



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

EDUARDO DE SOUZA FIRMINO

**O GÊNERO DISCURSIVO “ARTIGO DE OPINIÃO” NO LIVRO DIDÁTICO:
ARTICULANDO O ESTUDO GRAMATICAL À PRODUÇÃO DE TEXTO**

GUARABIRA-PB

2019

EDUARDO DE SOUZA FIRMINO

**O GÊNERO DISCURSIVO “ARTIGO DE OPINIÃO” NO LIVRO DIDÁTICO:
ARTICULANDO O ESTUDO GRAMATICAL À PRODUÇÃO DE TEXTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins

GUARABIRA-PB

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

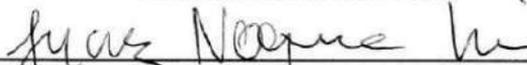
F524g Firmino, Eduardo de Souza.
O gênero discursivo "artigo de opinião" no livro didático [manuscrito] : articulando o estudo gramatical à produção de texto / Eduardo de Souza Firmino. - 2019.
158 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins , Coordenação do Curso de Letras - CCHA."
1. Artigo de Opinião. 2. Ensino de gramática. 3. Livro didático. 4. Língua portuguesa. I. Título
21. ed. CDD 418

EDUARDO DE SOUZA FIRMINO

O GÊNERO DISCURSIVO "ARTIGO DE OPINIÃO" NO LIVRO DIDÁTICO:
ARTICULANDO O ESTUDO GRAMATICAL À PRODUÇÃO DE TEXTO

Aprovada em: 25/02/2019

BANCA EXAMINADORA



Professor Dr. Juarez Nogueira Lins (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Professora Dra. Laurênia Souto Sales (Avaliadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Professora Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino (Avaliadora Interna)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Professor Dr. Leônidas José da Silva Jr. (Avaliador Interno Suplente)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha esposa, Elba Coutinho da Silva Firmino, maior incentivadora.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, responsável por cada passo em meu caminhar;

Aos meus pais, José Olímpio Firmino Irmão e a Maria Mendes de Souza (in memoriam) que nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar e SEMPRE acreditaram na minha capacidade de ir além.

Aos meus irmãos, que me ensinaram as primeiras lições sobre o AMOR e o CUIDADO;

Aos **professores** do PROFLETRAS, pelo conhecimento compartilhado, pela troca de experiências e, sobretudo, pelos ensinamentos que vão além das teorias. Especialmente, Dr. Juarez Nogueira Lins, que aceitou me orientar nessa importante jornada acadêmica e os participantes da Banca Examinadora, pelas contribuições;

Aos **amigos** do PROFLETRAS para a VIDA, por termos DIVIDIDO alegrias, tristezas, brigas, cansaço, estresse, festinhas... Dividimos tudo, por isso, nunca foi difícil! Com vocês, começaria tudo de novo!

E, finalmente, aos meus **alunos**, que me motivam na busca pelo conhecimento.

Ao Profletras...

"[...] a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas escrevem nas práticas sociais da língua" (ANTUNES, 2012, p.23)

RESUMO

Envolvido em polêmicas, o ensino de gramática, principalmente nas escolas públicas, encontra-se dividido entre a postura tradicional de ensino e tendências reflexivas, contextualizadas, aplicadas aos textos, entre outras mais. Em meio a essa crise metodológica, parece haver um consenso: o ensino de nomenclaturas deve voltar-se para a leitura e produção de textos, conforme orientações dos PCN (BRASIL, 1998), documento de base interacionista. E nas escolas, os livros didáticos tentam seguir essas recomendações oficiais – o ensino de gramática, voltada para a leitura e produção de texto nem sempre com sucesso. Neste prisma, objetivou-se analisar as propostas de ensino de gramática normativa voltada para a produção do gênero discursivo artigo de opinião, apresentado pelo livro didático Singular e Plural, 9º ano do Fundamental II e propor atividades didáticas que nesse sentido, ampliassem e/ou complementassem tais propostas. Como *base teórica* a perspectiva sociointeracionista da linguagem, adotada pelos PCN (1998) em que os gêneros discursivos, respectivamente de Bronckart (1999) e Bakhtin, (1986) passam a funcionar como objeto de ensino da Língua Portuguesa. Além das contribuições de Antunes (2014), Bezerra e Reinaldo (2013), Bortoni-Ricardo (2005), Neves (2012), Vieira e Brandão (2016), Bagno (2013) dentre outros pesquisadores. Com relação à *metodologia* empregada adotou-se a pesquisa quanti-qualitativa apoiada pelas abordagens bibliográfica, pesquisa-ação, documental e interpretativo/descritivista. Os *resultados* apontaram alguns avanços, no que diz respeito ao ensino da terminologia gramatical voltada para a construção dos gêneros textuais. Mas ainda é perceptível o uso tradicional de tal terminologia, no livro didático analisado, no que diz respeito à produção dos gêneros em sala de aula. Evidenciando assim, certo distanciamento entre os conteúdos gramaticais e a produção textual e, entre as orientações dos PCN e a BNCC, e o ensino-aprendizagem efetivado na aula de Língua Portuguesa. Assim, buscou-se um ensino de LP mais voltado para o contexto discursivo, para dessa forma, ampliar as possibilidades linguísticas do LD e da aula de língua materna.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Artigo de Opinião. Livro didático. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Involved in controversies, the teaching of grammar, especially in public schools, is divided between the traditional posture of teaching and reflective tendencies, contextualized, applied to texts, among others. In the midst of this methodological crisis, there seems to be a consensus: the teaching of nomenclatures must turn to the reading and production of texts, according to the guidelines of the NCP (BRAZIL, 1998), a document of interactionist background. And in schools, textbooks try to follow these official recommendations - grammar teaching, aimed at reading and producing text not always successfully. In this prism, the objective was to analyze the normative grammar teaching proposals aimed at the production of the discursive genre (opinion article) presented by the Singular and Plural textbook, 9th year of Fundamental II and propose didactic activities that in this sense, increased and/ or complemented such proposals. As a theoretical basis, the socio-interactionist perspective of language adopted by the NCP (1998), in which, the discursive genres respectively of Bronckart (1999) and Bakhtin (1986), become to operate like an object of Portuguese language teaching. In addition to the contributions of Antunes (2014), Bezerra and Reinaldo (2013), Bortoni-Ricardo (2005), Neves (2012), Vieira and Brandão (2016), Bagno (2013) among other researchers. Regarding the methodology employed, quantitative-qualitative research supported by bibliographicals, research-action, documentary and interpretative / descriptive approaches. The results pointed out many advances, with respect to the teaching of grammatical terminology focused on the construction of textual genres. But it is still noticeable the traditional use of such terminology, in the textbook analyzed, with respect to the production of the genres in the classroom. evidencing thus, a certain distancing between the grammatical contents and the textual production, and between the orientations of the NCP and the teaching-learning made effective in the Portuguese Language class. thus, it was sought for an PL teaching more focused on the discursive context, in order to broaden the linguistic possibilities of the LD and the mother tongue class.

Keywords: Grammar teaching. Opinion article. Textbook. Portuguese language.

LISTA DE SIGLAS

IDEB: Índice de desenvolvimento da Educação Básica;

IDEPB: Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba;

GT: Gramática Tradicional;

LD: Livro Didático;

LP: Língua Portuguesa.

LDLP: Livro Didático de Língua Portuguesa;

LT: Linguística Textual;

PPP: Plano Político Pedagógico;

PCNLP: Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 – Dados gerais do IDEB da escola..... | 63 |
| QUADRO 2 – Apresentação da sequência didática desenvolvida na pesquisa..... | 68 |
| QUADRO 3 – Apresentação do esquema avaliativo da pesquisa..... | 75 |
| QUADRO 4 – Níveis e capacidades linguísticas..... | 76 |
| QUADRO 5 – Resultados das produções iniciais..... | 79 |
| QUADRO 6 – Resultados das produções finais..... | 90 |
| QUADRO 7 – Resultados comparativos..... | 101 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 – Modelo de sequência didática..... | 49 |
| FIGURA 2 – Apresentação do “artigo de opinião” no livro didático..... | 56 |
| FIGURA 3 – Apresentação da estrutura do “artigo de opinião” | 57 |
| FIGURA 4 – Produção textual do aluno A..... | 81 |
| FIGURA 5 – Produção textual da aluna B..... | 83 |
| FIGURA 6 – Produção textual do aluno C..... | 84 |
| FIGURA 7 – Segunda produção textual do aluno A..... | 93 |
| FIGURA 8 – Segunda produção textual da aluna B..... | 94 |
| FIGURA 9 – Segunda produção textual do aluno C..... | 95 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 APORTE TEÓRICO | 16 |
| 2.1 O ensino de gramática: entre o tradicional e a perspectiva interacionista..... | 17 |
| 2.2 O ensino de gramática e as orientações dos PCN..... | 24 |
| 2.3 A produção de textos e gramática: do tradicional ao gênero discursivo..... | 30 |
| 2.4 O ensino de gêneros no livro didático de LP..... | 37 |
| 2.5 A sequência didática e os gêneros discursivos em sala de aula..... | 45 |
| 2.6 O gênero discursivo: “artigo de opinião”..... | 49 |
| 2.7 Análise da proposta de produção de gênero textual/discursivo artigo de “opinião no livro” didático adotado pela escola..... | 53 |
| 2.7.1 O livro didático Singular & Plural..... | 53 |
| 2.7.2 Apresentação da proposta do “artigo de opinião” no livro didático “Singular & Plural”..... | 54 |
| 3 APORTE METODOLÓGICO | 59 |
| 3.1 A natureza da pesquisa..... | 59 |
| 3.2 O lócus da pesquisa..... | 61 |
| 3.3 Sujeitos e instrumentos da pesquisa..... | 64 |
| 3.4 Procedimentos metodológicos..... | 64 |
| 4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA | 66 |
| 4.1 A sequência didática: da elaboração as atividades linguístico-discursivas..... | 67 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 Apresentação descritiva dos módulos propostos na pesquisa..... | 71 |
| 4.3 Esquema avaliativo utilizado na pesquisa..... | 74 |
| 5 ANÁLISES E RESULTADOS DAS PRODUÇÕES INICIAIS..... | 78 |
| 6 ANÁLISES E RESULTADOS DAS PRODUÇÕES FINAIS..... | 89 |
| 7 RESULTADOS COMPARATIVOS: PRODUÇÕES INICIAIS E PRODUÇÕES FINAIS..... | 101 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 105 |
| REFERÊNCIAS..... | 108 |
| ANEXOS..... | 112 |

1 INTRODUÇÃO

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante, PCN (BRASIL, 1998), o principal objetivo do ensino da Língua Portuguesa (LP) deve ser: ampliar a capacidade dos alunos de compreender e produzir diferentes gêneros textuais nas diversas situações de interação social. Partindo desse princípio, muitos professores ampliaram as atividades de leitura e produção de texto nas aulas de língua portuguesa e grande parte desses profissionais acredita que esse é o caminho a se trilhar, conforme Kleiman e Matêncio (2005) discutem nos estudos acerca da formação de professores que trabalham com a linguagem.

Mas no que diz respeito às atividades de gramática normativa estabelecida em muitos LDLP, ainda há equívocos, insegurança, e resistências. Alguns professores ainda creem no ensino de nomenclaturas isolado das outras atividades de linguagem (TRAVAGLIA, 2003), posicionamento muito adotado, ainda hoje, em escolas. Outros valorizam a gramática como mecanismo de interação social e suas funcionalidades discursivas, para estes:

[...] um aluno pode conhecer perfeitamente todas as classes de palavras e suas classificações e no momento de produzir um texto não saber o que escrever, será que podemos considerá-lo um indivíduo que sabe fazer uso de sua língua? Da mesma forma não pode ser considerado como não conhecedor de sua língua uma pessoa que não sabe o que é advérbio ou verbo, mas sabe se expressar textualmente muito bem. (BERNARDES et al., 2008, p.74).

Neste viés, tais professores acreditam que os saberes gramaticais são importantes para a produção de gêneros discursivos, que ambos se complementam; e que, isoladamente, nenhum dos dois se prestam ao uso efetivo da língua. Entretanto, embora creiam nisso, não conseguem realizar, produtivamente, a articulação entre os dois saberes. E, finalmente, alguns professores conseguem articular o gramatical com a leitura e a produção de textos e apresentam dificuldades de privilegiar essa prática na aula de língua portuguesa.

E na tentativa de minimizar essas dúvidas, alguns dos Livros Didáticos de LP (LDLP) – o principal recurso didático utilizado nas aulas de LP – trazem propostas de ensino de LP reflexivo, contextualizado, gramaticalmente voltado para leitura e

produção de gêneros variados. Mas esse diálogo entre o conteúdo gramatical e a produção de gêneros discursivos realmente se efetiva no LDLP, em especial, o livro Singular & Plural (2015)? De que forma o LD trata a articulação entre as práticas de linguagem? Enquanto profissional de LP e pós graduando (Mestrado profissional em Letras), é possível intervir e propor atividades que complementem e/ou ampliem as propostas do LD?

Diante de tais questionamentos, algumas hipóteses são levantadas.

- Os LDLP, de modo geral, não conseguem efetivar tal diálogo, ou não deixam claro, tal articulação. No caso do LD Singular & Plural, acreditamos que o diálogo não consegue se efetivar de forma plena¹.
- O livro Singular & Plural (9º ano) isola o conteúdo gramatical em um capítulo, à parte, sem clara relação com as práticas de leitura e produção de texto.
- Acreditamos ser possível, a partir de experiência profissional e das discussões teóricas no Profletras, propor atividades que complementem e/ou ampliem as propostas de leitura e produção de texto do LD Singular & Plural (2015).

Tendo em vista os questionamentos e hipóteses, essa pesquisa objetivou discutir as propostas de ensino de Gramática voltado para a produção do gênero textual artigo de opinião², apresentado pelo livro didático Singular e Plural, 9º ano do Fundamental II de uma escola pública e propor atividades didáticas que, nesse sentido, ampliem e/ou complementem tais propostas. E, de modo específico:

- Discutir a importância do ensino de gramática articulado à produção de gêneros discursivos;
- Apresentar o LD adotado na escola e sua proposta para o trabalho com o gênero discursivo “artigo de opinião”;
- Propor uma sequência didática, com o gênero discursivo “artigo de opinião”, que possa contribuir também para o estudo gramatical.

¹ Consideramos que o conteúdo gramatical deve ser discutido no momento em que a leitura e produção de texto acontecem, deixando claro de que forma tais conteúdos contribuem para a construção de determinado gênero discursivo.

² A justificativa para a escolha do gênero se deu em virtude da maior frequência deste nas aulas de LP ministradas. E, fundamentalmente, em virtude da possibilidade de trabalhar com gêneros discursivos mais formais e menos formais, do ponto de vista do uso da nomenclatura gramatical.

Para atingir os objetivos propostos temos como base teórica a perspectiva sociointeracionista da linguagem, adotada pelos PCN (1998), em que os gêneros discursivos, respectivamente de Bronckart (1999) e Bakhtin (2000), passam a funcionar como objeto de ensino da Língua Portuguesa. Além das contribuições de Antunes (2014), Bezerra e Reinaldo (2013), Bortoni-Ricardo (2005), Neves (2012), Vieira e Brandão (2016), Bagno (2013) dentre outros pesquisadores.

Com relação à metodologia empregada, adotou-se a pesquisa quanti-qualitativa apoiada pelas abordagens bibliográfica, pesquisa-ação, documental e interpretativo/descritivista. O corpus da pesquisa é formado pelo livro didático utilizado pela Escola e por 20 (vinte) produções textuais dos alunos do 9º ano de uma escola pública municipal. Os procedimentos da pesquisa seguem os seguintes passos: leitura crítica e sistematizada da teoria, aulas sobre os gêneros artigo de opinião com a produção inicial desse gênero; propostas do LDLP para produção de artigo de opinião; análise das aplicações das atividades didáticas proposta para a série e análise das novas produções.

Tendo em vista esse cenário, dividimos o texto em 09 capítulos, incluindo, os textos da introdução e considerações finais. No capítulo 02, o aporte teórico discute: o ensino de gramática a partir de duas concepções a tradicional e a interacionista, observando os avanços e dificuldades; O ensino de Gramática sob o ponto de vista dos PCN (Brasil, 1998); a articulação entre a Gramática e o ensino dos gêneros discursivos; o ensino de LP (gramática) no livro didático e, finalmente, uma discussão sobre os Gêneros artigo de opinião, a sequência didática e os gêneros discursivos em sala de aula. E, por fim, o gênero discursivo em sala de aula. Segue-se o capítulo 03 com a apresentação da metodologia da pesquisa que enfoca desde a natureza da pesquisa até os procedimentos metodológicos; no capítulo 04 segue com a análise da proposta didática a partir do gênero discursivo “artigo de opinião” no livro didático adotado pela escola (Singular & Plural) e a apresentação do “artigo de opinião” no respectivo LD. No capítulo 05 apresentamos algumas características da escola que serviu de base para a pesquisa.

O capítulo 06 está ligado à sequência didática que envolveu a aplicação dos módulos, mas também a descrição de cada um módulo, e o esquema avaliativo apresentado como suporte para a pesquisa. Os capítulos 07 e 08 corresponderam, respectivamente, as análises: os resultados iniciais e os resultados finais. Por último,

no capítulo 9 é apresentada a discussão dos resultados obtidos a partir intervenção da pesquisa realizada pelo professor-pesquisador. Podemos incluir, também, as considerações finais, referências e anexos.

2 APORTE TEÓRICO

Nas discussões teóricas buscamos trazer algumas contribuições de Bakhtin (2000) no que tange à interação verbal entre os sujeitos. Focamos também na linguagem como um aparato sociodiscursivo proposto pelos estudos de Bronckart (1999). Esses dois autores, em especial, trouxeram muitas contribuições para o trabalho, tendo em vista que serviram de embasamento teórico muito pertinente para o estudo.

Sobre a análise linguística, priorizamos os estudos de Antunes (2014), Neves (2012); Vieira e Brandão (2016), que tratam a Gramática do ponto de vista contextualizado, cuja iniciativa é tentar romper com os modelos formais que a língua apresenta em alguns manuais didáticos. Por fim, utilizamos estudos de Koch (2015), Koch e Elias (2017); Marcuschi (2008), quando apontam estudos voltados à concepção de texto como suporte para a propagação da linguagem enquanto atividade discursiva.

Diante disso, a pesquisa tenta buscar subsídios teóricos que possibilitem a compreensão de trabalhar, no contexto escolar, estratégias que visem ao ensino da gramática e à produção de gênero textual, notadamente, o artigo de opinião, na perspectiva funcional e interacionista, conforme apregoam os PCN (1998). Diante dessa nova roupagem linguística, surgem diversos estudos que se preocupam na elaboração de material didático – metodológico com vistas a considerar quaisquer manifestações que ocorram no processo interacionista.

Ao passo que novas discussões foram surgindo, a importância de se estudar a produção do gênero textual numa visão gramatical mais dialógica/discursiva, os manuais didáticos precisam compreender que a linguagem perpassa por um processo histórico, social e cultural que precisa ser levado a cabo na hora da confecção desses materiais que são utilizados em sala de aula, tendo em vista que os discentes que terão acesso a tais materiais, carregam dentro de si diversas manifestações da língua. Dessa forma, deve haver uma preocupação constante em tentar abarcar, nessas produções, mecanismos que proporcionem aos discentes um caráter sociodiscursivo da linguagem.

2.1 O ENSINO DE GRAMÁTICA: ENTRE O TRADICIONAL E A PERSPECTIVA INTERACIONISTA

O uso da metalinguagem presente na gramática tradicional (GT) tem despertado alguns questionamentos sobre os reais efeitos no ensino de língua, concomitantemente surgiram estudos linguísticos que tentaram compreender o valor social que a linguagem pode exprimir aos falantes enquanto prática discursiva. Diante dessa perspectiva, começaram a aparecer teorias linguísticas, cujo caráter era de inserir contribuições teóricas e práticas acerca da necessidade de rever conceitos e usos gramaticais normativos no espaço escolar.

Dentre esses estudos sobre a língua, podemos ressaltar a visão de Neves (2003, p. 36) quando “afirma que a eficiência comunicativa está atrelada ao uso social da linguagem”. A partir dessa visão, a autora faz uma crítica bastante clara aos conceitos gramaticais que entendem a linguagem como um meio desprovido das mudanças históricas. Com isso, ela confirma a visão defendida por Bakhtin (2000) sobre a questão da coletividade, que proporciona um caráter dialógico entre os sujeitos que estão inseridos no processo comunicativo.

Sobre essa questão de desconsiderar as práticas discursivas ligadas ao contexto de produção de texto, causando, desse modo, problemas de comunicação entre os sujeitos em virtude de não levar em conta as questões socio-históricas e ideológicas. Sendo assim, Bakhtin (2000, p. 41) afirma:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

No tocante a esse propósito comunicacional, Neves (2012) enfatiza a necessidade de revermos a descontextualização gramatical. Para a autora, ela deixaria de ser vista apenas como meio normativo, passando, assim, a ser compreendida como um conjunto de regras que norteia o funcionamento interno da língua. Sendo assim, Neves (2012, p. 24) diz que: cabe insistir em uma noção de

gramática como aquele aparato que arranja os sentidos da língua”, ou seja, um ensino de Gramática que extrapole o sentido único, metalinguístico, que seja capaz de proporcionar aos interlocutores um aparato comunicativo e dialógico, conforme apregoa Bakhtin (1986).

Nesse viés linguístico, surge, então, um discurso que vai de encontro aos que defendem um ensino normativo da língua no espaço escolar como, por exemplo, Almeida (1998). Para ele a linguagem é um processo estanque e que não sofre, ao longo do período socio-histórico, um processo de mudança linguística. Por conseguinte, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 13) fazem uma reflexão bastante pertinente quando afirmam que:

Embora os estudos gramaticais tradicionais remetam a uma forma de análise linguística, enfatizando nomenclatura e classificação gramatical, foram consideradas insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando seu objeto de estudo passou a ser o texto.

