o autor estará construindo a sua defesa, expondo o seu ponto de vista sobre o tema do texto.

Normalmente, cada um dos argumentos é desenvolvido em um parágrafo e pode ser fundamentado com exemplos, citações, dados estatísticos, comparações e outras informações.

CONCLUSÃO

A **conclusão** é a parte final do texto, a síntese do que foi dito na introdução e no desenvolvimento. Reforça o ponto de vista do autor sobre o assunto, podendo trazer propostas de ação, apresentar uma solução para o problema em questão, confirmar a ideia central etc.

Essa parte do texto deve ter, preferencialmente, um parágrafo.

Fonte: Volume do 9º ano da coleção **Linguagem, criação e interação**, de Cássia Garcia de Souza & Márcia Paganini Cavéquia. – 6. ed. – São Paulo: Saraiva, 2009.

ANEXO C - E2 – Referente à 2ª etapa da SD

AE2.1 Roteiro para a primeira produção escrita.

Primeira produção individual

Título: _____

Introdução: Quem pratica o *bullying*, o faz por querer ser mais popular, sentir-se poderoso, dono da situação.

Desenvolvimento:

1º argumento- A vítima, geralmente, é uma pessoa frágil, com traços opostos ao do grupo do agressor.

2º argumento- Intimidar a vítima e forçá-la a não comentar as agressões aumentam cada vez mais as consequências.

Conclusão: Não demonstrar medo em relação ao agressor, não sentir-se vítima e denunciá-lo é a melhor forma de acabar com a prática do bullying.

Fonte: Construção da autora.

ANEXO C – E3 – Referentes à 3ª etapa da SD

AE3.1 Texto “**Expor ou argumentar: tenha em mente a finalidade de sua dissertação**” da Mestra em Língua Portuguesa Sueli de Britto Salles.

EXPOR OU ARGUMENTAR:

TENHA EM MENTE A FINALIDADE DE SUA DISSERTAÇÃO

Ao contrário do que muitos pensam, a dissertação não é um texto artificial que se aprende apenas para cumprir com as exigências de vestibulares e outros concursos. Ela é um gênero textual muito presente no cotidiano de qualquer pessoa. Toda vez que analisamos um fato, conceituamos uma ideia, discutimos um assunto ou defendemos nossa opinião, estamos dissertando.

Para realizar tais ações, precisamos refletir sobre o tema em questão, selecionando informações relevantes, a partir de uma pesquisa em nosso acervo mental ou em fontes confiáveis diversas. As ideias selecionadas devem ser organizadas de um modo convincente, em uma estrutura lógica (tese, desenvolvimento, conclusão) e com uma linguagem clara, culta e objetiva. Afinal, dissertar é falar sério, é mostrar nosso jeito racional/ intelectual de interpretar certo assunto. Por isso há um vínculo obrigatório entre a realidade e o conteúdo da dissertação, na medida em que o leitor acredita que o autor desse texto esteja comprometido com a verdade.

A dissertação, que pode ser expositiva ou argumentativa, é o gênero textual mais solicitado em vestibulares porque permite à banca avaliar o candidato a partir de vários critérios, como:

capacidade de compreensão do tema e da proposta;

conhecimento da estrutura textual dissertativa;

domínio da norma culta da língua (já que esta é a esperada para esse tipo de texto);

nível cultural (necessário para garantir a informatividade do texto);

habilidade argumentativa, ou seja, de usar as informações selecionadas com o propósito de validar um determinado ponto de vista, tornando o texto convincente. Este item é especialmente importante na dissertação argumentativa.

A principal diferença entre a dissertação expositiva e a argumentativa é facilmente deduzida: a primeira expõe; a segunda argumenta. Cabem, porém, algumas considerações a mais sobre essa distinção:

Dissertação expositiva

É a modalidade textual adequada para tratar de informações tidas como verdades inquestionáveis e tem o objetivo de informar o leitor sobre o máximo de aspectos relevantes ligados ao tema.