Dessa forma, é preciso criar estratégias didáticas a partir de atividades que consigam atingir o maior número possível dos estudantes, cuja ênfase seja essencialmente construir um conhecimento linguístico-gramatical coerente para o aprendizado dos estudantes.

Assim, Geraldi (1996) é bastante enfático ao afirmar que é somente através da língua do ponto de vista interacional é possível acarretar a produção de textos (orais/escritos) carregados de múltiplos sentidos que, muitas vezes, no contexto escolar servem apenas como ferramenta para o professor fazer apenas a correção do ponto de vista normativo, descaracterizando, o propósito de comunicação que estar nas entrelinhas textuais produzidos pelos discentes.

Essa defasagem do ensino-aprendizagem da gramática normativa direcionada à produção textual trouxe à tona diversos questionamentos acerca da eficácia de entender que através das produções de diversos gêneros discursivos, especialmente, o artigo de opinião, existem outras formas de compreender a relação dialógica entre o emissor e o destinatário.

A partir dessa discussão interacional entre os sujeitos sociais, especificamente, os discentes da rede pública de ensino dos anos finais, é necessário que haja uma transformação em alguns conceitos que a Gramática tenta impor no ensino da língua. Por isso, o trabalho desenvolvido com esse público alvo é uma tentativa de possibilitar a esses alunos, meios pelos quais possam ser sujeitos proficientes quando se trata de textos orais e escritos. Assim, é fundamental abrir no espaço de sala de aula, debates que visem à diferenciação entre o caminho gramatical e o linguístico.

É importante salientar que os estudos gramaticais têm uma importância bastante significativa no espaço atual de ensino e aprendizagem da língua, já que eles contribuem para que os discentes consigam entender o funcionamento interno das estruturas linguísticas inseridas nos manuais oficiais de ensino. Na tentativa de compreender o processo antagônico entre a gramática normativa e análise linguística, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 16-17) levantam uma reflexão muito pertinente quando afirmam:

Esse conjunto de estudos da língua apoiado em diversas perspectivas teóricas faz eclodir uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual, via de regra, não favorece uma articulação entre os estudos linguísticos (...) e os estudos gramaticais tradicionais. Nessa formação, os estudos linguísticos clássicos e modernos são comumente apresentados com o intuito de que os estudantes deles se apropriem, mas sem relacioná-los aos fatos linguísticos (...). Os estudos gramaticais tradicionais, por sua vez, não são explorados em conexão com as teorias linguísticas nem os fatos da língua em uso.

Diante dessa afirmação, os professores de língua portuguesa devem trabalhar aspectos que norteiem a produção de textos, cuja finalidade seja sempre a de proporcionar aos estudantes diversas formas de ver a língua, em diferentes contextos de produção comunicacional. Sobre o papel docente frente à concepção de língua adotada em sala de aula, Antunes (2016) acredita que isso possa corroborar na concepção ideológica que o docente de língua portuguesa acredita ser eficiente no ensino e aprendizagem de seus discentes. Com isso, Antunes (2016, p.39) enfatiza:

Toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção*

de língua. Nada do que se realiza em sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. (...) em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Sendo assim, os estudos gramaticais devem ganhar uma nova roupagem linguística capaz de conseguir agregar, no espaço escolar, outras formas de conceber a língua, além da normativa. Dentre essas formas, podemos mencionar o sociointeracionismo capaz de propagar aspectos comunicacionais. Devemos ressaltar, ainda, que a forma padrão da língua é apenas uma das diversas formas de manifestação linguística. Diante dessa visão linguística, Neves (2012, p. 203) afirma:

(...) a linguagem é extremamente variável e a variação linguística implica a consideração de variáveis socioculturais. Ou seja, é na natural ambiência sociocultural de uma língua natural (politicamente inserida em uma comunidade) que se vai encontrar o parâmetro de maior relevância na apreciação de uns pelos outros quanto ao desempenho em linguagem.

De acordo com a citação acima, o estudo gramatical deve ser entendido sempre a partir de uma estrutura capaz de proporcionar aos discentes o desenvolvimento da capacidade sociocognitiva. Assim, para que o estudo padronizado fosse mais democrático no espaço escolar, deveríamos estudá-lo através de textos orais ou escritos. Acreditamos que ao trabalharmos a Gramática sobre esse viés, conseguiríamos fazer com que os envolvidos no ensino da linguagem, tivessem uma reflexão mais ampla acerca da necessidade de compreendê-la enquanto prática social inserida no contexto de produção comunicativa defendida por Bronckart (1999).

Partindo desse pensamento de Bronckart (1999), e de outros estudiosos brasileiros como Koch (2015) conseguiram trazer grandes contribuições acerca dos estudos interacionistas, à medida que elas compreendem que só a partir do texto, a língua pode proporcionar aos falantes a exposição de múltiplos sentidos atrelados aos textos verbais escritos e orais. A autora continua afirmando, que a Linguística Textual trouxe grandes contribuições para o ensino interacional da língua. Assim, ela diz:

(...) a pesquisa em Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Isto é, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (KOCH, 2015, p.27)

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Antunes (2014) faz algumas ponderações acerca da contextualização gramatical, que para ela só ganha o caráter de contextualização, à medida que os falantes se comunicam por meio de textos dotados de sentidos. Mas para que essa contextualização seja real, é necessário que o ensino gramatical adquira sempre um contexto concreto de uso real da língua. Com isso, ela enfatiza que:

(...) essa contextualização da linguagem não implica apenas a inserção da ação da linguagem em um determinado contexto. Implica mais: implica admitir que o próprio contexto é elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe "fora do contexto", ajuntado a ele de fora para dentro, como algo adicional ou apenas acrescentado. (ANTUNES, 2014, p. 40)

Sobre esse questionamento, é importante frisar que a comunicação depende basicamente do contexto situacional para que o processo interativo ocorra de forma plena entre os interlocutores. Desse modo, a autora ainda enfatiza:

O contexto é parte – parte de dentro – da ação da linguagem, de maneira que os sentidos pretendidos *decorrem também dos elementos contextuais vivenciados*. Quer dizer, o contexto é parte do poder de significação da linguagem. (ANTUNES, 2014, p. 40)

Levando-se em consideração o dinamismo que ocorre no funcionamento interno da língua, por meio de diversos fatores, entre os quais, o extralinguístico, é fundamental repensarmos a importância dos PCN (1998) de língua portuguesa, quando afirmam que o ensino da língua só tem funcionalidade a partir do contexto reflexivo de produção linguística. Sobre essa análise reflexiva da língua, os PCN (1998, p. 29) elucidam:

O que se deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples que se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido.

A partir dessa citação, devemos sempre rever nossas metodologias de ensino, cuja finalidade deve sempre respaldar na contextualização da linguagem em sala de aula. Para complementar essas discussões, os fundamentos defendidos PCN (1998) foram bem significativos para que os profissionais de língua e linguagem pudessem trabalhar no espaço escolar, instrumentos didáticos capazes de tornar as aulas de língua portuguesa mais dinâmicas e, sobretudo, interativas.

Mas o trabalho com a língua numa perspectiva contextualizada não é uma tarefa fácil para esses profissionais, porque como diz Soares (2014) por trás da língua existe uma série de fatores de interferem diretamente no curso didático-metodológico que é repassado aos materiais didáticos de língua portuguesa. Para tentar, de certa forma, amenizar esse efeito de interferência política sobre a língua, Neves (2012, p. 189) atenua:

Com certeza, o que se espera de um manual de gramática da língua é exatamente a descrição dessa língua, seja com que intenção, direção, orientação e suporte for. Se o manual se dirige ao uso linguístico – o que envolve uma integração dos componentes sintático, semântico e pragmático, com as implicações que acarretam, na atividade discursiva, e é por essa via que se chegará a categorias – mutuamente relevantes que são, na ativação dos processos –, e ficará configurado um sistema sempre equilibrado, mas nunca cristalizado.

Sobre essa informação, percebemos que LD, especificamente, os de língua portuguesa fazem completamente o oposto, isto é, fazem vasto uso de atividades normativas, cujo objetivo é propagar um conhecimento cristalizado politicamente, através de órgãos públicos que regulamentam o ensino em todo o Brasil. No tocante a essa discussão, Vieira e Brandão (2016, p. 36) apresentam algumas sugestões. Dentre as quais observamos, a seguir:

A busca de como ensinar língua portuguesa na escola não é uma tarefa fechada a um só caminho. Não pretendemos apontar aqui uma solução única para uma realidade tão complexa, mas acreditamos que uma possibilidade de enfrentar o problema seria tentar perceber os conhecimentos de língua que entram em jogo em sala de aula, os saberes que trazem os professores e alunos.

Sobre essa ótica, os estudos da gramática normativa, nas aulas de língua portuguesa devem, portanto, priorizar uma gramática que leve em consideração o contexto de produção discursiva, como Neves (2012) defende em seus estudos, para, assim, chegar a forma funcional da língua que representa uma compreensão dos fenômenos linguísticos que, certamente, a gramática escolar não consegue abarcar em seus mecanismos linguísticos. Todavia, devemos ter a consciência de que:

A gramática que vai a escola não pode descaracterizar-se por uma inocente aceitação de que simples receitas e rótulos serão fáceis de digerir do que profundas reflexões que revelem a verdadeira natureza da linguagem, a qual, necessariamente, é complexa. (NEVES, 2012, p. 192).

Muito embora, esse pressuposto já faça parte do cotidiano de escolas e de professores, ainda é possível vislumbrar práticas de linguagem que não levam em consideração os usos reflexivos contextualizados da língua. Sobre esse isso, Rojo (2009, p. 33) nos chama a atenção para a seguinte constatação:

Isso vem demonstrar que à escola – tanto pública como privada (...) parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso reflexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões.

Por isso, o modelo interacionista é bastante enfático ao afirmar que as relações discursivas dependem da contextualização de uso que podem ocorrer entre os sujeitos. Nessa perspectiva, o ensino almejado pelo LDLP faz uma inversão valorativa no que tange à priorização de alguns preceitos linguísticos, ou seja, fazem um enfoque muito enraizado em conceitos gramaticais normativos que, muitas vezes, não condizem com a realidade social de educandos que frequentam as escolas públicas brasileiras.

Assim, o caráter discursivo e interacional, a partir de uma gramática de cunho interacionista se perdem ao longo do processo de ensino e aprendizagem de muitos discentes. Bem como atividades, conforme Bortoni-Ricardo (2014, p. 218) que:

(...) associam estreitamente a estrutura linguística aos contextos de uso e às escolhas que os falantes fazem para satisfazer propósitos e necessidades discursivo-interacionais. As formas que a linguagem assume levam em conta a eficiência comunicativa entre o falante e seu interlocutor, esteja ele presente ou ausente (no caso, o leitor, o ouvinte e o espectador de mídias em geral, o autor de um texto em relação ao seu tradutor).

Por isso, as práticas interacionistas da linguagem deveriam partir cotidianamente dos docentes que atuam em sala de aula, com vistas a tornar o ensino de língua portuguesa mais dinâmica e socialmente capaz de entender as diversas transformações que ocorrem na língua. No próximo tópico, discutiremos questões ligadas à gramática e aos PCN.

2.2 O ENSINO DE GRAMÁTICA E AS ORIENTAÇÕES DOS PCN

Nesse tópico, buscamos fazer paralelo entre o ensino gramatical normativo e o ensino interacionista, levando-se em consideração teorias que nortearam essa discussão ligada ao ensino e aprendizagem do LDLP na educação básica. Nessa discussão teórica, defendemos o uso da linguística interacionista, uma vez que acreditamos que ela seja capaz de tornar o ensino de língua portuguesa mais flexível do ponto de vista discursivo, e que possa contribuir na formação dos discentes no que tange à competência sociodiscursiva em sala de aula.

No entanto, ainda presenciamos uma marca muito forte nos LDLP direcionado ao ensino tradicional da língua, já que há neles marcas essenciais de um ensino mecânico da linguagem, uma vez que as atividades didáticas priorizam o ensino normativo. Sobre essa questão, Antunes (2014), em seus estudos sobre a gramática como atividade discursiva, enfatiza que somente na perspectiva interacional conseguiria abarcar em seu contexto de uso, diversas possibilidades que a atividade linguístico-discursiva é capaz de agregar, já que o estudo da metalinguística, certamente, não conseguiria atingir de forma plena.

Para tanto, Antunes (2014, p. 31) diz:

Defendo aqui a natureza da gramática como um dos componentes constitutivos da língua e, desse modo, inerente a toda atividade verbal. Não existe ação de linguagem – ação necessariamente textual – que dispense o concurso da gramática, que dispense o concurso do léxico e de fatores contextuais que sejam relevantes para o êxito da interação.

O processo gramatical, nesse sentido, não deve ser menosprezado no estudo da língua. O que se deve deixar de lado é o caráter único que é atribuído ao ensino gramatical em muitos livros didáticos. Com isso, Antunes (2014, p. 32) continua:

(...) a gramática é parte da atividade discursiva, o que faz dela condição necessária a qualquer atividade verbal. No entanto, não me parece que seja demais afirmar que a gramática, mesmo sendo necessária, não é suficiente: ela é parte, apenas, da atividade discursiva. O que significa dizer que, se é verdade que não falamos sem gramática, também é verdade que não falamos apenas com a gramática.

Diante dessas colocações da autora, podemos afirmar que não estamos defendendo aqui a exclusão do uso gramatical tradicional em sala de aula, pelo contrário, a gramática é essencial para todo o funcionamento da língua em quaisquer contextos interacionais. Defendemos, no entanto, um uso da gramática que possa vislumbrar outros mecanismos de comunicação que, muitas vezes, não observamos, por exemplo, em alguns livros didáticos.

Essa constatação é muito prejudicial para o ensino e aprendizagem de nossos educandos, já que os estudos da gramática tradicional são pautados basicamente pela normatização da língua. Podemos observar isso na discussão proposta por Faraco e Castro (2000, p. 180):

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recai sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconhecerem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudos, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática.

Diante desse ensino normativo da língua, é fundamental repensarmos o papel da escola frente à realidade linguística de muitos discentes que ingressam a cada ano nas escolas públicas brasileiras. Dessa forma, Antunes (2016) diz que muitas escolas priorizam a mecanização do ensino gramatical, ou seja, nelas só há a preocupação de ensinar nomenclaturas gramaticais que fogem, sem dúvidas, ao contexto discursivo interacional.

Diante desse paradigma observado entre a normatização–interação da linguagem, surgiu, então, uma corrente linguística – a funcional – que focaliza os estudos em seu contexto social. Assim, trazer para essa discussão os preceitos teóricos defendidos por ela é uma tentativa de tornar o ensino de língua mais contextualizado, ao passo que deixa de priorizar o estudo frasal, e começam as discussões sobre o texto como elemento norteador do ensino em sala de aula. Sobre essa mudança de cunho teórico-linguístico, Antunes (2014, p.41) elucida:

Com as propostas derivadas de teorias centradas no funcionamento interativo da linguagem, o que, naturalmente, implica questões da pragmática linguística, a natureza discursivo-textual da linguagem veio para o centro das discussões. E o *texto foi proposto como objeto de ensino da sala de aula*, surpreendendo quem estava habituado a apenas escrever e analisar palavras e frases soltas, na suposição de que estava preenchendo, plenamente, as condições de desenvolvimento das múltiplas capacidades de uso da linguagem.

Ainda sobre essa necessidade de compreender o texto como sendo o elemento discursivo mais amplo e capaz de agregar as diversas manifestações linguísticas nas escolas brasileiras, especificamente, as de camadas mais populares, Bezerra e Reinaldo (2013) fizeram uma ponderação muito pertinente sobre a compreensão da gramática tradicional em sala de aula.

Seguindo essa mesma linha de pensamento linguístico, Neves (2012) apregoa a necessidade dos estudos linguísticos exercerem, de maneira bem delimitada, um direcionamento, isto é, a língua deve ser entendida como mecanismo social e interativo. Assim, ela concorda na dissociação da metalinguística como única forma de compreensão da língua.

Diante dessa nova visão de que a linguagem pode adquirir a partir da inserção dos estudos discursivo-interacionistas em sala de aula, acreditamos que os

LDLP devam caminhar seguindo essa nova orientação de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que os próprios documentos oficiais que regulamentam o funcionamento da linguagem nas escolas vão ao encontro de um ensino mais democrático e interacional.

Esses documentos oficiais ganharam bastante repercussão no ano de 1998, que regulamentou os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, cujo objetivo era tornar o ensino de LD mais voltado à questão da linguagem discursiva, interacional e reflexiva. Percebemos há uma defesa explícita de um ensino que possa abarcar em sua contextualização tendências mais amplas da linguagem, além disso, nessa mudança de foco linguístico, resultando na passagem de um estudo prescritivo a perspectiva funcional, presenciamos a necessidade de colocar em prática tais mudanças linguísticas, principalmente, nos LD de língua portuguesa, à medida que muitos ainda não tiveram tal anseio de mudança em analisar a língua pelo viés discursivo.

Nessa nova orientação (não tão nova, já tem mais de 20 anos) das práticas discursivas, os PCN (1998) almejam que os alunos possam constituir conhecimentos da língua pautada em atividades de oralidade, leitura e escrita como estratégias básicas para se chegar ao resultado final que corresponde as práticas sociais de interação entre os sujeitos. Assim, diante dessa nova postura dialógica certamente não existem locais para a propagação de meras nomenclaturas gramaticais como, por exemplo, a ideia de classificar as classes de palavras a partir de um texto verbal escrito ou oral.

Ao difundir esse ideal de língua a ser estudada na sala de aula, os PCN (1998) querem, na verdade, fazer com que ocorra uma nova postura das instituições oficiais (O MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação) planejam e executam ações voltadas às práticas de ensino da linguagem. Com isso, os PCN (1998, p. 15) afirmam:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Por isso, o texto verbal escrito ou oral passa a ser concebido como eixo principal do processo discursivo dentro das práticas sociais de interação. E as atividades de gramática tomam uma nova concepção que abarque as possibilidades linguísticas: a análise linguística. Para Geraldi (1996, p.74):

O uso da expressão "Análise Linguística", não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto às questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Nesse novo prisma de estudo da língua, os aspectos gramaticais normativos estariam ainda presentes nos textos produzidos por nossos discentes, tendo em vista que são eles que regem às estruturas enunciativas produzidas pelos mesmos, embora, nesse caso, a contextualização linguística, passaria a influenciar esse novo estudo da gramática sobre o viés funcional. Desse modo, a gramática passaria a ser vista na perspectiva funcional, segundo a qual os sujeitos teriam mais espaços para a produção de sentidos, através dos textos que seriam elaborados a partir da comunicação verbal.

Diante dessa nova realidade linguística, as escolas brasileiras deveriam repensar seu posicionamento em relação às novas práticas sociodiscursivas. Com isso, os PCN (1998, p. 26) afirmam que é função social da escola "viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los".

Além disso, é compreensível que compartilhemos do pensamento de Beaugrande (1997, p. 10) ao afirmar que "o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas". O autor pretende, na verdade, nos chamar a atenção para o fato de que o texto oral ou escrito é produzido em qualquer esfera comunicativa, deixando nítida a ideia de se respeitar, logicamente, as diversas manifestações pelas quais a linguagem possa ocorrer.

Nessa nova conjuntura discursiva, o papel docente/escola é essencial para que os discentes possam ficar confortáveis do ponto de vista linguístico em sala de aula. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15).

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Levando-se em consideração a citação acima, podemos afirmar que a escola, sendo um órgão que regulamenta o ensino no Brasil, deve exercer de forma plena a equidade entre todos os sujeitos inseridos nesse meio social. Então, ela deve compreender que existem diferenças sociais, econômicas, e político-ideológicas que refletem diretamente no comportamento linguístico. Nesse viés discursivo, a língua sempre sofre com essas influências extralinguísticas. Ainda sobre esse papel da escola, da aula de LP e do professor em relação ao posicionamento sociodiscursivo, Bagno (2002, p. 134) indica que:

(...) é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Com isso, a linguagem em uso concreto de comunicação é a principal ferramenta linguística que possibilita aos interlocutores tornarem-se sujeitos ativos, ou seja, as trocas discursivas são produzidas em situações reais de interação entre os falantes. Todavia, é sabido que muitos professores sentem-se com dificuldades de colocar em prática as orientações didáticas dos PCN (1998), uma vez que, por acreditarem que os conteúdos trazidos pelos LDLP são as únicas formas de apropriação da língua.

Por isso, a nossa preocupação nesse trabalho é de expor uma relação teórico-prática de como conseguir unir aspectos normativos da língua, bem como estruturas funcionais, levando-se em consideração, logicamente, o texto como eixo

que possibilita as interações discursivas. Sobre a reorientação dos PCN (1998) na compreensão de que o texto é que rege as interações verbais, observamos que há uma mudança em relação ao entendimento de que a unidade frasal dar-se-á lugar a unidade textual enquanto atividade comunicativa capaz de gerar novas marcas discursivas. Em relação a essa nova postura de compreensão dialógica a partir do texto, Koch (2015, pp.21-22) discute:

Abandona-se, assim, o método ascendente – da frase para o texto. E, a partir da unidade hierarquicamente mais alta – o texto –, pretende-se chegar, por meio da segmentação, às unidades menores, para, então, classificá-las. Contudo, tem-se claro que a segmentação e a classificação só poderão ser realizadas, desde que não se perca a função textual dos elementos individuais (...).