Um trabalho escolar sobre o "Acordo Ortográfico", por exemplo, será uma dissertação expositiva se tiver como objetivo expor várias informações sobre o acordo, como os aspectos legais, as principais mudanças ocorridas na língua, os países afetados por essa reforma. Nesse caso, o aluno fará uma pesquisa séria, em fontes seguras e reconhecidas, como livros e revistas científicas. Anotará os dados principais e escreverá um texto organizado numa sequência lógica, em linguagem objetiva, partilhando com o leitor o seu conhecimento sobre o tema.

Quando houver itens polêmicos nesse tipo de trabalho, caberá ao aluno

mostrar os dois (ou mais) lados divergentes, evitando revelar seu posicionamento, uma vez que a proposta é expor o máximo de aspectos relevantes que encontrou.

Dissertação argumentativa

Vai além da exposição organizada das informações. Nela o autor apresenta sua visão crítica do tema, ou seja, vê o assunto como algo polêmico, que gera diferentes versões sobre a "verdade" dos fatos.

Se o tema do trabalho sobre o Acordo Ortográfico fosse uma pergunta, como "O Acordo Ortográfico é essencial para o Brasil?", teríamos uma polêmica e, para desenvolvê-lo, precisaríamos escolher um lado, uma tese (sempre sujeita à discordância do leitor), fazendo uma dissertação argumentativa. Poderíamos usar os dados sobre o Acordo Ortográfico citados na dissertação expositiva (aspectos legais, as principais mudanças ocorridas na língua, os países afetados por essa reforma), mas agora enfatizando os pontos que ajudassem na defesa da nossa tese, descartando ou minimizando o peso das informações que não ajudassem nesse propósito.

Só existe argumentação porque há a possibilidade de discordância, assim há alguém para ser convencido, justificando o trabalho de uma argumentação para defender de modo convincente um determinado ponto de vista. Não há imparcialidade na dissertação argumentativa, assim o aluno que não se posiciona, que fica "em cima do muro", seja por insegurança ou por medo de desagradar a banca, comete um grave erro.

Nessa modalidade de dissertação, a maior parte do conteúdo deve destinar-se à apresentação de argumentos favoráveis à tese defendida e só é possível mostrar argumentos contrários se estes forem seguidos de contra-argumentos mais fortes, capazes de derrubar a oposição.

Vale lembrar que é possível usar trechos expositivos na dissertação argumentativa, mas é essencial que o aluno saiba qual é **o propósito da sua redação**: apenas expor fatos (dissertação expositiva) ou defender um ponto de vista (dissertação argumentativa), pois isso delimitará o que será ou não adequado àquele texto.

Sueli de Britto Salles, Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação é mestra em língua portuguesa, leciona em cursos universitários e participa de bancas corretoras de redações em vestibulares.

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/expor-ou-argumentar-tenha-em-mmente-a-finalidade-de-sua-dissertacao.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

AE3.2 O movimento argumentativo (sustentação, refutação e negociação).

O movimento argumentativo: sustentação, refutação e negociação

Para convencer seu leitor, o autor de um texto argumentativo pode arranjar essas vozes para reforçar o seu ponto de vista, usando-as para comprovar seus argumentos, contrapondo-se a elas ou aliando-se em parte para destacar a diferença de seu ponto de vista.

Em um texto argumentativo, os argumentos apresentados podem ser:

- **de sustentação:** o texto é construído basicamente a partir de argumentos que reforçam o ponto de vista do autor, sem que sejam explicitados no texto outros pontos de vista.
- **de refutação:** o texto se constrói a partir da apresentação e contestação de pontos de vista contrários ao do autor. Neste caso, são usados o que se chama de contra-argumentos.
- **de negociação:** o autor expressa aceitar em parte o ponto de vista de quem é contrário, mas ainda assim usa de contra-argumentos para refutar a outra parte.

Fonte: Volume do 9º ano da coleção: **Singular e Plural:** Leitura, produção e estudos de linguagem, de Figueiredo, Balthasar & Shirley – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

AE3.3 Elementos de coesão – tabela de conectivos.

PRINCIPAIS CONECTIVOS	
Prioridade, relevância:	<i>em primeiro lugar, antes de mais nada, antes de tudo, em princípio, primeiramente, acima de tudo, precipuamente, principalmente, primordialmente, sobretudo, a priori (itálico), a posteriori (itálico).</i>
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade):	<i>então, enfim, logo, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, no momento em que, pouco antes, pouco depois, anteriormente, posteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, agora atualmente, hoje, freqüentemente, constantemente às vezes, eventualmente, por vezes, ocasionalmente, sempre, raramente, não raro, ao mesmo tempo, simultaneamente, nesse interim, nesse meio tempo, nesse hiato, enquanto, quando, antes que, depois que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, já, mal, nem bem.</i>
Semelhança, comparação, conformidade:	<i>igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, similarmente, semelhantemente, analogamente, por analogia, de maneira idêntica, de conformidade com, de acordo com, segundo, conforme, sob o mesmo ponto de vista, tal qual, tanto quanto, como, assim como, como se, bem como</i>
Condição, hipótese:	<i>se, caso, eventualmente</i>
Adição, continuação:	<i>além disso, demais, ademais, outrossim, ainda mais, ainda cima, por outro lado, também, e, nem, não só ... mas também, não só... como também, não apenas ... como também, não só ... bem como, com, ou (quando não for excludente).</i>
Dúvida:	<i>Talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.</i>
Certeza, ênfase:	<i>De certo, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com certeza, acredito, afirmo, penso que</i>
Surpresa, imprevisto:	<i>inesperadamente, inopinadamente, de súbito, subitamente, de repente, imprevistamente, surpreendentemente</i>
Ilustração, esclarecimento:	<i>por exemplo, só para ilustrar, só para exemplificar, isto é, quer dizer, em outras palavras, ou por outra, a saber, ou seja, aliás.</i>
Propósito, intenção, finalidade:	<i>com o fim de, a fim de, com o propósito de, com a finalidade de, com o intuito de, para que, a fim de que, para, como</i>
Lugar, proximidade, distância:	<i>perto de, próximo a ou de, junto a ou de, dentro, fora, mais adiante, aqui, além, acolá, lá, ali, este, esta, isto, esse, essa, isso, aquele, aquela, aquilo, ante, a.</i>
Resumo, recapitulação, conclusão:	<i>em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, desse modo, logo, pois (entre vírgulas), dessarte, destarte, assim sendo</i>
Causa e consequência. Explicação:	<i>por consequência, por conseguinte, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, tão (tanto, tamanho) ... que, porque, porquanto, pois, já que, uma vez que, visto que, como (= porque), portanto, logo, que (= porque), de tal sorte que, de tal forma que, haja vista.</i>
Contraste, oposição, restrição, ressalva:	<i>pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, no entanto.</i> <u>Ressalva:</u> <i>embora, apesar de, ainda que, mesmo que, posto que, posto, conquanto, se bem que, por mais que, por menos que, só que, ao passo que</i>
Ideias alternativas	<i>Ou, ou... ou, quer... quer, ora... ora</i>
Baseado em "Comunicação em Prosa Moderna", Othon Moacyr Garcia.	

Fonte: <http://redacaoparaconcursos.com.br/tabela-conectivos/>. Acesso em: 21 abr. 2016.

AE3.4 A importância da coesão através de conectivos

A IMPORTÂNCIA DA COESÃO ATRAVÉS DE CONECTIVOS

Exemplos:

- * **ainda** - serve, entre outras coisas, para introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão; ou para incluir um elemento a mais dentro de um conjunto de ideias qualquer.
- * **aliás, além do mais, além de tudo, além disso** - introduzem um argumento decisivo, apresentado como acréscimo. Pode ser usado para dar um “golpe final” num argumento contrário.
- * **mas, porém, todavia, contudo, entretanto...** (conj. adversativas) - marcam oposição entre dois enunciados.
- * **embora, ainda que, mesmo que** - servem para admitir um dado contrário para depois negar seu valor de argumento, diminuir sua importância. Trata-se de um recurso dissertativo muito bom, pois sem negar as possíveis objeções, afirma-se um ponto de vista contrário.
- * **este, esse e aquele** - são chamados termos anafóricos e podem fazer referência a termos anteriormente expressos, inclusive para estabelecer semelhanças e/ou diferenças entre eles.