Em relação a esse novo entendimento discursivo, a língua traz contribuições para o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas dos sujeitos e, acima de tudo, o estudo/ensino da língua não se deve reduzir apenas ao ensino prescritivo da língua. Para que isso ocorra, é necessária uma visão de que a língua pode exercer inúmeras funcionalidades de interação verbal, ou seja, ela abre um leque discursivo muito mais amplo que, porventura, o ensino tradicional da língua eventualmente conseguiria realizar em diversos contextos sociais e discursivos.

Portanto, a partir dessa nova visão que norteia a língua, Geraldi (1996) diz colabora em relação aos sujeitos/discentes na hora de compreender o uso e a finalidade do ensino gramatical em sala de aula, bem como desmitificar o uso ou não de aspectos metalinguísticos da língua de modo exclusivo, acarretando, assim, uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem da língua em sala de aula. Por conseguinte, no tópico abaixo, apresentamos discussões muito pertinentes para a compreensão entre o ensino tradicional e a produção de gêneros discursivos em sala de aula.

2.3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS E GRAMÁTICA: DO TRADICIONAL AO GÊNERO DISCURSIVO

Atualmente, temos observado que há muitas discussões sobre o ensino de língua respaldado na inserção de gêneros discursivos nas aulas de língua

portuguesa. Na verdade, essa ênfase em trabalhar em sala de aula textos que sejam produtos feitos por nossos discentes é uma tentativa de trazer para o contexto escolar uma concepção de linguagem defendida pelos PCN (1998), a concepção sociointeracionista. Assim, por meio da elaboração desses textos discursivos, seria possível abrir um leque de produção de sentidos que, muitas vezes, o ensino meramente normativo não conseguiria abarcar em seus estudos linguísticos.

Se, por um lado, temos a possibilidade de abertura da inserção de inúmeros significados direcionados à produção de gêneros discursivos capazes de inserir em seu bojo aspectos sociais da interação verbal, por outro lado, temos a Gramática Normativa que impõe certos níveis de correções textuais que não conseguem acompanhar a evolução que ocorre constantemente na língua. Assim, todos nós sabemos que a linguagem sempre perpassa por um processo socio-histórico de mudanças que afetam diretamente todos os sujeitos sociais que estão inseridos em um contexto de interação discursiva.

Sendo assim, surgiram alguns estudos que nos auxiliam na compreensão linguística a partir de uma perspectiva mais contextualizada como Possenti (1996) que trouxe muitas contribuições práticas do ensino materno para servir de subsídios para os docentes envolvidos com as práticas sociais de linguagem. E também o de Antunes (2014) com suas contribuições relacionadas à Gramática contextualizada em sala de aula.

Em relação ao ensino da Gramática contextualizada, Antunes (2014, p. 46) enfatiza ao afirmar que ela serviria para:

(...) recorrer ao estudo de uma gramática que possa ser caracterizada como gramática contextualizada decorre do ponto de vista de que *todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (situacionais e verbais) em que as ações de linguagem ocorrem.*

Em contrapartida, temos nas escolas professores de língua portuguesa que ainda não conseguem avançar para a concepção de linguagem mais interacional, talvez, por acreditarem que tudo o que está no LDLP é a única forma de conceber o ensino e aprendizagem da língua. E nessa perspectiva, muitos LD ainda estão presos aos ideais de que o ensino prescritivo da língua seja a forma mais eficaz de

adquirir a competência discursiva de nossos discentes. Sobre esse tipo de ensino, Perfeito (2005, p. 29) enfatiza:

O ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais.

A partir dessa visão, o ensino da produção de gêneros discursivos é colocado em segundo plano na esfera das práticas discursivas. Essa constatação é prejudicial ao processo de ensino–aprendizagem da língua materna, uma vez que esta concepção de prática social não leva em consideração aspectos que são inerentes à dinamização da linguagem. No ensino gramatical normativo, o texto é visto apenas como artefato linguístico que serve apenas para que os discentes consigam identificar dentro dele apenas elementos soltos como, por exemplo, substantivos, adjetivos, orações coordenadas e etc.

Para tentar redirecionar o estudo dos gêneros discursivos, surgiu na década de 1960 a Linguística Textual, comumente chamada de LT, segundo a qual compreendia o texto como mecanismo linguístico dotado de sentido. Esta concepção acerca do texto levou-se em consideração elementos discursivos que perpassavam por aspectos sociais; históricos. Diante dessa contribuição da LT, muitos docentes puderam ter acesso ao processo de reflexão que o uso dos gêneros discursivos trazia para as nas aulas de língua portuguesa.

A partir dessas contribuições da LT, o texto era considerado como um artefato da língua em que ocorriam mudanças socio-históricas e que resultavam em novas reconfigurações de sentidos apresentados pelos textos e propagados pelos falantes que faziam uso da língua enquanto prática social. Para corroborar com o pensamento acima, os PCN (1998) foram relevantes para a compreensão de um ensino dialógico:

Alguém que compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. PCN (1998, p. 54).

Nessa linha teórica, Koch (2015) pontua que a relação entre o ensino gramatical e gêneros discursivos perpassa pelo fato de que comunicação verbal não ocorre sem que haja interlocutores, logicamente, os gêneros discursivos serviriam para manter esse complexo que compõe a língua em uso real de comunicação. Sobre a relação mútua na hora da interação. Assim, ela explica:

Dentro dessa perspectiva, as ações verbais são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros. (KOCH, 2015, p. 43)

Seguindo essa mesma linha discursiva, Koch (2015, p. 45) ainda afirma:

Portanto, na concepção interacionista (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que não requer apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (...) mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Logicamente, todo esse aparato dialógico que surge a partir das relações discursivas provenientes dos gêneros discursivos, só é possível devido ao fato da língua estar em constante processo de avanço que ocorre ao longo do processo que consolida ou modifica as estruturas internas da linguagem. Assim, Bakhtin (1988) diz que existe uma fonte inesgotável de possibilidades de produzir sentidos a partir de dados gêneros discursivos. Essa fonte inesgotável de produção de sentido ocorre sempre que as relações dialógicas são produzidas nos enunciados, que é o produto final dessas trocas discursivas entre sujeitos sociais.

Sendo assim, Bakhtin (1988, p. 60) pontua:

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório

inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa.

Ao fazermos um paralelo entre o que diz a teoria e o que é ensinado nas escolas, observamos que ainda existe a predominância de um estudo formal/prescritivo da língua, acarretando, assim, conforme apregoa Bakhtin (2000), uma dissipação das trocas interativas. Essa relação formalista da concepção de linguagem usada no espaço escolar dificulta, sem dúvidas, a produção de gêneros discursivos, haja vista que muitos docentes que trabalham com a linguagem em sala de aula só reproduzem o que está nos LDLP. Contudo, muitos ainda fazem uso da gramática tradicional como instrumentalização desconexa da realidade dos discentes, proporcionando, assim, uma evasão escolar durante o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Nesse contexto, a escola não pode, de forma alguma, ignorar a diversidade linguística que é inserida nesse espaço de ensino e aprendizagem da língua materna. Agindo de forma a compreender a diversidade do ponto de vista língua, certamente, ela estará contribuindo para um acesso democrático no que diz respeito ao processo de formação de cada cidadão que frequenta esse espaço.

Dessa forma, os PCN (1998) nos chamam a atenção para a necessidade de compreendermos a função linguística dos gêneros discursivos, tendo em vista que é imprescindível levarmos em consideração as práticas sociais da linguagem, conforme observamos em Kleiman (2005), tendo em vista que esses elementos serão basicamente os responsáveis pelo encaminhamento da interpretação linguística presentes nesses textos veiculados socialmente. E para que esses gêneros discursivos sejam produzidos, teríamos que observar a presença de uma tríade apresentada pelos PCN (1998, p. 20). Assim, eles apresentam:

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar,

implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Mas, essa tarefa de levar em consideração essa tríade responsável pela diversificação de gêneros discursivos, parece-nos que não será uma tarefa fácil de ser executada no contexto escolar, já que há profissionais de LP que não desejam “modificar” os materiais didáticos em sala de aula, conforme pontua Antunes (2014). Sobre o privilégio do uso tradicional da língua na esfera escolar, a tese levantada por Bezerra e Reinaldo (2014) parece ser válida. Assim, afirmam:

Embora nas duas últimas décadas tenha-se preconizado a aproximação entre o ensino de língua materna e o campo da Linguística, esse posicionamento nem sempre se coaduna com uma prática condizente. Se o trabalho didático com a leitura e a produção escrita e/ou oral reflete uma prática subsidiada por teoria(s) linguística(s), o mesmo não ocorre com o estudo das formas linguísticas. Para estas, parece haver um tateamento didático, sem resultados satisfatórios, o que acaba por ou reforçar o ensino da tradição gramatical ou abandonar o estudo das unidades linguísticas. (BEZERRA E REINALDO, 2014, p. 63).

Sobre a necessidade de compartilhar, de um lado, os conhecimentos tradicionais da língua, em sala de aula e, por outro lado, os conhecimentos oriundos dos gêneros discursivos, que são adquiridos constantemente através dos avanços relacionados ao conhecimento, Vieira e Brandão (2016, p. 239) apontam para o seguinte fato:

Talvez um dos maiores desafios para o ensino de língua, enfrentado hoje pela escola, seja articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento. Atualmente, busca-se definir qual o conteúdo e a metodologia mais adequados para o ensino da leitura/interpretação e da produção textual.

Desse modo, alguns estudiosos que tiveram a preocupação de estudar os gêneros discursivos como Bakhtin (1988) e Marcuschi (2008) acreditam que o ensino deveria ter a ordem inversa ao que é propagado pelo ensino normativo, isto é, eles defendem a ideia de que se deveria estudar o gênero discursivo em um aspecto macroestrutural. Em seguida, fossem analisadas as estruturas mínimas que

compõem cada gênero textual e discursivo. A seguir, um posicionamento de Marcuschi (2008) sobre o estudo dos gêneros textuais voltado ao ensino:

Com relação ao ensino, essa posição conduzirá ao desenvolvimento de competências discursivas funcionalmente adequadas. E, nesse caso, a competência linguística, enquanto domínio de formas, passa a ser um subconjunto dos fatores de adequação. Assim, a ênfase na gramática pode ser minorada na direção de uma perspectiva mais funcional e sociointerativa no funcionamento da língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 65)

O processo de compreender o texto como aspecto mais relevante no processo interativo e discursivo ganhou mais destaque através dos estudos da Linguística do texto e da Análise do Discurso. Com os avanços alcançados por essas correntes linguísticas, o texto discursivo ganhou mais enfoque metodológico, destacando como poderia ser trabalhado em sala de aula. Vieira e Brandão (2016, pp 243-244) apontam, alguns direcionamentos:

Para um ensino mais produtivo de interpretação e produção de textos, foi preciso abandonar a noção do que se entendeu tradicionalmente por texto: a de que ele é o produto, o resultado ou efeito, algo pronto e acabado, que sai da cabeça de um autor, a que, portanto, deve aderir a sensibilidade do leitor. Em vez da prática de se buscar primeiro o significado, o *quê*, finalidade maior do ensino escolar ainda hoje, talvez deva partir para o enfoque e a análise do *modo* como o texto foi produzido; ou seja, deslocar-se do significado original para os efeitos de sentidos.

Dessa forma, então, o contexto de ensino e aprendizagem deve ser repensado por todos que fazem parte desse processo, na tentativa de alcançar o sucesso dos discentes, no que diz respeito à ampliação da competência comunicativa e de produção de textos em sala de aula.

Mas essa reorganização de prática didática não é uma tarefa simples de ser levada em consideração, à medida que sempre existiu, por parte dos órgãos oficiais de ensino, uma tendência maior pelo ensino tradicional da língua, além disso, há a questão das editoras que produzem os LDLP de priorizar em suas produções, uma tendência de um ensino metalinguístico da língua, pois elas apenas reforçam um modelo que está arraigado há décadas em nossa sociedade.

Diante dessa constatação, portanto, é fundamental que os ideais dos PCN (1998) sobre as práticas interativas da linguagem possam chegar a todos os meios sociais, porque só assim teremos um ensino mais voltado à concepção interacionista e discursiva da produção textual. No item a seguir, existe uma discussão que culmina com o ensino do texto no LDLP, cujo objetivo é compreender a importância dele nas práticas de linguagem.

2. 4 O ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O livro didático é um dos principais instrumentos pedagógicos de um professor em sala de aula. Por essa razão, sempre há muitas discussões acerca de sua funcionalidade no contexto de ensino. Além desses questionamentos, de ordem pedagógica, os livros didáticos, basicamente, os de língua portuguesa, devem estar relacionados às novas tendências linguísticas como, por exemplo, a inserção em seu material didático, para haver uma contextualização direcionada ao ensino de gêneros discursivos.

Nessa perspectiva de inclusão dos gêneros discursivos nos LDLP é uma tentativa de controlar o que dizem os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Este documento aponta para a necessidade de haver uma relação produtiva entre docente-discentes produtiva do ponto de vista de produções discursivas realizadas em sala de aula, como forma de aumentar a participação interativa de todos que estão alocados no contexto escolar.

Por isso, a função social dos gêneros discursivos na produção oral ou escrita de nossos discentes se configura enquanto as múltiplas situações que ocorrem diariamente em nossa sociedade. No entanto, se observa que em alguns materiais didáticos disponibilizados para os professores (aqueles que trabalham com a língua materna), ainda não existe, de fato, uma preocupação de trabalhar aspectos convergentes a conteúdos que priorizem a real funcionalidade de gêneros discursivos. Essa constatação é muito danosa para os próprios discentes, uma vez que a utilização de muitos gêneros discursivos no contexto poderia, sem dúvidas,

abriria um leque de possibilidades a respeito da capacidade sociocognitiva e linguística de nossos estudantes, (Koch, 2017).

Assim, o trabalho com os gêneros discursivos em sala é uma tentativa bastante significativa para alcançar o sucesso das práticas sociais da linguagem, uma vez que esse trabalho de produção textual possibilita aos discentes diversas formas de compreender a linguagem como instrumento de produção de sentido. Nessa visão de que os gêneros textuais possibilitam a capacidade de produção comunicativa, Bakhtin (1988, p.302) afirma:

Se não existisse os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Podemos notar a partir da ideia colocada por Bakhtin (1988) sobre a interação discursiva, que os gêneros discursivos têm uma contribuição essencial para a realização das trocas interativas entre sujeitos que fazem parte de uma dada sociedade e que compartilham de conhecimentos diversos, quer sejam linguísticos, quer sejam de conhecimento de mundo.

Nesse viés dialógico proposto por Bakhtin (1988) diz que apesar dos gêneros textuais terem uma estabilidade sobre, por exemplo, o seu estilo, elementos composicionais, os sujeitos podem exprimir as suas marcas discursivas pessoais. Assim, ela discute:

(...) o autor imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como sujeito inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais. (KOCH, 2017, p. 110).

Nessa ótica, o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula é uma forma de intensificar as relações interativas entres os sujeitos, possibilitando a criação do contexto discursivo, espaço para as discussões sociointeracionais. Assim, o uso dos gêneros discursivos é uma ferramenta riquíssima para se chegar ao processo dialógico defendido por Bakhtin (1988) e pelos PCN (1998), porque eles

servem, de fato, para exercer na linguagem, situações reais de comunicação interativa entre os participantes.

Dessa forma, trabalhar com os gêneros discursivos serve para compreender a função social que a língua pode exercer em quaisquer contextos de produção de textos verbais escritos e orais, além disso, entender o funcionamento que cada gênero pode exercer conforme a necessidade de produção em dada situação comunicativa. Koch (2017) ainda afirma que as atividades comunicativas realizadas pelos sujeitos são construídas e reconstruídas constantemente devido às mudanças que a língua está apta a sofrer através ao longo do processo comunicacional. Assim, Koch (2017, p. 101) pontua:

No processo (...) e construção de sentidos dos textos, levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e é por essa razão que, cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos, como também produzimos ou ouvimos enunciados (...)

Nessa perspectiva funcional do ensino-aprendizagem de nossos discentes, podemos observar que existem diversas maneiras e formas de aquisição de gêneros textuais no espaço escolar, cujo objetivo seria torná-los sujeitos reflexivos diante da realidade social a qual estão inseridos. Seguindo essa linha funcional da linguagem presente nos gêneros textuais, Elias (2014, p.16) contribui com essa discussão quando afirma:

A interação faz parte de toda atividade de linguagem (verbal e não verbal). Assim, ao se proceder a uma abordagem do discurso falado ou escrito, não se pode prescindir de observá-lo. Esse fenômeno sociocultural apresenta características linguísticas e discursivas que podem ser observadas, analisadas e interpretadas. Numa interação verbal prevê-se envolvimento entre os participantes da atividade discursiva que buscam atingir determinados objetivos, observando-se um jogo de negociações. Os interlocutores, em toda a interação, reúnem-se sob determinadas condições contratuais. Essas condições referem-se a papéis sociais, contexto situacional, conhecimento partilhado, entre outros, que são imprescindíveis e dão a orientação para o encaminhamento da produção textual.

Dessa maneira, é fundamental compreendermos que os discentes devem ter em sala de aula um contato permanente com inúmeros gêneros textuais como forma de aprimorar a competência comunicativa, além de possibilitar outras formas de interação. Sendo assim, Koch (2017, pp. 152-153) corrobora com as ideias acima, quando dialoga pontuam:

O que está fora de dúvida é que, nas variadas situações de interação verbal, a competência sociocomunicativa dos interlocutores permite-lhes discernir o que é adequado ou inadequado no interior das práticas sociais em que se acham engajados.

Por isso, trabalhar com os gêneros discursivos em sala é uma tarefa essencial para os docentes de língua portuguesa. Para que estes tenham enquanto formadores de sujeitos críticos, de trabalhar atividades didáticas, que envolvam todos no contexto escolar, para que, dessa forma, consigam compreender o papel que a linguagem tem no meio social e discursivo. Assim, concordamos com Vieira e Brandão (2016, p. 239):

Talvez um dos maiores desafios para o ensino de língua, enfrentados hoje pela escola, seja articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento.

Assim, o contato com a diversidade de gêneros discursivos presentes na sociedade é uma forma de propiciar outros mecanismos de interação verbal, ou seja, proporcionar um novo horizonte de possibilidades que o acesso a esses gêneros poderiam resultar para os nossos educandos. Grosso modo, devemos combater essa visão errônea do ensino de texto que Vieira e Brandão (2016, p. 241) apresentam:

Com uma preocupação informativa, o ensino cuidou de fixar o *verdadeiro* ou o *real* conteúdo dos textos. Acreditava-se que o significado denotativo do texto era facilmente apreendido e, tendo como foco o léxico, buscava-se o que os autores propunham. A centralização na ideia de que o texto traduzia o pensamento do autor derivava de um conceito de texto visto como produto, ou melhor, uma unidade de sentido linguístico, transmitida do emissor ao receptor, cujo sentido todo o leitor deve aprender.

Diante dessa percepção de como o texto é visto em sala de aula por alguns que lidam com o ensino de língua materna, é fundamental termos o conhecimento de que o gênero textual é bastante heterogêneo, conforme Koch (2017) ressalta e, assim, não podemos ficar presos à ideia de que o texto é estanque e possui um sentido hegemônico, (Vieira e Brandão, 2016).

Desse modo, temos de compartilhar com a visão interacionista que a linguagem adquire com os PCN (1998) e que o texto ganha um caráter de heterogeneidade, susceptível às modificações que ocorrem por fatores linguísticos e extralinguísticos, Koch (2017). Com isso, os PCN (1998, p. 23) comentam:

Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

A partir dessa forma ilimitada de gêneros discursivos, surgem diversas formas interpretativas possibilitam as trocas discursivas. Por conseguinte, temos que ter a noção de trabalhar os gêneros textuais em sala de aula com o intuito norteador de aprimoramento e fluência da capacidade leitora/escritora de textos produzidos pelos discentes. Sobre esse enfoque sociocomunicativo que a produção textual agrega a capacidade reflexiva de nossos discentes, Rojo (2009) afirma que surge uma cidadania protagonista, isto é, os estudantes seriam os principais atores sociais de criação e divulgação da produção de diversos gêneros textuais.

Neste prisma, concordamos com ela sobre a necessidade de revermos as funções sociais que a modalidade escrita e oral deve perpassar nos LDLP para que consigam atingir um caráter construtivo de produção linguística:

Adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita (...). (Rojo, 2009, p. 121).

Diante dessa visão exposta pela autora, poderíamos proporcionar aos nossos discentes, a ideia de protagonista, cujas habilidades sociocognitivas seriam aprimoradas ao longo do processo/contato com os diversos gêneros textuais: artigo de opinião, seminários, poemas – peças teatrais dentre outros, para que os estudantes pudessem desenvolver as habilidades de oralidade e de escrita. Assim, Kleiman (2006, p. 179) discorre:

No caso da aprendizagem da escrita, por exemplo, aspectos essenciais da tarefa incluiriam os conceitos de texto e autor, de interlocução, de função, de canonicidade das formas legitimadas da escrita, aspectos que, na maioria das vezes, não têm espaço no trabalho escolar com a escrita.

Observamos a partir dessa citação, uma crítica velada ao papel social que a escola exerce, de alguma forma, no processo de desenvolvimento da capacidade leitora e escritora de nossos educandos, impondo-lhes categorizações gramaticais como meio de aquisição da língua, sem levar em consideração o contexto em que a linguagem ocorre durante as realizações discursivas. Sobre a questão de oportunizar aos nossos educandos subsídios concretos das práticas escritoras, através do contato com o texto, Antunes (2014, p. 61) defende:

Não podemos deixar de frisar, portanto, que *a prioridade máxima do professor de português é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e escrita. Consequentemente, a aprendizagem da gramática tem que ser contextualizada, em textos reais, e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos.* Não cabe, nos primeiros períodos da aprendizagem da leitura e da escrita, a exploração de definições e classificações de categorias gramaticais, sobretudo aquela exploração a seco, fora dos textos, fora de seus sentidos e intenções. Em síntese, *a prioridade máxima, perseguida por todos os meios: ensinar os alunos a ler e a escrever.* Esse seria o foco – socialmente mais útil e relevante – *do trabalho pedagógico com a língua e, inclusivamente, com gramática.*

Ao analisarmos a produção de gêneros discursivos nessas diretrizes de contextualização de acesso à escrita e leitura, defendidos pela autora acima, estaríamos trabalhando com os nossos discentes o processo de ensino-aprendizado da língua, conforme é elucidada pelos Parâmetros Curriculares de Língua

Portuguesa – PCN, mas também estaríamos concatenados com os ideais do letramento, na medida em que ocorreria o acesso aos bens socioculturais que são produzidos diariamente em nossa sociedade atual.

Ao analisarmos ainda a citação de Antunes (2014) à luz dos conhecimentos linguísticos interativos, pudemos notar que a escola e, especialmente, os LDLP trazem algumas contribuições nesse processo comunicativo entre os interlocutores, todavia, mesmo diante dos avanços que ocorreram na linguagem reflexiva, através dos estudos de Bakhtin (1988), PCN (1998), Bronckart (1999); Neves (2012), os LD ainda insistem em trazer para o contexto escolar práticas, muitas vezes, prescritivas de ensino. Muito embora, a escola deva oportunizar aos discentes o acesso à linguagem reflexiva para que sempre ela esteja consciente desse papel. Para Neves (2012, p.200):

A linguagem se produz em interação. (...) e é se se esperar que a escola entenda que tem a obrigação de fornecer aos estudantes a oportunidade dessa extraordinária experiência de linguagem que a reflexão possibilita.

Notadamente, ao afirmarmos que a escola deva dar a oportunidade aos discentes de compreender o funcionamento da linguagem reflexiva. Neves (2014, p. 201) enfatiza:

Dizer que a maior unidade de expressão linguística é o texto não significa dispensar toda a situação discursiva em ele foi produzido. Pelo contrário, é em ligação com a produção discursiva em todas as suas implicações situacionais que se busca no texto um todo coeso, sustentado por uma organização semântica que envolve uma rede de predicções coerentes, unidades de múltiplos mecanismos de junção, bem como uma rede referencial internamente organizada.

Mesmo diante dos avanços alcançados pela Linguística Textual, ainda persiste métodos de compreender a língua como um processo estanque, isto é, não compreender que a língua é um processo vivo e que sofre ações constantemente, resultando, assim, em novas práticas sociais de interação discursiva. Sobre isso, Rojo e Moura (2012, p. 219) explicam:

(...) apesar das (pelo menos) duas décadas de reflexão sobre a necessidade de orientar o ensino para o desenvolvimento das habilidades de uso da língua e de já se ter um certo consenso constituído a respeito de que o ensino pautado na memorização e na descontextualização em relação às situações de uso não levam à constituição da proficiência leitora e escritora.

Nessa conjectura discursiva, é essencial despertamos em nossos educandos, meios linguísticos que possam despertá-los para questões mais aprofundadas da linguagem, uma vez que ela não serve apenas para decodificar palavras. Pelo contrário, ela serve no contexto discursivo como elo central das trocas interativas entre os sujeitos sociais.

Por isso, seguindo essa linha de discussão, Elias (2014, p.16) faz uma ponderação muito pertinente:

Ao analisar o texto (...) é necessário levar em conta não só o conteúdo e a relação do enunciador com esse conteúdo, mas principalmente a relação do enunciador com o outro e com os discursos desse outro, explicitados ou presumidos.

Bronckart (2006) diz que os gêneros são socialmente construídos pelos sujeitos a partir dos múltiplos contextos discursivos. Dessa forma, os interlocutores devem ativar vários conhecimentos como o linguístico, o extralinguístico, o social e histórico, por exemplo, para que haja um entendimento dialógico, ou seja, a interação verbal proposta por Bakhtin (1988) deve potencializar as relações intersubjetivas dos sujeitos.

Com isso, portanto, os docentes que são os principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de nossos discentes, nas escolas públicas brasileiras, principalmente, devem adotar um olhar crítico sobre os conteúdos que estão inseridos nos manuais didáticos de língua portuguesa, cujo resultado deve sempre estar voltado para um ensino democratizado da língua. E uma possibilidade é o uso de sequências didáticas, abordadas no próximo tópico.

2.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA

Quando se pretende trabalhar em sala de aula um determinado gênero discursivo, uma das opções é a utilização de uma sequência didática'. Ela permite um melhor direcionamento quanto aos objetivos desejados e as metas traçadas para a solução de problemas de ensino-aprendizagem que ocorrem em nossas escolas públicas. Certamente, atividades que estejam interligadas, uma vez que a sequência didática é uma ferramenta muito valiosa que contribuirá no processo da melhoria da qualidade de ensino de língua portuguesa.

Assim, a sequência didática é ainda muito importante quando se vislumbra trabalhar a linguagem em sala de aula na perspectiva contextualizada e interativa a partir de um dado gênero discursivo, possibilitando assim a expansão das relações discursivas entre os sujeitos que estão alocados por diversas práticas sociais da linguagem que cotidianamente se transformam. Para Marcuschi (2007), os gêneros são eventos comunicativos que estão em constante processo de transformação, à medida que a sociedade avança em relação aos aspectos tecnológicos, discursivos, sociais e políticos.

Dessa forma, esses atos comunicativos sempre resultam em trocas interativas entre os sujeitos que estejam inseridos em quaisquer eventos sociais, uma vez que precisam da linguagem para conseguir realizá-los em dados contextos de produção linguística.

Com isso, ressaltamos o que dizem Schneuwly e Dolz (2010, p. 64) sobre o processo de aprendizagem com o enfoque nos gêneros textuais “um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação...”. Essas situações de comunicações são observadas constantemente em sala de aula por parte dos estudantes que estão inseridos nas instituições de ensino brasileiras. Nesse prisma, é essencial trabalharmos com os gêneros textuais, por acreditamos que eles podem colaborar de forma incisiva no que tange a melhoria das aulas de língua portuguesa.

Ressaltamos, ainda, que os gêneros discursivos exercem de forma muito relevante trocas discursivas que motivam as relações dialógicas entre os interlocutores sociais, a fim de proporcionar os atos comunicativos entre eles. Sendo assim, os gêneros textuais não fogem a essa regra discursiva, uma vez que todas as relações dialógicas são produzidas sempre com a inserção de um dado gênero discursivo. É importante frisar que o discurso não ocorre de forma estanque, isto é, ele sempre acompanha as evoluções que estão em curso na sociedade. Dessa forma, a linguagem está pautada no caráter coletivo, a partir das relações sociais que são exercidas entre os integrantes dessa sociedade.

Com isso, como ocorrem inúmeras mudanças na sociedade, os gêneros textuais sofrem diretamente com essas transformações, uma vez que surgem novos gêneros em detrimento de outros gêneros que perdem sua funcionalidade diante do contexto discursivo imposto pelos falantes. Assim, como afirmam os PCN (1998, p. 22):

“(...) a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”.

Sobre esse enfoque histórico que ocorre na língua, a escola não pode deixar de lado essa evolução que acarreta novas práticas sociais discursivas com fins diversos de comunicação. Em relação a essa discussão, os PCN (1998) advogam a necessidade de a escola estar ciente de seu papel enquanto instituição apropriada para o desenvolvimento linguístico dos gêneros textuais. Assim, eles enfatizam:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCN, 1998, pp. 23-24)

A partir da citação acima, percebemos claramente a importância que os espaços escolares, com seus professores de língua portuguesa, podem exercer em relação à inserção dos gêneros discursivos em contextos reais de produção, a fim de proporcionar aos discentes um contato maior sobre a diversidade deles. Pode demonstrar, ainda, que cada um deles pode ter uma função específica, bem como uma forma e estilo que estão alocados em contextos específicos de produção textual que porventura possa ser solicitada ao discente.

Diante disso, o papel do professor sobre a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem em relação à inserção dos gêneros textuais em sala de aula é muito amplo. Os PCN (1998, p. 25) dão alguns direcionamentos sobre esse processo de ensino. Dentre eles, destacam-se as seguintes funções sociais do professor:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

No tocante ao papel exercido pelo professor sobre o uso dos discursivos em sala de aula, deve-se ter o cuidado de detalhar minuciosamente a finalidade e os objetivos que se pretendem chegar com o estudo de um dado gênero, sobre o risco de tornar as atividades didáticas sem o direcionamento correto deixar as aulas de língua portuguesa sem o manejo adequado com relação à produção de textos orais ou escritos.

Caberia frisar ainda que os gêneros deveriam ser vistos como instrumentos que ampliam a capacidade de comunicação e, conseqüentemente, de produção de textos em quaisquer contextos sociais que teriam a capacidade de melhorar aspectos da escrita e da leitura, ampliando, assim, o horizonte social da linguagem. Nesse viés, Marcuschi (2008) torna a discussão mais coerente quando afirma:

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. (Marcuschi, 2008, p. 19)

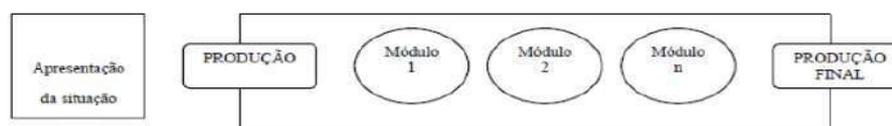
Sendo assim, a escola tem o papel essencial de despertar em nossos educandos as habilidades e competências necessárias para torná-los sujeitos que tenham o senso crítico frente à realidade, embora saibamos que isso não é um processo natural, já que a escola é muito heterogênea. E com isso, acarreta muitos conflitos de cunho ideológico, por exemplo, tonando possivelmente as relações sociais da linguagem conflituosas.

Levando-se em consideração o papel que a escola pode exercer sobre a produção dos gêneros textuais, é importante frisar o pensamento de Marcuschi (2008) sobre as estratégias que os professores devem realizar na hora de solicitar aos educandos a produção de textos orais e/ou escritos. Para isso, ele ressalta a importância de se trabalhar com as sequências didáticas, comumente denominadas de (SD), cuja iniciativa respalda-se na criação de mecanismos objetivos e orientadores para o direcionamento das etapas que serão executadas ao longo do processo de confecção de um dado gênero textual em sala de aula.

Vale a pena mencionar a relevante participação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), já que os referidos autores criaram um modelo prototípico de uma SD que orienta pelos seguintes passos a serem trilhados pelos professores e alunos durante o processo de aquisição sobre um gênero textual: apresentação da situação inicial, ou seja, observar os conhecimentos que os discentes têm em relação ao gênero textual que se pretende trabalhar, a partir dessas observações solicitar uma produção inicial, cujo objetivo é mensurar os conhecimentos prévios dos discentes que são resgatados para a produção textual.

Diante desses dados coletados, os professores podem direcionar os estudos na tentativa de sanar eventuais problemas de aprendizagem encontrados durante as etapas anteriores. Para isso, serão elaborados módulos de atividades didáticas, distribuídos em blocos de aulas, cuja preocupação essencial é elaborar um material didático para suprir determinados problemas de ordem linguística como, por exemplo, ineficácia no uso dos operadores argumentativos, demonstrar as diferenças entre um texto formal e informal, como também apresentar aos discentes diferenciações entre marcas de oralidade e de escrita e etc.

Para tanto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) criaram um esquema bastante interessante sobre a SD. Assim, esquematizado na figura abaixo.

FIGURA 1 – Modelo de sequência didática

Fonte: Dolz et al. (2010, p. 83).

Diante desse esquema da figura 1 produzido pelos autores supracitados, temos a noção exata de como funcionaria uma SD com fins didáticos para a produção de gêneros textuais em sala. Diante de tudo isso, os professores de língua portuguesa, especificamente, têm um aparato muito proveito do ponto de vista didático que tem por objetivo principal nortear todo o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, à medida que os problemas relativos à defasagem de conhecimentos atrelados à língua serão amenizados com as SD propostas.

Por isso, essa ferramenta é bastante interessante, porque os professores terão a devida noção dos avanços alcançados pelos discentes ao longo de todo o processo das atividades realizadas nos respectivos módulos, à proporção que os docentes têm em suas mãos todo o processo evolutivo dos educandos. Por isso, é muito importante observar na produção final se, de fato, tais avanços foram conseguidos/almejados pelos discentes.

No próximo tópico abordaremos o gênero discursivo “artigo de opinião” e sua importância para o ensino-aprendizagem da linguagem em sala de aula.

2.6 O GÊNERO DISCURSIVO: “ARTIGO DE OPINIÃO”

Com o objetivo de analisarmos as produções textuais dos discentes inseridos na pesquisa, optamos pelo gênero textual – artigo de opinião –, por acreditarmos que ele possa contribuir de maneira muito produtiva na relação entre aspectos gramaticais normativos e aspectos interacionais da língua. A partir da produção desses gêneros poderemos traçar algumas estratégias que possam contribuir para a exploração e uso de possíveis mecanismos linguísticos como, por exemplo, mostrar

diferenças entre a oralidade e escrita, e a relevância das orações subordinadas na construção dos argumentos. A seguir trataremos algumas considerações acerca desse gênero discursivo.

O artigo de opinião é um gênero textual pertencente à esfera jornalística e por ser de grande circulação na sociedade, pode despertar nas pessoas leitoras, mecanismos de interação social e linguística. Se por meio do texto ampliamos as relações interacionais da língua e, de fato, esse gênero, em específico, desperta nos sujeitos posicionamentos de pontos de vista que servem para a contextualização social e histórica dos sujeitos que os produzem. Assim, esse gênero discursivo, sem dúvida, ao ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa, pode ser tornar um instrumento riquíssimo para atingir as trocas interativas entre os educandos.

Dessa forma, esse gênero discursivo exerce nos interlocutores certos posicionamentos críticos frente a um problema social que, por meio de discussões, buscam-se soluções para tal problema, todavia, nessas discussões entre os sujeitos, percebemos que há a inserção ideológica que podem torná-las conflituosas. Por conseguinte, já é sabido por todos, que nas práticas discursivas, encontramos traços de diversas ordens, dentre as quais, as relações de poder que interferem diretamente no posicionamento dos sujeitos que estão inseridos nas trocas sociodiscursivas da linguagem.

Por isso, optamos por esse gênero, por acreditamos que ele despertou em nossos discentes, posicionamentos críticos e reflexivos da língua que, possivelmente, não seriam alcançados pelo ensino normativo da língua. Como ele é basicamente argumentativo, essa escolha se tornou muito adequada para o processo de levantamento de produções textuais produzidos pelos discentes, cujo objetivo é fazer com que haja na sala de aula discussões que tendam a ampliar o horizonte interativo da língua, porque ao propormos a exposição de pontos de vista, encontraremos muitos aspectos que serão externados durante a exposição argumentativa, por exemplo, conhecimento de mundo, concepções ideológicas, linguísticas; fatores sociais.

Nesse tocante, ao colocarmos em sala de aula esse gênero discursivo, poderemos obter muitos efeitos positivos que interferirão no processo de produção textual, como também no caráter persuasivo contido na linguagem. No contexto de

produção de escrita existem alguns elementos que são preponderantes para que haja a comunicação, isto é, no processo comunicativo há quem produz o texto e quem o recebe. Sobre esse processo de interlocução entre os sujeitos, Antunes (2006, p. 46) se coloca da seguinte forma:

Quem escreve na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer e de como fazê-lo.

Sobre a colocação da autora, percebemos claramente que o discurso não ocorre no vazio, sempre estará carregado de um artefato linguístico que proporcionará as relações discursivas. Por isso, é interessante que o professor de língua portuguesa utilize esse gênero discursivo em sala de aula, tendo em vista que ele pode ampliar a competência leitora de nossos discentes.

Sendo assim, os pressupostos de Koch e Elias (2017) abaixo, são essenciais para que possamos compreender como se dá esse processo comunicativo entre os sujeitos. Diante disso, elas afirmam:

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção **sociocognitivo-interacional de língua que privilegie os sujeitos e seus conhecimentos de interação**³. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo (...) deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. (KOCH E ELIAS, 2017, p.12).

Nessa relação estabelecida entre autor/leitor proposto por Koch (2002) o processo interativo da linguagem se dá pela construção da argumentação entre os interlocutores, já que o texto é o produto da interação verbal entre os sujeitos, ou seja, nessas interações discursivas vão ocorrer posicionamentos de pontos de vista sobre um determinado assunto.

Quando alguém produz um determinado texto, logicamente está querendo atingir um determinado objetivo de comunicação através de posicionamentos

³ Grifo de Koch e Elias (2017).

discursivos para tentar influenciar, de certo modo, quem terá acesso a tal produção escrita. Nessa lógica, Bräkling (2000, p. 226) afirma:

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Portanto, levando-se em consideração as afirmações de Bräkling (2000) e Koch (2002) é fundamental propagarmos esse gênero discursivo para nossos discentes, à medida que despertará o senso crítico e reflexivo como os PCN (1998) tanto defendem em suas discussões teóricas. Assim, quando solicitamos aos discentes que produzam um artigo de opinião sobre um assunto específico estamos, na verdade, querendo fazer um resgate sociodiscursivo, mas também compreender certos posicionamentos argumentativos que são utilizados para a produção textual desse gênero no contexto escolar de ensino e aprendizagem da língua. No próximo capítulo traremos o arcabouço metodológico de nossa pesquisa.

2.7 ANÁLISE DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO “ARTIGO DE OPINIAO” NO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELA ESCOLA

2.7.1 O LIVRO DIDÁTICO SINGULAR E PLURAL

O livro didático denominado de *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, que faz parte da pesquisa, foi produzido por Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart da Editora Moderna de 2015; composto por 296 páginas.

Nesta seção, buscamos apresentar o LDLP citado acima para que possamos ter uma visão ampla de sua categorização/estruturação. Dessa forma, ele apresenta 3 (três) grandes áreas de estudos. São elas: a primeira seção observamos há o *caderno de leitura e produção*, o qual é subdividido em 3 (três) unidades, sendo que a 1ª (primeira) unidade é agrupada em 2 (dois) capítulos distintos, cujas temáticas abordadas são, respectivamente, “*Assumindo responsabilidades: sexualidade na gravidez e Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade*”.

A 2ª (segunda) unidade também é agrupada em 2 (dois) capítulos. São eles: “*Um mundo de credos, valores e costumes e ...eu no mundo*”. Por fim, a 3ª (terceira) unidade só tem apenas um capítulo, cuja titulação é: *não é brincadeira: o problema do trabalho infantil*.

Nessa seção as estratégias didáticas são as mesmas para todas as unidades e capítulos. Sendo assim, observamos a seguinte sequência didática: leitura, produção, produzindo o texto, cujos gêneros textuais utilizados foram o artigo de opinião e resumo, e roda de leitura.

Na seção seguinte, denominada de *caderno de práticas de literatura: entre leitores e leituras práticas de literatura* é apresentado apenas 1 (uma) unidade com 2 (dois) capítulos, cuja ordem é a seguinte: “*Pode se chocar e se emocionar, porque as tragédias foram feitas para provocar isso mesmo! e Ridendo Castigat Mores ou Rind, Castigam-se os Costumes Viciosos*. A estratégia didática utilizada nessa unidade correspondeu a leitura.

Por último, observamos a seção de *caderno de estudos de língua e linguagem*, que é apresentado em 3(três) unidades. Sendo que na unidade 1 existem 2(dois) capítulos: *estudos de língua e linguagem*; *o processo de formação e significação de palavras*. Na 2° (unidade) dessa seção existe a presença de estudos de língua e Gramática Normativa, dividida em 4(quatro) capítulos. No 1°(primeiro) capítulo corresponde ao estudo do *período composto por subordinação*. No 2°(segundo) capítulo é apresentado estudos das *orações subordinadas substantivas*. Já no 3 (terceiro) capítulo observamos a presença das *orações subordinadas adjetivas*. E no 4°(quarto) capítulo estudos das *orações subordinadas adverbiais*.

Por fim, na 3° (terceira) unidade denominada de *ortografia e pontuação* há 3(três) capítulos. No 1°(primeiro) estudos voltados à *ortografia*. No 2°(segundo) capítulo tem-se a *acentuação das palavras – retomada das regras de acentuação de hiatos e de ditongos*. Para finalizar, observamos no 3°(terceiro) capítulo a *pontuação – ponto e vírgula e travessão*.

Diante da descrição do LDLP utilizado na escola, percebemos que há uma divisão muito clara entre leitura e produção de texto, literatura e gramática. Essa divisão, de certa forma, não é benéfica para a aprendizagem dos estudantes, à medida que os conteúdos inseridos nele não conseguem fazer uma correlação simultânea entre as 3 (três) partes do LDLP. Ou seja, os conteúdos gramaticais são trabalhados isoladamente, em um capítulo à parte. Sem demonstrar sua importância, para a construção dos gêneros textuais.

2.7.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DO “ARTIGO DE OPINIÃO” NO LD “SINGULAR & PLURAL”

Neste tópico, apresentamos a proposta do artigo de opinião no livro didático “Singular & Plural” utilizado em uma escola no 9° ano do ensino fundamental II da rede pública de ensino. Observamos que o gênero textual citado acima encontra-se disponível na Seção “Leitura e Produção”, cujo foco central desse módulo é justamente fazer com que os discentes consigam produzir textos a partir de temas

que circulam em nossa sociedade como a questão da gravidez na adolescência, questões ambientais e reprodução ilegal de livros.