Fonte: <<http://oficinaeducafrodetextos.blogspot.com.br/2009/09/redacao-aula-1.html>>.
Acesso em: 21 abr. 2016.

AE3.5 Texto: Uma preocupação constante.

Uma Preocupação Constante

Chegando ao terceiro milênio, o homem ainda não conseguiu resolver graves problemas que preocupam a todos. Assim, existem populações imersas em completa miséria e a paz é interrompida frequentemente por conflitos internacionais, além disso, o meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico.

Antes de mais nada, embora o planeta disponha de riquezas incalculáveis, elas estão mal distribuídas, quer entre Estados, quer entre indivíduos pois em pontos específicos da Terra encontra-se legiões de famintos, sobretudo em certas regiões da África, vê-se com tristeza, a falência da solidariedade humana e da colaboração entre as nações.

Soma-se a isso que nestas últimas décadas, tem-se assistido, com certa preocupação, aos inúmeros conflitos internacionais que se sucedem como as guerras do Vietnã e da Coreia. Muitos trazem na memória a triste lembrança dessas guerras, as quais provocaram grande extermínio, além disso, nos dias atuais, testemunha-se guerras civis nos países árabes africanos, sem falar que já se estendem por outros do Oriente Médio e que tanta apreensão nos causam.

Outra preocupação constante é o desequilíbrio ecológico, provocado pela ambição desmedida de algumas pessoas, que promovem desmatamentos desordenados e poluem as águas do rio. Tais atitudes contribuem para que o meio ambiente, em virtude de tantas agressões, acabe por se transformar em local inabitável.

Dessa forma, é desejo de todos que algo seja feito no sentido de conter essas forças ameaçadoras, para poder suportar as adversidades e construir um mundo que, por ser justo e pacífico, será mais facilmente habitado pelas gerações vindouras. Em virtude dos fatos mencionados, a população é levada a acreditar que o homem está muito longe de solucionar os grandes problemas que afligem diretamente uma grande parcela da humanidade e indiretamente a qualquer pessoa consciente e solidária.

.Tese

.Argumento 1

.Argumento 2

.Argumento 3

.Conclusão

Fonte: <http://thunderms1.blogspot.com.br/2011/05/estrutura-de-uma-dissertacao>. Acesso em: 21 abr. 2016.

ANEXO D – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: “Teoria da linguagem e ensino”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO PROVISÓRIO:**

“Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano” pelo município de São Miguel/RN: de autoria de Maria Liduina da Silva Queiroz.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Analisar as propostas de produção escrita, especificamente a dissertação argumentativa, presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 9º Ano, adotado pela rede municipal de ensino da cidade de São Miguel/RN, para o triênio 2014-2016, no caso, livro pertencente à Coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD, na perspectiva de criação e análise de novas estratégias, com vistas a compreender se a ação interventiva favoreceu a progressão da escrita.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós ALLISON ALVES DA SILVA e JOÃO ALVES DA SILVA

FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejarmos. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que CONCORDAMOS em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

São Miguel/RN, 01 de Outubro de 2016

ALLISON ALVES DA SILVA
NOME DO DECLARANTE

Allison Alves da Silva
 Assinatura

JOÃO ALVES DA SILVA
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL

João Alves da Silva
 Assinatura

Maria Liduina da Silva Queiroz
NOME DA PESQUISADORA

Maria Liduina da Silva Queiroz
 Assinatura

Profª Dra. Débora Maria do Nascimento
NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA

Débora Maria do Nascimento
 Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: "Teoria da linguagem e ensino"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO PROVISÓRIO:**

"Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano" pelo município de São Miguel/RN: de autoria de Maria Liduina da Silva Queiroz.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Analisar as propostas de produção escrita, especificamente a dissertação argumentativa, presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 9º Ano, adotado pela rede municipal de ensino da cidade de São Miguel/RN, para o triênio 2014-2016, no caso, livro pertencente à Coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD, na perspectiva de criação e análise de novas estratégias, com vistas a compreender se a ação interventiva favoreceu a progressão da escrita.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós MARIA GISLAYNE SOARES DE CARVALHO e GERLANIA SOARES DE SOUZA CARVALHO FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejarmos. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que CONCORDAMOS em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

São Miguel/RN, 01 de Outubro de 2016

MARIA GISLAYNE SOARES DE CARVALHO
NOME DO DECLARANTE

Maria Gislayne Soares de Carvalho
 Assinatura

GERLANIA SOARES DE SOUZA CARVALHO
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL

GERLANIA SOARES
 Assinatura

Maria Liduina da Silva Queiroz
NOME DA PESQUISADORA

Maria Liduina da Silva Queiroz
 Assinatura

Prof.ª Dra. Débora Maria do Nascimento
NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA

Debora Maria do Nascimento
 Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: "Teoria da linguagem e ensino"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO PROVISÓRIO:**

"Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano" pelo município de São Miguel/RN: de autoria de Maria Liduina da Silva Queiroz.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Analisar as propostas de produção escrita, especificamente a dissertação argumentativa, presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 9º Ano, adotado pela rede municipal de ensino da cidade de São Miguel/RN, para o triênio 2014-2016, no caso, livro pertencente à Coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD, na perspectiva de criação e análise de novas estratégias, com vistas a compreender se a ação interventiva favoreceu a progressão da escrita.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós ANA PAULA CARVALHO AQUINO e MARIA AUGUSTA DE CARVALHO

FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejarmos. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

São Miguel/RN, 01 de Outubro de 2016

ANA PAULA CARVALHO AQUINO Ana Paula Carvalho Aquino
 NOME DO DECLARANTE Assinatura

MARIA AUGUSTA DE CARVALHO Maria Augusta de Carvalho
 NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL Assinatura

Maria Liduina da Silva Queiroz Maria Liduina da Silva Queiroz
 NOME DA PESQUISADORA Assinatura

Prof.ª Dra. Débora Maria do Nascimento Débora Maria do Nascimento
 NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: "Teoria da linguagem e ensino"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO PROVISÓRIO:**

"Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano" pelo município de São Miguel/RN: de autoria de Maria Liduina da Silva Queiroz.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Analisar as propostas de produção escrita, especificamente a dissertação argumentativa, presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 9º Ano, adotado pela rede municipal de ensino da cidade de São Miguel/RN, para o triênio 2014-2016, no caso, livro pertencente à Coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD, na perspectiva de criação e análise de novas estratégias, com vistas a compreender se a ação interventiva favoreceu a progressão da escrita.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós	DJALMA LOURENÇO DE BESSA	e	ROSEWILMA LOURENÇO DE AQUINO
--------	--------------------------	---	------------------------------

FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejarmos. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que CONCORDAMOS em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

São Miguel/RN, 01 de Outubro de 2016

<u>DJALMA LOURENÇO DE BESSA</u>	<u>Djalma Lourenço de Bessa</u>
NOME DO DECLARANTE	Assinatura

<u>ROSEWILMA LOURENÇO DE AQUINO</u>	<u>Roseliilma Lourenço de Aquino</u>
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL	Assinatura

<u>Maria Liduina da Silva Queiroz</u>	<u>Maria Liduina da Silva Queiroz</u>
NOME DA PESQUISADORA	Assinatura

<u>Prof.ª Dra. Débora Maria do Nascimento</u>	<u>Debora Maria do Nascimento</u>
NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA	Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: "Teoria da linguagem e ensino"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO PROVISÓRIO:**

"Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano" pelo município de São Miguel/RN: de autoria de Maria Liduina da Silva Queiroz.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Analisar as propostas de produção escrita, especificamente a dissertação argumentativa, presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 9º Ano, adotado pela rede municipal de ensino da cidade de São Miguel/RN, para o triênio 2014-2016, no caso, livro pertencente à Coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD, na perspectiva de criação e análise de novas estratégias, com vistas a compreender se a ação interventiva favoreceu a progressão da escrita.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós	<u>PALOMA LEITE DA SILVA</u>	e	<u>MARIA DILVANIR DANTAS LEITE</u>
--------	------------------------------	---	------------------------------------

FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejarmos. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

São Miguel/RN, 01 de Outubro de 2016

<u>PALOMA LEITE DA SILVA</u>	<u>Paloma Leite da Silva</u>
NOME DO DECLARANTE	Assinatura

<u>MARIA DILVANIR DANTAS LEITE</u>	<u>Maria Dilvanir Dantas Leite</u>
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL	Assinatura

<u>Maria Liduina da Silva Queiroz</u>	<u>Maria Liduina da Silva Queiroz</u>
NOME DA PESQUISADORA	Assinatura

<u>Prof.ª Dra. Débora Maria do Nascimento</u>	<u>Débora Maria do Nascimento</u>
NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA	Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: "Teoria da linguagem e ensino"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO PROVISÓRIO**:

"Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano" pelo município de São Miguel/RN: de autoria de Maria Lidiuina da Silva Queiroz.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Analisar as propostas de produção escrita, especificamente a dissertação argumentativa, presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 9º Ano, adotado pela rede municipal de ensino da cidade de São Miguel/RN, para o triênio 2014-2016, no caso, livro pertencente à Coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD, na perspectiva de criação e análise de novas estratégias, com vistas a compreender se a ação interventiva favoreceu a progressão da escrita.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós	<u>MIKAELE BEZERRA DA SILVA</u>	e	<u>VALDEMAR AVELINO DA SILVA</u>
--------	---------------------------------	---	----------------------------------

FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejarmos. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

São Miguel/RN, 01 de Outubro de 2016

<u>MIKAELE BEZERRA DA SILVA</u>	<u>Mikael Bezerra da Silva</u>
NOME DO DECLARANTE	Assinatura

<u>VALDEMAR AVELINO DA SILVA</u>	<u>Valdemar Avelino da Silva</u>
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL	Assinatura

<u>Maria Lidiuina da Silva Queiroz</u>	<u>Maria Lidiuina da Silva Queiroz</u>
NOME DA PESQUISADORA	Assinatura

<u>Prof.ª Dra. Débora Maria do Nascimento</u>	<u>Débora Maria do Nascimento</u>
NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA	Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: "Teoria da linguagem e ensino"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO PROVISÓRIO:**

"Um olhar interventivo a partir de uma proposta de dissertação argumentativa do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano" pelo município de São Miguel/RN: de autoria de Maria Liduina da Silva Queiroz.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:

Analisar as propostas de produção escrita, especificamente a dissertação argumentativa, presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 9º Ano, adotado pela rede municipal de ensino da cidade de São Miguel/RN, para o triênio 2014-2016, no caso, livro pertencente à Coleção Vontade de Saber Português, da Editora FTD, na perspectiva de criação e análise de novas estratégias, com vistas a compreender se a ação interventiva favoreceu a progressão da escrita.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós	JOSÉ GILMAR GUILHERME BEZERRA	e	ANTÔNIA UBERLÂNDIA GUILHERME BEZERRA
--------	-------------------------------	---	--------------------------------------

FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejarmos. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

São Miguel/RN, 01 de Outubro de 2016

<u>JOSÉ GILMAR GUILHERME BEZERRA</u>	<u>José Gilmar Guilherme Bezerra</u>
NOME DO DECLARANTE	Assinatura

<u>ANTÔNIA UBERLÂNDIA GUILHERME BEZERRA</u>	<u>Antônia Uberlândia G. B.</u>
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL	Assinatura

<u>Maria Liduina da Silva Queiroz</u>	<u>Maria Liduina da Silva Queiroz</u>
NOME DA PESQUISADORA	Assinatura

<u>Prof.ª Dra. Débora Maria do Nascimento</u>	<u>Débora Maria do Nascimento</u>
NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA	Assinatura