A partir dessas temáticas, o LDLP tenta articular informações a partir de elementos encontrados na língua como, por exemplo, a diferenciação entre texto oral e escrito, questões de ortografia e pontuação. Sobre esse viés linguístico, com relação à produção do gênero artigo de opinião, os discentes não conseguiam concatenar as informações, visto que o LD não dava suporte do ponto de vista da linguagem, a partir da Seção Caderno de Estudos de Língua e Linguagem, isto é, a metodologia de ensino da língua ainda preconiza informações meramente metalinguísticas, dificultando, assim, a produção do gênero trabalhado na pesquisa.

Dessa forma, a nossa pesquisa está respaldada em dialogar acerca da contextualização do ensino gramatical, porque acreditamos que ela tem uma funcionalidade mais efetiva a partir do uso concreto de interações entre os interlocutores. Assim, usamos os artigos de opinião produzidos pelos discentes que contemplam a pesquisa para trabalhar com eles uma nova perspectiva de ensino que efetivamente consiga abarcar elementos linguísticos que direcionem a compreensão da língua no ato da produção de textos verbais escritos.

Diante disso, concordamos com Vieira e Brandão (2016) quando pontuam que os profissionais envolvidos com o ensino da linguagem em sala aula devem, sem dúvidas, buscar outras formas de compreender a língua materna para que ela possa ser mais dinâmica e democrática. Assim, elas destacam:

Atingir esse quadro ideal em que se deseja maior eficácia é meta de todos os profissionais de Letras. Aliás, se queremos enriquecer os alunos com as variedades da língua portuguesa, não deveríamos esquecer que não podemos nem ensinar a língua padrão literária e erudita como a única variedade a ser prestigiada, muito menos supor que o aluno basta saber descrever sua variedade vernácula local: todos têm o democrático de, na escola, aprender a variedade dos textos escritos que guardam séculos de experiências e tradições sociais. (VIEIRA E BRANDÃO, 2016, p. 32).

Diante das discussões levantadas acima, o gênero discursivo “artigo de opinião” é trabalhado no LD “Singular & Plural” de forma que não consegue articular, ou melhor, proporcionar aos discentes um leque de possibilidades as quais possam

se posicionar de maneira mais efetiva. Percebemos ainda que não há uma relação muito nítida entre os aspectos gramaticais e diversidade linguística que poderia resultar a partir das interações verbais. A seguir, vejamos como é tratado esse gênero discursivo no LD citado acima.

FIGURA 2 – Apresentação do “artigo de opinião” no livro didático

Produção: artigo de opinião

Conhecendo mais o gênero: artigo de opinião

Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam

Desde o livro do 6º ano, viemos falando das diversas “vozes” presentes nos textos. Às vezes, essas diferentes vozes estão bem claras, expressas no texto. Outras, estão subentendidas, nas entrelinhas.

De qualquer forma, normalmente, em um texto argumentativo, o autor ou está respondendo a vozes contrárias à dele, ou está se aliando a outras vozes.

E qual é o papel do leitor nessa “conversa”? Ler atentamente o texto para concordar ou discordar do que leu. Afinal, não é só porque está no papel que a gente tem que aceitar como verdadeiro e correto aquilo que está escrito. E quanto mais você fizer esse exercício de “conversa” crítica com o texto, mais você vai ficar esperto e cheio de opinião. Então, vamos praticar?

1. Leia os trechos a seguir e, depois, responda às questões a a d de acordo com o exemplo.

- Qual é a questão polêmica que está por trás do trecho lido?
- Identifique as vozes que compõem o texto.
- Qual parece ser a opinião do autor do texto? Justifique.
- Entre na conversa: você concorda ou discorda do que está escrito? Por quê?

Exemplo

A religião é parte importante da vida da maioria das pessoas. Segundo o Datafolha, 61% dos brasileiros são católicos e 25% são evangélicos, além dos que seguem outras religiões ou não acreditam em Deus.

Mas a escola não é o melhor lugar para ensinar religião. Para isso existem as igrejas e lugares de culto, aonde os pais podem levar seus filhos sempre que quiserem.

Disponível em: <<http://www.agora.uol.com.br/edicao/ult10112u882473.shtml>>. Acesso em: 27 maio 2015.

- Qual é a questão polêmica que está por trás do trecho lido?
Resposta: A escola deve dar aulas de religião?
- Identifique as vozes que compõem o texto.
Resposta: Aqueles que são a favor e os que são contra o ensino religioso na escola.
- Qual parece ser a opinião do autor? Justifique.
Resposta: O autor é contra o ensino religioso nas escolas, pois afirma que “a escola não é o melhor lugar para ensinar religião”.
- Entre na conversa: você concorda ou discorda do que está escrito?
Resposta pessoal.

FONTE: Singular & Plural, 2015.

A partir dessa figura, vejamos que não existe de forma explícita qualquer abertura em relação ao processo interativo, já que as respostas já estão prontas no manual do professor. Assim, é necessário que o profissional que trabalha com a linguagem no espaço escolar deve sempre estar atento para não apenas reproduzir conceitos prontos expostos nesses manuais didáticos, dificultando, assim, um maior campo de discussão de quaisquer temas sociais. Na figura 2 o gênero “artigo de opinião” é apresentado de forma muito elementar, ou seja, há um modelo muito simplista, já que no LD não faz um estudo prévio acerca dos gêneros discursivos em relação à sua multiplicidade de formas, estilos e temáticas, mesmo que o respectivo gênero discursivo parte de uma premissa discursiva que é justamente o texto.

Mesmo assim, sentimos uma falta muito grande de se fazer todo um levantamento prévio da funcionalidade de um gênero discursivo em dado contexto de produção, bem como a que finalidades eles possam colaborar para a produção de sentidos a partir de textos que porventura possam ser produzidos por quaisquer discentes em sala de aula. Com isso, percebemos que o LD falha em não trazer para o contexto de sala de aula um gênero tão importante no que tange ao processo de exposição de ideias que convergem ou divergem sobre o ponto de vista de quem as expressam. Por isso, a nossa preocupação parte justamente de elaborar um módulo específico, que trata exatamente em trazer à tona uma discussão propositiva com a finalidade de levar até o aluno um aparato de informações que sejam relevantes para a compreensão de gêneros textuais, suas especificidades de formas.

Na figura a seguir, apresentamos como é abordado o “artigo de opinião” pelo LDLP analisado.

FIGURA 3 - Apresentação da estrutura do “artigo de opinião”

TENDÊNCIAS/DEBATES

Pirateiem meus livros

PAULO COELHO

Em meados do século 20, começaram a circular na antiga União Soviética vários livros mimeografados questionando o sistema político. Seus autores jamais ganharam um centavo de direitos autorais.

Pelo contrário: foram perseguidos, desmoralizados na imprensa oficial, exilados para os famosos *gulags* na Sibéria. Mesmo assim, continuaram escrevendo.

Por quê? Porque precisavam dividir o que sentiam. Dos Evangelhos aos manifestos políticos, a literatura permitiu que ideias pudessem viajar e, eventualmente, transformar o mundo.

Nada contra ganhar dinheiro com livros: eu vivo disso. Mas o que ocorre no presente? A indústria se mobiliza para aprovar leis contra a “pirataria intelectual”. Dependendo do país, o “pirata” — ou seja, aquele que está propagando arte na rede — poderá terminar na cadeia.

E eu com isso? Como autor, deveria estar defendendo a “propriedade intelectual”. Mas não estou. Piratas do mundo, uni-vos e pirateiem tudo que escrevi!

A época jurássica, em que uma ideia tinha dono, desapareceu para sempre. Primeiro, porque tudo que o mundo faz é reciclar os mesmos quatro temas: uma história de amor a dois, um triângulo amoroso, a luta pelo poder e a narração de uma viagem. Segundo, porque quem escreve de-

seja ser lido — em um jornal, em um *blog*, em um panfleto, em um muro.

Quanto mais escutamos uma canção no rádio, mais temos vontade de comprar o CD. Isso funciona também para a literatura: quanto mais gente “piratear” um livro, melhor. Se gostou do começo, irá comprá-lo no dia seguinte — **o que** não há nada mais cansativo que ler longos textos em tela de computador.

1 — Algumas pessoas dirão: você é rico o bastante para permitir que seus textos sejam divulgados livremente. É verdade: sou rico. **Mas** foi a vontade de ganhar dinheiro que me levou a escrever?

Não. Minha família, meus professores, todos diziam que a profissão de escritor não tinha futuro. Comecei a escrever — e continuo escrevendo — porque me dá prazer e porque justifica minha existência. Se dinheiro fosse o motivo, já podia ter parado de escrever e de aturar as invariáveis críticas negativas.

2 — A indústria dirá: artistas não podem sobreviver se não forem pagos. A vantagem da internet é a divulgação gratuita do seu trabalho.


Paulo Coelho, no Rio de Janeiro, em 2002.

Fonte: Singular & Plural, 2015, adaptado.

Diante da imagem da página anterior, identificamos que se trata de mostrar o funcionamento interno de um “artigo de opinião”, uma vez que demonstra claramente o objetivo de expor a organização textual, bem como os conectivos argumentativos que servem para a progressão e fruição das ideias. Porém essa estratégia adotada pelo LD não surtiu muito efeito positivo, ou seja, os discentes apresentaram dificuldades em entender a inserção de alguns conectores dentro dos textos que foram produzidos. Essa constatação só foi possível a partir da produção inicial que eles se submeteram no período de execução da pesquisa. Sendo assim, fizemos um módulo para tratar especificamente dos operadores argumentativos.

Dessa forma, apresentamos basicamente a propositura que o LDLP utiliza em explorar o gênero artigo de opinião. Por isso, diante da dificuldade observada nas produções iniciais dos textos elaborados pelos discentes inclusos na pesquisa, além de existir alguns “problemas” de ordem discursiva e linguística na proposta de apresentação do respectivo gênero é que surgiu a elaboração de nossos módulos sequenciais com vistas a suprir algumas ausências já discutidas acima no que diz respeito ao modo como o gênero discursivo é repassado aos alunos de uma escola pública da cidade de Solânea, cujos resultados obtidos a partir das seqüências didáticas serão apresentados mais adiante. No capítulo a seguir, apresentaremos a proposta de intervenção da pesquisa.

3 APORTES METODOLÓGICOS

A nossa pesquisa está pautada na abordagem da pesquisa-ação, quanti-qualitativa, bibliográfica, documental e interpretativista. Por isso, essa pesquisa teve uma preocupação em utilizar subsídios metodológicos que conseguissem agregar tais procedimentos citados acima, cuja finalidade está arraigada na compreensão do objeto de estudo. Diante disso, a metodologia empregada levou em consideração: a natureza da pesquisa, o *lôcus* da pesquisa, sujeitos e instrumentos da pesquisa e, por fim, procedimentos metodológicos.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

O aporte metodológico empregado nessa pesquisa parte de uma pesquisa-ação, cujo objetivo é intervir em um problema social encontrado no LD de língua portuguesa, ou seja, observamos que não existe uma conexão articulada no que diz respeito ao ensino gramatical no contexto escolar. Diante dessa observação, utilizamos o gênero artigo de opinião, através das produções textuais dos discentes envolvidos com a pesquisa para trabalhar estratégias didáticas que acreditamos serem mais viáveis do ponto de vista contextual aos aspectos da língua. Para isso, fizemos uso de uma sequência didática, composta por 5 (cinco) módulos sequenciais. Para tanto, fizemos uso também de estudos bibliográfico/teóricos, documental e interpretativo/descritivista e, por último, adotamos ainda a pesquisa quanti-qualitativa.

A pesquisa partiu de uma ação conjunta entre os colaboradores inicialmente, ao detectarmos que o ensino gramatical proposto o LDLP era descontextualizado. Tal fato, certamente, corroborou para deixar as aulas de língua portuguesa mais monótonas. Assim, surgiu a necessidade de uma pesquisa-ação com a participação de todos os envolvidos, para tentarmos amenizar esse problema social muito relevante para ser discutido atualmente.

Sobre a pesquisa-ação podemos afirmar que ela é imprescindível para o atual contexto educacional, já que diante muitos problemas sociais enfrentados pelo

sistema de ensino, ela surge como subsídio, que diante do caráter colaborativo, poderemos alcançar bons resultados. Demo (2000) diz que a pesquisa-ação tem grande relevância social, à proporção que ela quer discutir/solucionar problemas de ordens diversas, principalmente, as educacionais.

Para Thiollent (1997) a pesquisa-ação corresponde a um conjunto de fatores que se unem para solucionar um dado problema de ordem social. Assim, ela define a pesquisa-ação como sendo:

(...) uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. (THIOLLENT, 1997, p. 36)

A pesquisa, sem dúvidas, compartilha desse aparato composicional da pesquisa-ação, uma vez que temos a participação do professor orientando as ações, expostas pela sequência didática, que foram desenvolvidas, juntamente com os discentes. Por outro lado, temos o objeto que corresponde ao LDLP. Nele, adotamos algumas ações de cunho social, pedagógico e linguístico relacionados à linguagem. E, por fim, o espaço físico correspondeu à estrutura a qual a pesquisa se desenvolveu – a sala de aula. Portanto, nesse viés metodológico, a pesquisa se enquadrou perfeitamente em uma pesquisa-ação conforme ela agrupou todos os elementos necessários para a sua realização.

Na realização da pesquisa utilizamos outros aportes metodológicos como, por exemplo, material documental que corresponderia ao conjunto de produções de textos feitos pelos discentes ao longo dos módulos didáticos desenvolvidos na sequência didática ministrada pelo professor-pesquisador. Fez-se, também, uso do referencial bibliográfico, cujo objetivo estava ligado às teorias propostas por alguns estudiosos que serviram de subsídio para a compreensão dos fenômenos linguísticos e textuais que foram discutidos ao longo dos capítulos teóricos e na proposta de intervenção.

O nosso intuito em trazer para esse estudo outras abordagens metodológicas e suas funcionalidades que vão além da pesquisa-ação foi uma tentativa, sem dúvidas, de fazer uma correlação entre o fenômeno linguístico estudo e sua implicação no contexto social, uma vez que essa pesquisa envolve sujeitos que

atuam na sociedade, através de grupos sociais. Por isso, essa pesquisa envolveu ainda método quanti-qualitativo, mesmo sabendo que são métodos distintos que podem compor uma determinada pesquisa, podem perfeitamente fazer parte simultaneamente da pesquisa. Por isso, a nossa pesquisa fez uso do método quanti-qualitativo, já que fizemos uma coleta de dados a partir das produções textuais e finais dos estudantes envolvidos com a pesquisa, cuja finalidade estava pautada na compreensão dos fenômenos linguísticos observados durante a análise dos dados.

Vale ainda destacar que essa pesquisa utilizou-se do método documental/bibliográfico, uma vez que selecionamos um vasto material bibliográfico que julgamos pertinentes para a discussão teórica. Fizemos uso ainda de um material didático utilizado na sequência didática que serviu para a obtenção dos resultados coletados a partir do método citado acima. Por último, fizemos uso da pesquisa descritivista, a partir de observações realizadas pelo professor-pesquisador, detectaram-se algumas inadequações presentes no LDLP. Tal observação foi primordial para o desenvolvimento dessa pesquisa, tendo em vista que muitos estudantes tinham dificuldades ao estudar a linguagem em sala de aula. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida na tentativa de amenizar os efeitos negativos detectados ao longo das observações feitas pelo pesquisador.

3.2 O LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Solânea – PB, no 9º ano do ensino fundamental, no turno tarde. Os estudantes que fizeram parte dessa pesquisa, em sua grande maioria, são alunos que residem na zona rural da cidade. A faixa etária deles está entre 13 a 15 anos de idade. Sobre o sexo dos estudantes, observamos que há uma equivalência entre ambos os sexos. Por fim, a turma tem aproximadamente 30 alunos. Contudo, a pesquisa não contou com a participação de 100% dos estudantes, já que alguns pais e/ou responsáveis não autorizaram a participação de alguns estudantes devido aos temas que foram levantados para que fossem produzidos pelos participantes. Logo, a pesquisa resumiu-se efetivamente a 20 estudantes, sendo 11 participantes do sexo masculino e 9 participantes do sexo feminino. A escola que faz parte da pesquisa está inserida

na rede municipal de ensino da cidade de Solânea/PB. Ela está localizada na Rua Cinco de Agosto regulamentada pelo DEC. de N° 5.147 de 05/11/1970. Nessa instituição de ensino é ofertada o Ensino Fundamental II – 6º ano 9º- manhã e tarde.

Em relação ao material humano, a escola tem, em média, 26 professores, muitos com pós-graduação, *stricto sensu e lato sensu*, um corpo diretivo composto por um diretor, e uma coordenadora pedagógica, dois porteiros, duas merendeiras, 4 auxiliares de serviço geral. O corpo discente é bastante heterogêneo, já que tem alunos tanto da zona rural quanto da zona urbana.

No que diz respeito ao espaço físico, ela possui uma boa estrutura para a realização das práticas escolares, sendo composta por uma cantina, banheiros masculinos e femininos, um banheiro para funcionários e professores, biblioteca, secretaria escolar, almoxarifado, sala de direção e um ginásio para as práticas desportivas e culturais da escola.

Nesses encontros didáticos há uma divisão de professores por áreas do conhecimento inicialmente para que consigam elaborar os conteúdos que são desenvolvidos ao longo do ano letivo. Em um segundo momento, há o engajamento de todos, cuja perspectiva é aprimorar as relações interdisciplinares, cujo foco é de sempre primar pela qualidade de ensino e aprendizagem de todos os discentes.

Durante o início de cada ano letivo são realizados encontros pedagógicos com a participação de todos os docentes e direção para a elaboração de estratégias didáticas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino dos discentes que frequentam esse espaço escolar.

Nesses encontros pedagógicos também sempre ocorriam debates sobre o Projeto Político da Escola para que fosse revisado/atualizado, na tentativa de conseguir acompanhar a evolução metodológica do ensino para, assim, surtir efeitos desejados no que diz respeito aos índices da Prova do IDEB realizado a cada dois anos na escola. A seguir, um panorama geral dos índices alcançados ao longo dos últimos anos em relação ao desempenho da escola.

QUADRO 1 – Dados gerais do IDEB da escola

| Ano | IDEB | PROJEÇÃO DO IDEB |
|-------------|-------------|-------------------------|
| 2007 | 2.6 | 2.4 |
| | | |
| 2009 | 2.7 | 2.6 |
| | | |
| 2011 | 3.1 | 2.8 |
| | | |
| 2013 | 2.5 | 3.2 |
| | | |
| 2015 | 3.3 | 3.6 |
| | | |
| 2017 | * | 3.8 |

Fonte: Ministério da Educação, 2018. * A escola não atingiu um coeficiente mínimo de participação dos estudantes.

O quadro demonstra que nos anos de 2007, 2009 e 2011 os índices obtidos superaram a projeção. Isso nos leva a crer que devido às mudanças ocorridas no setor diretivo e pedagógico da escola, tornaram os efeitos do IDEB negativos entre os anos de 2013, 2015 e 2017. Essas mudanças que ocorreram na escola é resultado de algumas práticas políticas que acontecem durante a alternância de poder entre a classe política.

Para tentar amenizar os efeitos negativos das últimas projeções, acreditamos que a pesquisa realizada no ano de 2018 pode contribuir para a melhoria do ensino de futuros estudantes, porque ela acarretou na melhoria significativa dos dados observados na análise do *corpus* conforme serão apresentados adiante. Dessa forma, o estudo contextualizado da língua pelo viés do gênero discursivo “artigo de opinião” pode, perfeitamente, trazer resultados bastante interessantes em outros momentos, os quais a escola será submetida a exames nacionais de aferição da qualidade do ensino.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A partir de observações e aplicação de uma sequência didática com um material específico é que os dados foram coletados a partir do 2º semestre do respectivo. Eles foram obtidos a partir de duas atividades que corresponderam exatamente a atividade 1 (um) e a atividade 5 (cinco) da mesma sequência didática. Ela contou com a utilização de diversos materiais didático-visuais como, por exemplo, o retroprojetor, o computador, recursos textuais retirados de sites, o LDLP da turma e os próprios textos produzidos durante os módulos da pesquisa. Fizemos uso de temas atuais que serviram de base para a produção textual dos discentes e, posteriormente, serviram para compor o *corpus* da pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos utilizados na pesquisa dizem respeito à pesquisa-ação, a inserção de temas para a produção de textos dos participantes da pesquisa, uma vez que serviu para a coleta dos dados. Utilizamos de outras ferramentas metodológicas como, por exemplo, o uso de um material bibliográfico para o entendimento do processamento das discussões teóricas acerca da pesquisa. Fizemos ainda uma série de fichamentos para auxiliar na fundamentação teórica e, conseqüentemente, servir como acervo para futuras pesquisas.

Outro instrumento bastante utilizado foi o LDLP da série/ano, ou seja, por meio desse estudo, conseguimos observar como é trabalhada a perspectiva da gramática tradicional em sala de aula. Diante desses conhecimentos gramaticais, focamos na elaboração de um material linguístico que pudesse suprir eventuais falhas contidas no LDLP, especificamente, os conhecimentos gramaticais. Dentre alguns materiais utilizados durante a sequência didática, levamos um texto para que os alunos completassem os períodos compostos com os operadores argumentativos relativos/adequados aos sentidos do texto.

Então, depois dessas constatações, criamos estratégias didáticas, através de uma sequência didática que contou com 5 (cinco) módulos que auxiliaram no

desenvolvimento das etapas e, posteriormente, na coleta de dados. Podemos afirmar que essas atividades elaboradas e executadas pelo professor- responsável pela pesquisa foram propostas com vistas a ampliar a capacidade de escrita de cada participante. Com tudo isso, podemos citar algumas atividades e estudos linguísticos como, por exemplo, estudos sobre operadores argumentativos, estudos morfossintáticos conforme podemos observar adiante.

4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho com o gênero artigo de opinião em sala sob a ótica contextual da gramática é fundamental, tendo em vista que ele pode despertar em nossos discentes uma atitude argumentativa, mas também promove a capacidade de escrita, pelo fato dele proporcionar o desenvolvimento de habilidades relacionadas a questões que acontecem no cotidiano. Ou seja, muitos discentes têm uma visão errônea de que a produção do artigo de opinião sob o prisma de quaisquer temas não exerce nenhuma função ligada à língua.

Diante disso, tentamos conscientizar os sujeitos da pesquisa da necessidade de se comportarem criticamente frente a um problema social resultado de uma série de fatores que alavancaram tal situação-problema como, por exemplo, questões de ordem política e até mesmo ideológica. Logo, o uso do artigo de opinião foi uma oportunidade dada a eles para que pudessem discutir problemas de diversas ordens em um mesmo espaço que correspondeu à sala de aula.

Sabemos ainda que o artigo de opinião além de oportunizar aspectos ligados ao senso crítico, ele atua também como uma ferramenta que desperta em nossos educandos, capacidades sociocognitivas que se traduzem na ampliação de habilidades discursivas e linguísticas, ou seja, pode atuar em propósitos comunicativos diversos a partir da multiplicidade temática, segundo a qual os discentes tivessem contato nas discussões e, possivelmente, no ato de escrita.

Por isso, esse trabalho teve a preocupação de fazer uma análise diagnóstica inicial que foi exatamente de analisar a visão que o LDLP, denominado de Singular & Plural, da Editora Moderna (2015), em relação aos estudos gramaticais que, muitas vezes, os discentes não conseguiam compreender algumas atividades didáticas propostas por ele. Em contrapartida, utilizamos o gênero artigo de opinião para tentar sanar muitas dessas dificuldades observadas ao longo do período observacional. Dentre essas dificuldades encontradas podemos citar: a maioria dos estudantes não conseguia expor nos seus textos a paragrafação textual, ocorriam muitos desvios de pontuação e concordância verbo-nominal, e ausência de elementos articuladores.

Com isso, então, criamos os módulos, cujo objetivo era contemplar aspectos linguísticos que por ora não fazia parte dessa coletânea disponibilizada aos discentes do 9º de uma escola pública da cidade de Solânea/PB. Na seção

posterior, apresentaremos um quadro demonstrativo com relação aos módulos e seus respectivos estudos linguísticos.

Vale ressaltar ainda que a turma é composta em sua totalidade por 30 alunos, mas a pesquisa contou com 20 estudantes na proposta desenvolvida no que tange à intervenção didática. Para que chegássemos a essa quantidade, levamos em consideração alguns requisitos como, por exemplo, a frequência diária, já que muitos faltavam devido a questões de mobilidade, já que muitos dependiam de transportes fornecidos pela prefeitura para se dirigirem à escola. Esse certamente foi o principal critério de seleção dos estudantes para que pudessem passar pela proposta de intervenção, uma vez que podiam prejudicar outros requisitos: o desenvolvimento das atividades em tempo hábil, comprometimento/participação na aplicação dos módulos didáticos, como também o desenvolvimento do texto final.

4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DA ELABORAÇÃO AS ATIVIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Trabalhar com sequências didáticas é uma das alternativas que possa melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem de nossos educandos. Sendo assim, essa pesquisa-ação fez uso de uma atividade que englobou atividades didático-pedagógicas que pudesse melhorar o ensino-aprendizagem ao fim da aplicação da sequência didática, através dos módulos, já que eles foram produzidos como estratégia para minimizar algumas dificuldades, já citadas acima, que os discentes apresentaram ao longo do ano letivo e, especificamente, na atividade inicial, isto é, na avaliação diagnóstica.

A partir disso, apresentamos a disposição da sequência didática quanto à quantidade de módulos e seus respectivos conteúdos planejados para cada um, além disso inserimos a quantidade de aulas utilizadas para a realização de cada módulo de maneira que fossem suficientes para o desenvolvimento didático. No mesmo quadro, ainda, apresentamos o cronograma responsável para nortear o andamento de modo conciso para cada módulo proposto, os descritores que serão levados em consideração para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes envolvidos na pesquisa-ação. Por fim, a apresentação dos objetivos que

foram levados em consideração para a obtenção de resultados positivos ao fim dos módulos didáticos.

Vale ressaltar de maneira clara que os descritores utilizados na sequência didática dizem respeito àquilo que o Ministério da Educação utiliza para mensurar a qualidade do processo de ensino básico a nível nacional, através da Prova Brasil, cuja iniciativa é ampliar o processo de coleta de dados matemáticos para poder averiguar os níveis que são apresentados pelos estudantes selecionados, por exemplo, quanto à escrita e leitura.

A nossa preocupação em trabalhar os descritores mencionados na página posterior, perpassa pela necessidade de tentarmos, de certa forma, contribuir para o desenvolvimento positivo do aprendizado dos educandos inseridos na pesquisa, uma vez que os índices apresentados em anos anteriores não foram satisfatórios em relação IDEB. Dessa forma, a nossa preocupação com esse estudo é proporcionar iniciativas didáticas que possam, de fato, corroborar para o avanço da qualidade do ensino ministrado nessa instituição de ensino pública, com vistas a rever certos equívocos que são apresentados ao LDLP como, por exemplo, dele ser o único instrumento responsável pela realização das aulas de linguagem.

Portanto, a seguir são apresentados os módulos didáticos que foram elaborados justamente para ampliar as possibilidades de ensino propostas pelo LDLP.

QUADRO 2 – Apresentação da sequência didática desenvolvida na pesquisa

| MÓDULOS | QUANTIDADE DE AULAS | CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO | DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA | OBJETIVOS |
|---------|---------------------|-----------------------------|----------------------------------|---|
| | 4 horas-aulas | 10 e 11 de Setembro de 2018 | Identificar o gênero do texto; | Mostrar a importância de produzir textos verbais com o caráter argumentativo. |

| | | | | |
|---|----------------------|------------------------------------|--|--|
| <p>MÓDULO 1: APRESENTAR O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE ATUAL. SOLICITAR UMA PRODUÇÃO INICIAL DO ARTIGO DE OPINIÃO</p> | | | <p>Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.</p> | <p>Desenvolver métodos que auxiliem na compreensão dos gênero discursivo estudado.</p> |
| <p>Módulo 2: Demonstrar os operadores discursivos.</p> | <p>4 horas-aulas</p> | <p>17 e 18 de setembro de 2018</p> | <p>Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios; Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).</p> | <p>Utilizar textos que tragam os operadores argumentativos; Solicitar que desenvolvam atividades que envolvam orações coordenadas sindéticas.</p> |
| <p>Módulo 3: Apresentar textos que diferenciem marcas de oralidade e de escrita formal.</p> | <p>4 horas-aulas</p> | <p>01 e 02 DE OUTUBRO DE 2018</p> | <p>Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais;</p> | <p>Verificar nos textos produzidos pelos discentes termos ou expressões que remontem a traços da oralidade.</p> |

| | | | | |
|---|---------------|---------------------------|--|---|
| <p>Módulo 4: Trabalhar aspectos ligados à pontuação e ortografia</p> | 6 horas-aulas | 08 e10 DE OUTUBRO DE 2018 | <p>Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações;</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos.</p> | <p>Elaborar um material que contemple atividades direcionadas a aspectos ligados à pontuação e à ortografia.</p> |
| <p>Módulo 5: Solicitar aos participantes da pesquisa a produção final.</p> | 2 aulas-horas | 23 DE OUTUBRO DE 2018 | <p>Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática;</p> <p>Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.</p> | <p>Observar se ocorreu um avanço na qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos da pesquisa;</p> <p>Expor os resultados alcançados a partir dos módulos estudados.</p> |

Fonte: Autor, Setembro de 2018.

Esses são os módulos que compõem a pesquisa-ação desenvolvida pelo professor – pesquisador para tentar solucionar, ou melhor, amenizar as dificuldades de aprendizagem no tocante ao desconhecimento por parte de alguns estudantes que estão inseridos com a pesquisa. Esses módulos foram desenvolvidos com o intuito de ampliar as possibilidades de como tratar a língua em sala de aula como, por exemplo, o LDLP utilizado na escola, deixou a desejar no que diz respeito à linguagem.

Por isso, a iniciativa de criá-los para que possamos trabalhar alguns aspectos linguísticos do ponto de vista interacional e discursivo para, assim, conseguir

minimizar esses pontos falhos observados no LDLP abordado no 9º no de uma escola pública da rede de ensino de Solânea. No tópico na página seguinte, há uma descrição dos módulos que são executados durante a realização da pesquisa. Vejamos.

4.2 APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS MÓDULOS PROPOSTOS NA PESQUISA

No contato inicial da pesquisa entre o professor-pesquisador e os estudantes inseridos na pesquisa, dialogamos muito sobre a necessidade de um novo olhar em relação às melhorias que a presente pesquisa pode trazer para todos, uma vez que acarretaria mudanças no processo de produção de escrita e, conseqüentemente, na qualidade da compreensão temática, isto é, demonstramos a eles que o estudo com os gêneros no contexto escolar é essencial para ampliar as práticas de leitura e escrita de cada participante.

Diante dessas discussões realizadas pelo professor responsável pela pesquisa percebemos que a receptividade com a pesquisa foi muito interessante, sendo que todos os estudantes sentiram-se motivados a participarem da pesquisa, como também os pais não colocaram objeções quanto à participação dos estudantes durante a realização de todos os módulos sequencias elaborados pelo pesquisador. Em um segundo momento, apresentamos aos discentes a importância de estudar em sala de aula o gênero artigo de opinião como instrumentalização para aguçar a capacidade argumentativa que tal gênero exige para fins discursivos. Esse procedimento foi de suma relevância, já que todos os participantes não sabiam a finalidade desse gênero, mas também não compreendiam a forma e o estilo temático.

Dessa forma, o 1º módulo trouxe muitas considerações através de uma análise diagnóstica em que podemos detectar o nível de conhecimento que os estudantes encontravam-se no momento inicial da pesquisa. Por isso, o módulo citado acima, foi de grande valia para a pesquisa, porque a partir dele solicitamos uma produção inicial, cujo título falava sobre a *Gravidez na Adolescência*, título extraído do LDLP da Editora Moderna, Singular & Plural (2015). Fizemos questão,

inicialmente, de trabalharmos nesse módulo a estrutura proposta por esse material didático, a fim de verificar como os estudantes conseguiam desenvolver as produções textuais a partir de uma estrutura determinada pelo livro citado acima.

O interesse em trabalhar a estrutura desse gênero textual a partir de conceitos linguísticos apresentados pelo LDLP escolhido pela escola para ser trabalhado pelos estudantes do 9º ano, cuja coletânea corresponde ao período que vai de 2016 a 2019, esteve pautado em análises preliminares, segundo as quais o estudo da linguagem estava direcionado a aspectos prescritivos. Isso certamente trouxe algumas consequências negativas para o processo de escrita dos estudantes selecionados para participarem da pesquisa. Diante disso, elaboramos alguns módulos que pudessem trazer consequências positivas, cujo foco foi de tentar amenizar alguns problemas de ordem de conceituação que envolvia o processo de escrita.

A seguir, apresentamos uma sequência de módulos que foram criados a partir da análise textual preliminar dos estudantes e problemas mais recorrentes observados a partir dos textos elaborados por eles. Podemos citar os seguintes os desníveis mais recorrentes: a ausência de conectores argumentativos, inadequações repetitivas do ponto de vista da pontuação e ortografia entre outros. Acreditamos que esses fatores que interferiram na produção inicial estão ligados à abordagem gramatical exposta pelo LDLP utilizado pelos discentes.

Sobre essa questão, há um ensino muito ligado a conceitos meramente metalinguísticos abordados pelo LD "Singular & Plural". Diante disso, devemos sempre recorrer a fala de Vieira e Brandão (2016) quando afirmam que o ensino da língua deve incorporar elementos linguísticos que os manuais didáticos não conseguem inserir nas discussões da gramática em sala de aula como os aspectos extralinguísticos que os discentes trazem para o espaço de sala de aula.

No módulo 3 que diz respeito aos operadores argumentativos, criamos um material específico para trabalharmos esses operadores a partir de textos que foram extraídos de revistas e jornais como a *Veja*, a *Folha de São Paulo*. Ao trabalharmos dessa maneira, os discentes puderam ter acesso aos mais diversificados operadores que motivam a argumentação. Com isso, eles conseguiram compreender a

funcionalidade desses elementos lexicais responsáveis pela progressão textual e, posteriormente, tornando o texto semanticamente dotado de sentido.

Sobre os operadores coesivos Koch e Travaglia (2013, p. 47) dizem que eles são responsáveis pela progressão textual. A partir dessa visão, eles afirmam que a coesão proporciona:

(...) a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto.

Por isso, a nossa preocupação em trazer para a sala de aula textos que circulam nacionalmente e que apresentam um uso diversificado de operadores argumentativos, cujo objetivo era fazer com que os discentes se familiarizassem com esses elementos coesivos. Dessa forma, o contato com outros textos facilitaria, sem dúvidas, a ativação de conhecimentos adquiridos para servirem de suporte na hora das produções textuais solicitadas pelo professor-pesquisador.

Por isso, o nosso trabalho nesse módulo foi apresentar textos-atividades que contemplassem basicamente o maior número possível de elementos coesivos responsáveis pela concatenação das ideias que estejam expostas nas produções escritas dos educandos da pesquisa. Com relação ao módulo 4, elaboramos um material didático bem específico, porque observamos desníveis recorrentes quanto à escrita e à pontuação. Vale ressaltar que nesse módulo especificamente não apresentamos uma forma estanque com relação ao ensino de língua portuguesa, pelo contrário, as atividades foram pensadas para reativarem conhecimentos prévios que os discentes carregavam ao longo do processo escolar. Essa preocupação diz respeito a não querer categorizar elementos da língua como muitos LDLP trazem para serem ensinados durante as aulas relacionadas à linguagem.

Sob essa ótica, concordamos com Antunes (2006, p. 36) quando discute a seguinte questão:

A busca do *como ensinar* língua portuguesa na escola não é uma questão fechada a um só caminho. Não pretendemos apontar aqui uma única solução para uma realidade tão complexa, mas acreditamos que uma boa possibilidade de enfrentar o problema seria tentar perceber os caminhos de língua que entram em jogo em sala de aula, os saberes que trazem professores e alunos.

Seguindo essa linha de orientação didática de como trabalhar em sala de aula questões normativas da língua foi planejado um bloco de atividades que correspondessem amenizar as dificuldades que os alunos tinham com relação a algumas questões de ordem lexical, já ditas anteriormente. Por fim, o módulo 5 correspondeu a última etapa do processo da pesquisa, culminando na produção final do gênero artigo de opinião, bem como a análise comparativa entre a produção inicial e a produção final. Nas seções posteriores, apresentaremos os dados e suas respectivas discussões.

De modo geral, a realização de todos os módulos foi satisfatória, à proporção que os resultados obtidos surtiram efeitos positivos, ver adiante. Conseguimos ainda realizá-las em tempo hábil e com a participação muito efetiva dos educandos. Assim, a parceria entre o professor-pesquisador e os discentes foi produtiva para que pudessemos fazer a coleta do *corpus* da pesquisa.

4.3 ESQUEMA AVALIATIVO UTILIZADO NA PESQUISA

No quadro adiante, apresentamos, de forma esquemática, a disposição dos elementos estruturais e linguísticos que possibilitaram a compreensão do nível linguístico em que os discentes estavam no momento em que foi solicitada a produção inicial do artigo de opinião. Com tudo isso, o panorama observado foi de extrema relevância para a pesquisa, já que mesmo sabendo das dificuldades que os alunos apresentavam ao longo de todo o ano letivo, esse esquema, em parceria com as produções textuais, pudemos traçar de modo mais objetivo os respectivos módulos que incidissem justamente nas dificuldades apresentadas pelos discentes como, por exemplo, de ordem morfosintática, ortográfica e argumentativa atrelada aos operadores discursivos.

Vale lembrar que a utilização desse esquema foi também importante para pensarmos em métodos didáticos fossem úteis para tornar mais brando, ou seja, minimizar alguns pontos que o LDLP traziam para a sala de aula, mediante o viés normativo da língua que, muitas vezes, os discentes não conseguiam compreender sequer enunciativos introdutórios em questões que abordavam estudos meramente tradicionais da língua. Na a seguir, o quadro:

Quadro 3 – Apresentação do esquema avaliativo da pesquisa

| | |
|--|--|
| Sobre o gênero textual | Compreendem a proposta temática e a estrutura do gênero artigo de opinião? |
| Apresentam adequação linguístico/discursivo com relação ao uso da língua na produção do gênero artigo de opinião | Sabem se posicionar criticamente frente a um tema social? |
| Operadores argumentativos (elementos coesivos e de coerência) | Utilizaram de forma coerente esses recursivos textuais? |
| Quanto à competência de usar elementos da língua – pontuação, concordância verbo-nominal. | Os textos produzidos apresentam “problemas” de ordem de pontuação, concordância verbo-nominal e desvios de ortografia? |

Fonte: Autor, Julho de 2018.

A partir desse quadro, pudemos ressaltar o nível em que turma se encontrava inicialmente, uma vez que a partir dele podemos ter uma noção muito ampla do caminho que devíamos percorrer para que se chegasse à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes envolvidos no processo de intervenção didática.

Com isso, o quadro a seguir, apresenta os níveis em que se encontravam os alunos diante da constatação inicial que gerou a proposta de intervenção. Para isso, fizemos um quadro dividido em níveis de seleção de aprendizagem para que

tivéssemos consciência de como os estudantes estavam distribuídos com relação à capacidade ao longo do processo estudantil atrelado ao nível cumulativo de conhecimentos linguísticos.

Vejam, abaixo, os níveis que vão desde o ruim até o avançado e suas respectivas capacidades linguísticas. A partir desses níveis traçamos o perfil de cada participante da pesquisa, levando em consideração a produção textual do artigo de opinião, bem como os desvios de diversas ordens, conforme citados acima, para analisar quanti-qualitativamente as respectivas produções e, posteriormente, ordená-las mediante o sucesso da escrita ou insucesso dela.

QUADRO 4 – Níveis e capacidades linguísticas

| NÍVEL | CAPACIDADES LINGUÍSTICAS |
|--------------|---|
| Avançado | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresenta o desenvolvimento temático de forma contundente; ❖ Apresenta repertório rico de operadores discursivos; ❖ Apresenta articulações entre os parágrafos de forma a reafirmar uma afirmação anterior ou negá-la; ❖ Apresenta uma estrutura textual com poucos ou nenhum desvio do ponto de vista morfológico ou sintático. |
| Satisfatório | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresenta desenvolvimento textual de forma adequada; ❖ Apresenta repertório ligado aos operadores argumentativos; ❖ Apresenta desvios de ordem morfossintática. |
| Regular | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresenta desenvolvimento textual de forma superficial; ❖ Apresenta uma estrutura linguística com poucos operadores argumentativos; ❖ Apresenta desvios de ordem morfossintática. |
| Insuficiente | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresenta desenvolvimento textual de forma precária; ❖ Apresenta uma estrutura linguística com raros casos de operadores argumentativos; ❖ Apresenta muitos problemas de ordem morfossintática. |

Fonte: Autor, Julho de 2018.

Esse quadro foi criado para que pudéssemos entender em que nível se encontrava os estudantes na produção inicial do gênero artigo de opinião, já que ele pode demonstrar de maneira bastante efetiva o caminho que pode ser percorrido do ponto de vista didático para a criação de ações de cunho docente-pedagógicas em sala de aula.

Essa iniciativa foi bastante pertinente para que estivéssemos conscientes do nível de aprendizagem dos educandos, bem como a responsabilidade que essa

pesquisa pode apresentar para a elevação da qualidade de práticas docentes que incidam diretamente no avanço dos conhecimentos que os mesmos consigam abarcar no que tange aos aspectos cognitivos, linguísticos e discursivos. Diante disso, o quadro que vem a na página a seguir mostra de forma muito clara o caminho a ser percorrido por todos os agentes – professor-pesquisador e sujeitos sociais – mediante o nível de aprendizagem apresentada pelos educandos.

5 ANÁLISES E RESULTADOS DAS PRODUÇÕES INICIAIS

Os resultados iniciais obtidos para a análise da pesquisa ocorreu no dia 11 de setembro do respectivo ano letivo, cujo propósito didático foi observar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos educandos, isto é, para que diante desse panorama geral, tivéssemos um suporte didático para elaborarmos estratégias de cunho pedagógico com vistas para amenizar possíveis inadequações relacionadas, por exemplo, à estrutura textual detectados na produção diagnóstica desses educandos.

Nesse contexto de análise textual, avaliamos as 20 produções textuais⁴ dos estudantes e as catalogamos a partir dos níveis e as habilidades linguísticas que os discentes conseguiam atingir em suas respectivas produções textuais. Diante desses dados fizemos um quadro que serviu para inserir todos os textos que foram desenvolvidos ao longo do 1º (primeiro) módulo sequencial da pesquisa. Com esse intuito, os resultados iniciais comprovaram que, de fato, o nível que se encontrava muitos estudantes suscitava um olhar criterioso, por parte do professor-pesquisador, para intervir de maneira prática e versátil nas dificuldades observadas ao longo das análises dessas produções textuais. Sendo assim, sugerimos que produzissem seus textos verbais, a partir do tema “*A gravidez na adolescência: uma atitude responsável?*”. Assim, os estudantes puderam expor as suas ideias em relação aos conhecimentos que tinham adquiridos ao longo do processo de formação cidadã.

A seguir, apresentaremos o quadro de resultados iniciais adquiridos conforme o tema já mencionado acima. Na página seguir, o quadro com os resultados iniciais.

⁴ Vale destacar que analisamos apenas blocos de textos que representavam determinados níveis ligados às capacidades linguísticas da pesquisa. Dessa forma, na análise das produções textuais, inicialmente, não consta as 20 produções textuais, já que nos anexos estão disponibilizadas para eventuais consultadas pedagógicas. Portanto, focamos apenas em uma amostragem de textos produzidos pelos participantes da pesquisa para demonstrarmos características de textos e seus respectivos níveis em que se encontravam, tendo em vista que os textos que se enquadravam nos mesmos níveis apresentavam as mesmas características.

Quadro 5 – Resultados das produções iniciais

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | NÍVEL AVANÇADO | NÍVEL SATISFATÓRIO | NÍVEL REGULAR | NÍVEL INSUFICIENTE |
|---|-----------------------|---------------------------|----------------------|---------------------------|
| Compreendem a proposta temática de forma objetiva e concisa. | - | 1 | 8 | 11 |
| Utilizam os operadores argumentativos (elementos coesivos e de coerência) e paragrafação textual. | - | 1 | 7 | 12 |
| Fazem uso da paragrafação na organização textual | - | 1 | 7 | 12 |
| Apresentam adequação linguístico/discursivo quanto à competência de usar elementos da língua – pontuação, concordância verbo-nominal. | - | 1 | 8 | 11 |

FONTE: Dados obtidos pela pesquisa do professor-pesquisador responsável pela pesquisa, 2018.

Diante desses dados, nota-se que a grande maioria dos estudantes não tinha um domínio acerca da temática, mesmo sendo muito pertinente, já que a partir de conversas informais em sala de aula, os estudantes confessaram que conheciam parentes e/ou amigos (as) que passaram por uma gravidez na fase juvenil. Parece-nos que pela ausência de conectivos que estruturassem seus textos, como também problemas de pontuação, o entendimento textual ficou prejudicado.

Vale ressaltar ainda que muitos estudantes nunca tinham estudado operadores argumentativos em anos anteriores, conforme as “falas” de muitos. A falta desse conhecimento linguístico foi preponderante para o grande número de produções textuais que não utilizaram tal recurso linguístico. Tal fato resultou, ainda,

em um número elevado de produções textuais que não utilizaram os parágrafos corretamente. Por fim, outro ponto que merece destaque, diz respeito à estrutura morfossintática, ou seja, diversos estudantes não conseguiam articular elementos da língua no momento em que estavam produzindo os textos verbais.

Diante desse panorama geral em que estava a turma, a partir da produção dos artigos de opinião, observa-se que os estudantes estavam em um nível de aprendizagem bastante defasado em relação aos níveis e as capacidades linguísticas apresentadas por eles. Dessa forma, fez-se necessário um trabalho que contemplasse uma sequência didática capaz de direcionar o ensino para um foco mais contextualizado da língua, através de módulos que inserissem elementos linguísticos mais dinâmicos e objetivos, porque todos sabem que trabalhar com a língua em sala de aula requer um manuseio bastante prático, especialmente, dos professores de língua portuguesa.

A partir desse contexto discursivo que os gêneros requerem, é imprescindível que os docentes possam direcionar estratégias didático-pedagógicas, cujo resultado seja sempre a melhoria do ensino, possibilitando, assim, um aumento da capacidade de cada discente, já que os resultados reforçam a necessidade de um aparato didático mais amplo, conforme pudemos ter observado, os estudantes, em sua grande maioria, estava inserido no *nível insuficiente*, isto é, um nível bem inferior ao almejado para alunos concluintes do Ensino Fundamental II.

Vale lembrar que esse resultado demonstrado não foi exclusividade dessa turma pertencente a uma escola pública, uma vez que ao analisarmos o IDEB, edição 2017, constatamos que o nível dos estudantes de escolas públicas, no que se refere à pesquisa e produção de texto se assemelha ao resultado do IDEB.

Diante de toda essa repercussão dos dados iniciais, a seguir apresentaremos algumas produções textuais produzidas a partir do gênero discursivo denominado de “artigo de opinião” por alguns (as) participantes da pesquisa. Isso é necessário para termos uma exata noção de como se encontrava a turma no estágio inicial da pesquisa. Para tanto, usamos exemplos para representar cada nível atingido por essas produções textuais.

FIGURA 4 – Produção textual do aluno A.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável?"

A Gravidez no Adolescente

A gravidez no adolescente é muito errada por que as jovens perde o futuro delas como sua gravidez Ela tem que se preparar para o tempo de pensar por que a gravidez no adolescente só tem o tempo de pensar por que primeiro não vai perder as Entredas vai ficar muito enfiada no futuro delas até no futuro não é a gravidez não é as jovens tem que ter cuidado com as coisas que tem de fazer e não elas tem que não ficar gravida em entre do tempo de pensar sem fazer nada só perdendo o tempo com erros fazendo coisas sem pensar. Ela tem que ter mais cuidado com o trabalho delas mais ela tem que fazer dezoito que o trabalho por não ficar gravida no futuro por que não tem que fazer o trabalho por que tem que ter cuidado.

Fonte: Produção textual obtida do estudante durante a pesquisa, 2018.

Diante dessa produção realizada pelo estudante podemos notar que há muitos problemas de ordem morfosintática e de organização textual, conforme

podemos notar na seguinte transcrição⁵: "*Primeramente vai Perder os Estudos vai ficar muito arrePedido no futuro deles Está na Escola...*" Observamos ainda há que a ausência de uma paragrafação, bem como de operadores argumentativos. Desse modo, o estudante foi inserido no *nível insuficiente*, por apresentar uma série de inadequações sintáticas, morfológicas e a não presença de uma estrutura razoável exigida para o gênero discursivo.

Uma particularidade que deve ser ressaltada diz respeito à presença de um título, uma vez que isso é um requisito básico para a produção do gênero discursivo "artigo de opinião". Na produção encontrada na próxima página, notamos que há uma paragrafação entre os períodos. Percebemos também a presença de operadores argumentativo conforme pode ser observado na produção textual da participante. Todavia, notamos nessa produção problemas como, por exemplo, de pontuação, acentuação e concordância verbal.

Muito embora, esse texto apresenta uma estrutura razoável ligada ao gênero em questão do ponto de vista discursivo, tendo em vista que notamos um direcionamento pautado na discussão proposta na temática. Diante dessas observações, o texto está inserido no *nível regular*, por apresentar características de um texto atrelado a esse nível, apesar de ainda apresentar problemas linguísticos já citados anteriormente. É importante frisar para efeito de discussão que a participante da pesquisa demonstra certo conhecimento no que diz respeito à prevenção de uma gravidez indesejada. Podemos verificar a partir desse trecho⁶: "Por isso que os jovens tem que se prevenir antes de uma relação sexual."

Um ponto curioso e que merece destaque está relacionado ao fato de que essa participante consegue fazer o uso correto do processo de colocação pronominal, mas não consegue articular de forma correta o processo de concordância verbal. Para esclarecer melhor essa discussão o texto segue na página posterior.

⁵ Passagem retirada da figura 4.

⁶ Passagem retirada da figura 5.

FIGURA 5 – Produção textual da Aluna B.

Tema do artigo de opinião: “A gravidez na adolescência: uma atitude responsável”?

Gravidez sem planejamento

Uma gravidez na adolescência é algo muito complicado na maioria das vezes as adolescentes têm de 12 a 16 e não tem uma gravidez planejada na maioria das vezes o pai não quer assumir ou se envolver com drogas e isso não vai ser bom pro casal e a criança de muitas vezes também a mãe não quer contar para seus pais e fugir de casa com o pai de criança. Essa gravidez não vai ter planejamentos, sem condição financeira e muitas vezes sem amor do pai porque não quer assumir. Por isso que os jovens tem que se prevenir antes de uma relação sexual.

Fonte: Produção textual obtida da estudante durante a pesquisa, 2018.

Observamos também nessa produção realizada pela estudante certa direção objetiva entre o título e a argumentação. No entanto, há uma falta de alguns operadores argumentativos. Isso, certamente, prejudica a compreensão com clareza, tendo em vista que pela falta de uma organização estrutural mais definida, certamente, acarretou problemas de compreensão textual. Podemos constatar a partir do seguinte fragmento⁷: “Essa gravidez não vai ter planejamentos, sem condição financeira e muitas vezes sem amor do pai porque não quer assumir”.

⁷ Fragmento retirado da figura 5.

Diante dessa passagem textual, percebemos que devido à falta de pontuação, por exemplo, a compreensão textual desse período composto fica comprometida.

Por essas razões, o texto está inserido no nível regular, porque mesmo já tendo um direcionamento argumentativo exigido para o gênero discursivo produzido durante a sequência didática, ocorrem algumas inadequações linguísticas que fazem com esse essa produção textual não avance para o nível satisfatório. No entanto, esse texto está muito acima em relação ao texto anterior, devido às diversas inadequações já discutidas.

Na produção textual abaixo notamos uma presença de paragrafação, operadores argumentativos. Há também problemas, por exemplo, ligados à pontuação e à ortografia, mas, evidentemente, em níveis muito menores do que observados nas duas produções textuais iniciais. Dessa forma, esse texto está inserido no *nível satisfatório*, cujas características do texto condizem, em partes, de uma produção textual de um sujeito social conluente do Ensino Fundamental II. Abaixo, a produção textual.

FIGURA 6 – Produção textual do Aluno C.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

Prejuízos da gravidez na adolescência

Ultimamente, no Brasil, e no mundo, a gravidez na adolescência vem aumentando bastante, pois é uma atitude que não tem volta, muitas vezes, tem aborto, porém isso não é uma atitude responsável.

Muitas dessas coisas, acontecem, por causa de festas e bebidas alcoólicas, esses adolescentes enchem a cara nas bebidas, depois sofrem com a grande responsabilidade de criar com a gravidez.

Muitas dessas adolescentes, perdem seus estudos, perdem também toda a vida social, pois eles perdem toda a juventude, pois arcam com a responsabilidade de criar um filho, uma juventude perdida, devido a irresponsabilidade.

Fonte: Produção textual obtida do estudante durante a pesquisa, 2018.

Esse texto também apresenta uma direção bem objetiva entre o título e a discussão que se faz ao longo do texto. Mostrando, dessa forma, que esse sujeito compreendeu a proposta temática, uma vez que conseguiu articular conhecimentos prévios para argumentar acerca de suas ideias. Apresentamos 3 (três) textos produzidos por diferentes participantes da pesquisa para demonstrar, de forma amostral, trazer para a análise os textos que representaram nitidamente os níveis apresentados pelas produções textuais. Sendo assim, ao olharmos o quadro acima, concluímos que dentre as 20 produções textuais inseridas na pesquisa, nenhuma conseguiu avançar para *nível avançado*.

Com tudo isso, justifica-se uma proposta de intervenção nessa turma de 9º ano de uma escola pública, através de uma sequência didática que esteja direcionada para solucionar e/ou amenizar as dificuldades apresentadas pela grande maioria dos sujeitos da pesquisa.

Para finalizar as análises iniciais das produções textuais dos (as) discentes atuantes na pesquisa-ação, podemos afirmar que a grande maioria desses participantes estava inserida em certos níveis de conhecimento muito aquém do esperado para estudantes concluintes do Ensino Fundamental II. Diante dessa necessidade de intervenção didática, fez-se necessária o uso de uma sequência didática que, porventura, pudesse suavizar os efeitos negativos observados nas análises preliminares dos resultados das produções textuais, a partir do gênero discursivo “artigo de opinião” em sala de aula.

No tocante, ainda, em relação a esses dados, ressaltamos que, de fato, há uma urgência para a aplicação desse estudo com viés mais contextualizado, já que como vimos na apresentação do LDLP utilizado na escola em relação a essa turma de 9º ano, esse material didático preconizava essencialmente um estudo bastante mecanizado da língua, mas também deixou a desejar na apresentação do estudo ligado ao gênero discursivo “artigo de opinião”. Por isso, a necessidade de um estudo acerca da linguagem mais direcionada a aspectos contextuais da língua.

Por conseguinte, em nosso trabalho de pesquisa sempre defendemos que os professores de língua portuguesa focassem na concepção de linguagem baseada no conceito interativo, porque ela potencializa a capacidade de comunicação entre os sujeitos sociais inseridos nos diversos espaços dialógicos. Dessa forma, pode

contribuir para o processo de interação baseada em um prisma, segundo o qual os sujeitos atuam como interlocutores ativos responsáveis pelos seus atos comunicativos.

Assim, concordamos com Ferreira (2004) quando afirma que as relações discursivas são resultados que se conseguem perceber na construção de sentidos a partir de textos. Nesse tocante, podemos notar que o texto é visto como um produto social e discursivo responsável por proporcionar, de fato, uma ação que abarca em seu contexto de uso quaisquer proposituras de sentidos. Por isso, reforçamos que a nossa sequência didática foi pensada nesse prisma, à proporção que elaboramos um conjunto de atividades linguísticas que tornassem o ensino mais concreto do ponto de vista pedagógico e, conseqüentemente, proporcionasse aos discentes um novo olhar sobre o ensino da língua.

Diante disso, tivemos o manejo de aplicar as atividades com o intuito de tentar resgatar nos educandos um papel fundamental que é exatamente o de ser protagonista de suas ações, à medida que os módulos avançavam, o processo de participação deles estava assegurado. Para isso, a nossa sequência didática contou com uma proposta bastante interativa, através de minicursos, oficinas, atividades em grupo, debate regrado, sempre com a supervisão do professor-pesquisador.

A nossa preocupação sempre estava ligada a romper os paradigmas de um ensino mecanicista que, muitas vezes, presenciamos em salas de aulas com relação ao ensino de gramática, cuja perspectiva é sempre tradicional. Como todos nós sabemos há muitos estudos atuais acerca da linguagem que tentam compreender e visualizar soluções para as práticas docentes que podem ser consideradas inadequadas ao processo de ensino e aprendizagem quando se trata de abordarem conceitos meramente prescritivos. Nessa conjectura, é necessário compreendermos que existem inúmeras possibilidades que vão além de propostas didáticas inseridas nos LDLP acerca da língua.

Contudo, devemos tentar desmitificar a visão imposta nos materiais de língua portuguesa que evidenciam uma preferência pela concepção de linguagem baseada no processo de expressão do pensamento, tornando o ensino de linguagem extremamente desprovida de sentidos para os estudantes, uma vez que há marcas gramaticais voltadas ao estudo isolado da língua como, por exemplo, a

compreensão de um aglomerado de palavras que são estudadas isoladamente do ponto de vista morfossintático. Isso, certamente, acarreta muitos prejuízos ao ensino de linguagem, à proporção que os discentes sentem-se como sujeitos apenas reprodutores de conhecimentos que, na maioria das vezes, não são absorvidos por eles.

Por isso, é fundamental que os professores que lidam com a linguagem em sala de aula tenham uma visão bem definida de qual concepção seja a mais adequada para transmitir conhecimentos aos estudantes, porque essa conscientização acerca de qual concepção o professor escolhe para atuar no contexto escolar diz muito em relação às práticas docentes utilizadas no processo de ensino e aprendizagem deles.

Nessa ótica, o nosso trabalho, como já foi dito inicialmente, estava assentado em uma concepção de linguagem que fosse capaz de tornar os estudantes participativos e colaborativos de aquisição do conhecimento. Concordamos com a afirmação de Koch e Travaglia (2013) quando os estudiosos afirmam que o trabalhar na perspectiva do texto é capaz englobar diversos aspectos de funcionamento que podem ocorrer a partir da comunicação. Assim, eles afirmam que a:

... integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino da gramática como um fim em si mesmo. (Koch e Travaglia, 2013, p. 85).

A partir do momento em que os docentes de língua portuguesa comecem a trabalhar sobre a ótica do texto em sala de aula, sem dúvidas, estarão contribuindo de forma incisiva no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, uma vez que a concepção interativa da linguagem possibilita a eles um campo muito amplo no que se refere à compreensão de sentidos imbuídos nos textos verbais quer sejam orais, quer sejam escritos. Por isso, a nossa preocupação em trazer para a sala de aula uma nova metodologia de ensinar a gramática, já que nos moldes tradicionais não estavam surtindo muitos efeitos positivos.

Vale sempre lembrar que não estamos defendendo o fim da gramática tradicional em sala de aula, mas compartilhamos sempre com os ideais dos

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) quando afirmam que há outras gramáticas que podem ser ensinadas também nas aulas de linguagem. Sendo assim, os PCN (1998, pp. 79/80) afirmam:

O estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de 80 que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. É importante reinvestir os conceitos estudados em atividades mais complexas.

É importante fazermos um paralelo com a citação acima, uma vez que as atividades didáticas desenvolvidas nos módulos sequenciais fizeram uso exatamente desse avançar em relação ao nível de dificuldades das atividades apresentadas para cada módulo. Então, podemos notar que o avanço no grau de elevação de dificuldades a partir das atividades surtiram efeitos extremamente desafiadores, mas também um salto na qualidade do ensino e aprendizagem de muitos educandos.

6 ANÁLISES E RESULTADOS DAS PRODUÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos após a execução da sequência didática, consoante ao modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Nessa perspectiva, priorizamos esse modelo didático por acreditarmos que fosse o mais adequado para tentar solucionar, ou melhor, tornar as dificuldades que muitos discentes demonstraram na escrita, uma forma de atenuar em muitos desvios em relação ao uso da língua, no que tange ao processo de produção textual dos estudantes.

Vale discutir agora para efeito de compreensão da temática utilizada para esse segundo momento, que fizemos uso de uma temática semelhante a avaliação diagnóstica, cujo objetivo era fazer com que utilizando temáticas semelhantes, os mesmos conseguissem desenvolver as suas produções textuais com vistas a obtenção dos resultados, após as produções finais. Nesse contexto, o tema utilizado abordou a seguinte discussão *“Adolescentes que engravidam: que são os verdadeiros responsáveis?”* Fizemos uso de temáticas semelhantes nos dois polos da pesquisa, produção inicial e final, por acreditarmos que essas semelhanças entre os temas podiam nos mostrar se, de fato, ocorreram ou não avanços no ensino e aprendizagem desses discentes ao final da proposta didática.

Sendo assim, os resultados obtidos foram muito satisfatórios, uma vez que os estudantes que se encontravam no *nível insuficiente* na avaliação diagnóstica compreenderam, de certa forma, os conteúdos ministrados pelo professor-pesquisador. Com tudo isso, os (as) estudantes participantes da pesquisa avançaram bastante na melhoria das produções textuais comparadas às produções iniciais. Nesse viés comparativo entre os resultados da pesquisa, tanto os iniciais quanto os finais, podemos afirmar que houve uma evolução bastante perceptível na qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos. Na página seguinte, apresentaremos os resultados alcançados após a aplicação da proposta de intervenção.

Quadro 6 – Resultados das produções finais.

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | NÍVEL AVANÇADO | NÍVEL SATISFATÓRIO | NÍVEL REGULAR | NÍVEL INSUFICIENTE |
|---|----------------|--------------------|---------------|--------------------|
| Compreendem a proposta temática de forma objetiva e concisa. | 2 | 8 | 6 | 4 |
| Utilizam os operadores argumentativos (elementos coesivos e de coerência) e paragrafação textual. | 2 | 10 | 4 | 4 |
| Fazem uso da paragrafação na organização textual | 2 | 10 | 4 | 4 |
| Apresentam adequação linguístico/discursivo quanto à competência de usar elementos da língua – pontuação, concordância verbo-nominal. | 2 | 8 | 6 | 4 |

FONTE: Dados obtidos pela pesquisa do professor-pesquisador responsável pela pesquisa, 2018.

Os resultados apontam para uma melhoria dos aspectos gramaticais a partir da aplicação da sequência didática, conforme defende os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Dessa forma, ela nos possibilitou trabalharmos em sala elementos gramaticais de forma coesa que, muitas vezes, não observamos nos materiais didáticos distribuídos nas escolas públicas brasileiras como o próprio livro “Singular & Plural”. Com tudo isto, as produções finais ficaram mais organizadas do ponto de vista morfossintático, observamos a presença de operadores argumentativos, o uso de parágrafos que demarcam os períodos simples ou compostos.

Assim, na análise final dos dados, posteriormente, a aplicação da sequência didática, muitos estudantes migraram do *nível insuficiente* para, respectivamente, os *níveis regular, satisfatório e avançado*, ou seja, se compararmos, respectivamente, o

quadro das produções iniciais e o quadro das produções finais, verificamos que no quadro correspondente a análise inicial, a maioria dos estudantes encontravam-se basicamente no *nível insuficiente* em todas as análises linguísticas da pesquisa. No entanto, após a aplicação da sequência didática, utilizando um suporte mais interativo, do ponto de vista da língua, houve, conforme o quadro abaixo, sem dúvidas, uma melhoria muito ampla apresentada pelos sujeitos da pesquisa.

A partir desse novo olhar, certamente, foi desafiador trabalhar a gramática em uma perspectiva mais contextualizada durante os módulos sequenciais, porque como já sabíamos que a gramática que eles tinham contato desde as séries iniciais, não estava surtindo um efeito muito desejável, já que os resultados iniciais da pesquisa demonstravam a necessidade de buscarmos alternativas com relação ao ensino de gramática em sala aula, que fosse além das estratégias dispostas no LDLP da série/ano envolvida na pesquisa. Dessa forma, os resultados preliminares nos trouxeram bastante convicção de que as produções textuais desses (as) estudantes não condiziam com o estágio que deveria ser apresentado por eles, uma vez que eram alunos concluintes do Ensino Fundamental II.

Diante disso, começamos a buscar mecanismos linguísticos que pudessem superar possíveis falhas que, porventura, o ensino da gramática tradicional acarretou ao longo do processo escolar desses sujeitos. Uma possível causa para esse insucesso no que diz respeito ao ensino normativo da língua poderia estar relacionada ao fato de que esse ele prioriza em suas discussões apenas elementos isoladamente, ou seja, a única preocupação estava inserida em classificar nomenclaturas morfosintáticas, desconsiderando, assim, os conhecimentos internalizados desses sujeitos participantes da pesquisa.

Então, concordamos plenamente quando Koch (2004) afirma que trabalhar com a língua no contexto atual, certamente, transcende ao nível meramente classificatório de elementos que compõem a língua. Assim, nessa visão devem estar inseridas outras formas linguísticas como conhecimento de cada indivíduo inserido em dado espaço escolar, como também experiências que resultam na produção de textos muito diversificados, embora tratando-se de uma mesma temática.

Isso ocorre porque ao considerarmos os conhecimentos linguísticos de cada um, implicará em diversos contextos comunicativos, abrindo um leque muito amplo de conhecimento que perpassa as fronteiras impostas pela na gramática tradicional

utilizada nas escolas brasileiras. Dessa forma, trabalhar com a gramática na perspectiva funcional, como foi a forma que ocorreu na sequência didática, sem dúvidas, acarretou em uma completa mudança de comportamento observada nas produções textuais que corresponderam ao último módulo da pesquisa. Ficando, assim, comprovado que a abordagem normativa da língua como é feita, na maioria dos LDLP, não consegue abarcar em seus estudos os conhecimentos que estão além de meras divisões e/ou classificações de palavras como ocorrem, na maioria das vezes, nas atividades que envolvem a língua.

Um ponto importante que vale destacar diz respeito as 4 (quatro) produções textuais que se encontram no *nível insuficiente*, ou seja, esses sujeitos participantes da pesquisa-ação não conseguiram avançar mesmo diante de uma sequência didática aplicada em sala de aula pelo professor-responsável. Dessa forma, esses sujeitos encontraram-se nesse nível tanto na análise inicial quanto à final, embora o número de participantes que migraram para níveis além deste foi bastante propositivo.

Percebemos ainda na análise dos dados finais da pesquisa, há uma similaridade entre a quantidade de produções textuais ligadas aos níveis e as respectivas análises linguísticas, segundo as quais direcionavam esses textos a ocupar determinado nível de aferição da qualidade dessas produções escritas, isto é, esses textos verbais enquadravam-se de maneira bem pontual não havendo, assim, um distanciamento muito claro entre os níveis e as análises linguísticas, respectivamente, como podemos observar no quadro acima.

Vale a pena frisar também que 2 (dois) textos compostos pelo gênero artigo de opinião conseguiram avançar para o *nível avançado*, sendo que nas análises iniciais, um dos textos que ocupou a posição máxima de qualidade, estava inserido no *nível satisfatório* da análise diagnóstica, mas a outra produção escrita estava inserida no *nível regular* a partir dos dados iniciais.

Isso comprova que a sequência didática trabalhada de forma bastante contextualizada ao ensino, através de dinâmicas didáticas como, por exemplo, minicurso realizado no módulo direcionado ao estudo dos operadores argumentativos surtem efeitos muito claros com relação ao avanço da qualidade das aulas de LP em sala de aula e, conseqüentemente, no sucesso dos sujeitos inseridos no contexto escolar brasileiro.

opinião. Dessa forma, a sequência didática trabalhada com a turma, nesse caso específico, não surtiu mudanças proveitosas, já que o texto não apresentou paragrafação, inicia os períodos com letras minúsculas, observamos nitidamente uma estrutura deficitária do ponto de vista morfosintático, presenciamos também falta de conhecimento relacionado à pontuação e à ortografia.

Vejamos algumas inadequações apresentadas nessa produção textual: “adolescente tem uns que ainda Ser resPosavel tem outros que or Pais...” Nesse fragmento retirado da produção presente na página anterior existe, sem dúvidas, inúmeras inadequações nesse mesmo período como, por exemplo, introduz o período sem um parágrafo, problemas de pontuação e concordância verbal. Diante disso, o texto foi inserido no *nível insuficiente* da pesquisa, mesmo o participante ter submetido à sequência didática desenvolvida pelo pesquisador. O próximo texto analisado diz respeito à produção textual que conseguiu migrar do *nível regular* ao *nível satisfatório* durante as análises iniciais e finais. Vejamos.

FIGURA 8 – Segunda produção textual da aluna B.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Adolescentes que engravidam

Atualmente está acontecendo muito, de meninas de 13 a 16 anos engravidam e em muitos casos o pai da criança não quer assumir a criança e a menina que engravidou acaba tendo que criar o filho sozinha e sendo sustentada pelos pais.

Na minha opinião se você não tem estrutura pra criar uma criança tem que se prevenir usar preservativos, como camisinha ou tomar anti-concepcional.

Na maioria das vezes, as adolescentes se calam e quem acaba criando são os avós. Portanto, as jovens devem ter mais responsabilidades de seus atos.

Fonte: Produção textual obtida da estudante durante a pesquisa, 2018.

Essa produção textual apresentou resultados bem significativos em comparação aos observados nas análises diagnósticas, à proporção que a participante entendeu os estudos acerca da língua desenvolvidos nas atividades distribuídas nos módulos didáticos. Isso comprova que estudo bem direcionado, pode, sem dúvidas, nos apresentar avanços positivos.

O texto apresenta parágrafos bem estruturados, com a presença constante de operadores argumentativos, poucos desvios morfossintáticos. No entanto, tem-se uma inadequação de pontuação no texto, como podemos verificar no 1º(primeiro) parágrafo como podemos constatar: “Atualmente está acontecendo muito, de meninas de 13 a 16 anos engravidarem e em muitos casos o pai da criança...” Dessa forma, há algumas inadequações desse ponto de vista sintático. Assim, enquadramos esse texto no *nível satisfatório*. Ao fazermos um paralelo entre as duas produções – inicial e final – presenciamos um avanço na melhoria na produção de escrita. No texto a seguir, o participante encontrou-se no *nível satisfatório*, mas com a aplicação da sequência didática, a produção final perpassou para o *nível avançado*, conforme podemos observar.

FIGURA 9 – Segunda produção textual do aluno C.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

De Quem é a culpa?

Últimamente no Brasil e no mundo a gravidez na adolescência vem aumentando bastante, mas sempre fica aquela pergunta, de Quem é a culpa?

As pessoas ficam com aquela pergunta, discutindo aquele assunto entre outros, e se perguntando de quem é a culpa. Alguns falam que é dos pais, mais é poucas as chances disso acontecer.

Toutos falam que a culpa é do governo, porém por não dar, pois ele não fornece métodos conscientizando os jovens, mas muitas vezes eles os jovens não vão para a escola.

Outras pessoas falam que a culpa é dos bocones, que vão para as festas, em muitas dessas casas os jovens não usam preservativos e geram o bebê quando eles não vão para esses lugares, já chegam sem consentido, ou com permissão dos pais que não monitoram seus filhos.

Então, mesmo assim é de todos um, do governo, dos pais, e dos próprios adolescentes.

Fonte: Produção textual obtida da estudante durante a pesquisa, 2018.

Esse participante como já dito, estava inserido no *nível satisfatório* quando concluímos as análises das produções iniciais. No entanto, ao solicitarmos a produção final, demonstrou ter absorvido os conhecimentos perpassados na sequência didática, de forma que atingiu o *nível avançado*, mesmo que alguns momentos, observamos algumas inadequações.

Mas, de forma geral, essa produção textual apresentou uma articulação textual bem clara, a partir de um bom número de operadores argumentativos, tornando a discussão bastante clara. Observamos ainda poucas inadequações de pontuação, acentuação como podemos citar: "*Últimamente no Brasil e no mundo a gravidez na adolescência vem aumentando bastante...*". Como esses desvios não são recorrentes, de fato, podemos enquadrar esse texto no nível que se encontra, tendo em vista que apresenta uma proposta de discussão muito ampla como o tema sugere. Diante disso, podemos afirmar que essa produção pode, perfeitamente, encaixar-se no nível máximo da pesquisa.

Ao fazermos uma análise geral dos resultados finais, em comparação aos obtidos na fase anterior, certamente, podemos dizer que houve, de fato, um grande avanço no ensino e aprendizagem dos (as) participantes da pesquisa, porque na fase diagnóstica presenciamos um grande número de participantes no último estágio. Ao término das atividades didáticas, muitos participantes conseguiram apresentar resultados positivos.

No entanto, após a conclusão do estudo da pesquisa, que culminou na finalização da sequência didática e, posteriormente, na produção textual final do "artigo de opinião" ocorreu uma migração bastante intensa em relação aos níveis de aprendizagem, uma vez que notamos que muitos deixaram o último nível, passando a ocupar níveis posteriores como, por exemplo, o *nível regular* e *nível satisfatório*. Vale a pena frisar, que um sujeito avançou do *nível regular* ao *nível avançado* da pesquisa. Isso mostra que absorveu bastante os conhecimentos perpassados durante a aplicação do modelo didático.

Justifica-se, indubitavelmente, a inserção de sequências didáticas para tratarmos da melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem de nossos educandos, principalmente, advindos de camadas mais populares de nossa sociedade, já que muitos frequentam escolas públicas. Por isso, ressaltamos que é

fundamental criarmos mecanismos de estudos que possam contribuir na amenização de efeitos negativos observados em nossos educandos para, assim, torná-los sujeitos capazes de compreenderem os fenômenos recorrentes da língua.

Para corroborar com isso, Antunes (2007) diz que os estudos normativos não conseguem contextualizar elementos que fogem à realidade histórica e social, movidas pelas constantes evoluções que estão sujeitas à língua. Assim, ela afirma:

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas de gramática, das diferentes classes de palavras, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não suficiente. (Antunes, 2007, p. 72)

A partir da visão, segundo a qual é necessária estarmos cientes de que existem, no contexto escolar, outros mecanismos que podem perfeitamente compreender a língua de um modo mais amplo, então, devemos paulatinamente inserir em nossas aulas de língua portuguesa, mecanismos que contribuam para a melhoria do sucesso escolar dos (as) discentes. Por isso, devemos romper com o velho paradigma de estudar tão somente padrões impostos pela gramática tradicional que, muitas vezes, estão descontextualizadas da realidade dos sujeitos sociais inseridos nas escolas brasileiras. Antunes (2014, p.33) continua pontuando:

... somente a escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê, inclusivamente “frases soltas” descontextualizadas. Somente na escola a gente esvazia a linguagem de suas autênticas funções.

Esse pensamento elucidado é muito enfático para que, nós, professores que trabalham com a linguagem em sala de aula, devemos romper esse paradigma de estudá-la sem um direcionamento claro e objetivo quanto aos resultados que almejamos.

Seguindo essa visão de trabalhar a gramática contextualizada em sala de aula, levando-se em consideração o texto como elemento responsável por proporcionar o caráter discursivo e interativo, Antunes (2014, p. 47) esclarece com bastante propriedade esse posicionamento:

Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer. Fora desse parâmetro, a abordagem gramatical é pura abstração especulativa, que até pode acontecer sob o propósito da iniciação científica ou em tempos da maturidade investigativa.

Devemos ter muito cuidado quando formos trabalhar em sala de aula de aula aspectos ligados à língua para não cairmos em um ensino mecanizado. É relevante destacar que mesmo utilizando o texto, não devem faltar dois elementos essenciais para que consigamos trabalhar a gramática do ponto de vista interacional, a saber, o aspecto textual e o contextual, segundo Antunes (2014) pontua nas discussões sobre o ensino de gramática em sala de aula.

Ao levarmos para a sala de aula um mecanismo metodológico que corresponda à inserção desses conhecimentos linguísticos presentes nesses sujeitos, não estamos reforçando a rotulação de elementos gramaticais como afirma Neves (2012). Devemos romper com os modelos que apenas reforçam um ensino tradicional, que desconsideram os múltiplos mecanismos que podem colaborar para a produção de sentidos.

Segundo essa discussão, Neves (2012, p 24) afirma:

No trato comum com as pessoas, fala de gramática, a sério, significa ter de começar por uma explicação que diga, primeiro, do que é exatamente que se vai falar, que desmanche aquela noção de que se vai tomar uma ou outra frase e catalogar suas peças, rotulando-as segundo um paradigma frio e inerte que seja disponibilizado como fonte de termos, nada mais do que rótulos.

Como observamos, a autora faz uma crítica aos estudos linguísticos que se encaixam em modelos prontos, como se fosse caixas embrulhadas. Analogicamente a essa caixa fechada, temos que ter a noção de que não é permitido fazer alterações nessas atividades, porque o ensino gramatical normativo é perpassado para a sociedade como uma verdade absoluta, na qual não se permitem refutações quanto à forma e à funcionalidade.

Por conseguinte, Vieira e Brandão (2016) fazem uma análise muito pertinente quando discutem os desafios pelos quais passam ensinar a língua no contexto escolar. Assim, elas contextualizam:

Talvez um dos maiores desafios para o ensino de língua, enfrentados hoje pela escola, seja articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento. Atualmente, busca-se definir qual o conteúdo e a metodologia mais adequados para o ensino da leitura/interpretação e da produção textual. (Vieira e Brandão, 2016, p.239).

A partir desse pensamento exposto pelas autoras, aulas que envolvam o estudo da linguagem, especificamente, as de língua portuguesa devem direcionar as atividades didáticas voltadas aos alunos, uma vez que elas devem levar em consideração os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos presentes nos atos discursivos de nosso alunado. Assim, podemos notar que Vieira e Brandão (2016) estão defendendo a ideia de trabalhar aspectos interativos da linguagem, em detrimento de aspectos normativos da língua.

Em contrapartida, devem-se priorizar atividades que despertem nesses sujeitos, outras habilidades e competências como a capacidade de argumentação, a capacidade de compreender diversos gêneros discursivos, muitas vezes, deixadas de lado pela gramática formal.

Diante de tudo que foi discutido acima, fica bem claro os posicionamentos dos PCN (1998), Antunes (2014) e Vieira e Brandão (2016) quanto à exclusividade que é dada ao ensino da gramática tradicional em sala de aula que, às vezes, os docentes, apenas reproduzem os pressupostos teórico-práticos contidos nos LDLP como uma verdade que não se pode questionar.

Logicamente, os resultados observados não mostraram um alcance de 100% do público, mas constatamos, em muitos casos, o sucesso na escrita atribuído para alunos (as) na fase de conclusão do Ensino Fundamental II. Isso só vem a corroborar para que os docentes, de certa forma, estejam ligados a novas perspectivas do ensino. Com isso, é fundamental deixarmos de lado um pouco o ensino metalinguístico e voltarmos as nossas atenções para o ensino de aspectos que norteiam a língua a partir de contextos efetivamente de uso.

Portanto, os resultados dessa pesquisa fazem-nos repensar em novos mecanismos de ensino para que se possa, evidentemente, abarcar novas metodologias no trato da língua. Por isso, o objetivo deve sempre estar respaldado

em iniciativas que possam auxiliar os professores a lidarem com as propostas didáticas inseridas nos LDLP. Para isso ocorrer, é necessário que esses profissionais tenham interesse em participar do processo de ensino-aprendizagem de forma objetiva quanto às possíveis dificuldades encontradas e que estejam motivados sempre para superarem eventuais obstáculos ao longo de processo que envolve o ensino da língua no espaço escolar.

7 RESULTADOS COMPARATIVOS: PRODUÇÕES INICIAIS E PRODUÇÕES FINAIS

No quadro abaixo, apresentaremos um comparativo alcançado entre as produções textuais que fizeram parte da proposta de intervenção da pesquisa.

QUADRO 7 – Resultados comparativos.

| Requisitos Analisados | Avaliação diagnóstica das produções textuais | | | | Avaliação final das produções textuais | | | |
|---|--|--------------------|---------------|--------------------|--|--------------------|---------------|--------------------|
| | Nível avançado | Nível satisfatório | Nível regular | Nível Insuficiente | Nível avançado | Nível satisfatório | Nível regular | Nível insuficiente |
| Compreendem a proposta temática de forma objetiva e concisa. | - | 1 | 8 | 11 | 2 | 8 | 6 | 4 |
| Utilizam os operadores argumentativos (elementos coesivos e de coerência) e paragrafação textual. | - | 1 | 7 | 12 | 2 | 10 | 4 | 4 |
| Fazem uso da paragrafação na organização textual | - | 1 | 7 | 12 | 2 | 10 | 4 | 4 |
| Apresentam adequação linguístico/discursivo quanto à competência de | - | 1 | 8 | 11 | 2 | 8 | 6 | 4 |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|--|--|--|--|
| usar elementos da língua – pontuação, concordância verbo-nominal. | | | | | usar elementos da língua – pontuação, concordância verbo-nominal. | | | | |
|---|--|--|--|--|---|--|--|--|--|

FONTE: Resultados obtidos pelo professor-pesquisador durante a aplicação da proposta de intervenção, 2018.

Os resultados demonstram que, de fato, a aplicação da sequência didática ligada à proposta de intervenção surtiu efeitos muito positivos para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes inseridos na pesquisa. Dessa forma, ao fazermos uma comparação ligada aos resultados diagnósticos e aos resultados finais pesquisa, notamos claramente um avanço na avaliação final das produções textuais, conforme podemos atestar diante do Quadro 7.

Diante dessa elevação do nível de conhecimento apresentada pelos estudantes, a proposta de intervenção realizada pelo professor-pesquisador surtiu bons efeitos. Com isso, os conteúdos selecionados, bem como a forma que foi aplicada em sala de aula, sem dúvidas, acarretou uma contribuição bastante interessante para rompermos com algumas inadequações gramaticais que foram observadas nas produções iniciais dos estudantes.

Em consonância a essas inadequações linguísticas, o trabalho focou na perspectiva interativa da linguagem. Tal fato, contribuiu para que os resultados finais fossem satisfatórios para a grande maioria dos estudantes, além disso houve uma participação maciça de todos os estudantes. A partir desses resultados, podemos afirmar que fazer uso em sala de aula com uma linguagem mais dinâmica pode, certamente, trazer resultados bem notáveis.

Podemos fazer ainda um paralelo entre esses dois resultados – avaliação diagnóstica e avaliação final – observados na pesquisa. Inicialmente, muitas produções textuais dos estudantes ora encontravam-se no *nível insu* ora estavam inseridas no *nível regular*, conforme os níveis linguísticos eram analisados. Diante disso, podemos observar uma incidência muito alta no requisito analisado – compreensão da proposta temática – na avaliação diagnóstica, chegando a 11 (onze) produções textuais que se encaixaram no *nível insuficiente*. Afirmamos ainda que 8 (oito) produções textuais foram inseridas no *nível regular* e apenas 1(uma) produção atingiu o *nível satisfatório*.

Com relação ao requisito ligado aos operadores argumentativos, notamos que há uma quantidade incidência de produções textuais que se encontravam no *nível insuficiente*, somando, dessa forma, um total de 12 (doze) produções textuais. Somando-se a isso, percebemos que 7 (sete) produções textuais estavam ligadas ao *nível regular*. Constatamos, por fim, que *apenas nível 1(um) texto estava inserido no satisfatório* da avaliação diagnóstica no requisito analisado acima. Sobre o requisito relacionado à paragrafação observamos que a quantidade de textos inseridos em cada nível correspondia aos mesmos números apresentados no item anterior.

Um outro fato que nos chamou muita atenção foi em relação ao número de textos que apresentavam muitas inadequações linguísticas como, por exemplo, concordância verbo-nominal, pontuação e acentuação. Assim, observamos que das 20 (vinte) produções iniciais, 11 (onze) delas estavam inseridas no *nível insuficiente*. Outros 8 (oito) textos, por sua vez, estavam inseridos no *nível regular*. E, por fim, apenas 1 (um) texto conseguiu atingir o *nível satisfatório* nesse requisito.

Em contraposição aos resultados atingidos na avaliação inicial, os resultados alcançados na avaliação final foram muito consistentes, já que ao analisarmos o Quadro 7, muitos estudantes migraram do *nível insuficiente* para os níveis anteriores. Dessa forma, ao analisarmos o requisito inicial, podemos afirmar que das 20 (vinte) produções finais, apenas 4(quatro) permaneceram no *nível insuficiente*. Além disso, 6(seis) textos ocuparam o *nível regular*, 8 (oito) produções migraram para o *nível satisfatório* e 2 (dois) textos atingiram o *nível avançado*.

No que diz respeito ao requisito que trata dos operadores argumentativos e paragrafação textual, constatamos que a incidência de textos produzidos pelos estudantes apresentou a mesma proporção em cada nível observado. Assim, podemos afirmar que as produções textuais ocuparam, respectivamente, a seguinte ordem: 2 (duas) produções textuais ocuparam o *nível avançado*, 10 (dez) textos ficaram inseridos no *nível satisfatório*, 4 (quatro) produções textuais ficaram no *nível regular* e 4 (quatro) textos ocuparam o último nível.

Por último, o critério que correspondeu à adequação linguística, presenciamos também que os textos produzidos pelos estudantes atingiram níveis mais adequados para alunos concluintes do Ensino Fundamental II. Diante disso, afirmamos que dos 20 textos analisados, 2(dois) deles atingiram o *nível avançado*, 8(oito) produções

textuais ficaram no *nível satisfatório*, 6 (seis) textos representaram o *nível regular* e apenas 4(quatro) produções textuais foram inseridas no *nível insuficiente*.

Portanto, diante desses resultados finais podemos notar que uma proposta didática que tenha por objetivo amenizar efeitos negativos no que tange ao uso da linguagem em sala de aula pode representar um grande avanço na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de estudantes que porventura possam fazer parte de um trabalho cuja finalidade é exatamente contribuir para um ensino mais democrático do ponto de vista gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho buscamos levar para a sala de aula uma abordagem de língua que pudesse ser mais ampla no que diz respeito ao trato com a gramática, tendo em vista que o LDLP do 9º ano, turno da tarde, que serviu para a pesquisa, muitas vezes, estava apenas apregoando características meramente metalinguísticas. Dessa forma, a nossa proposta de intervenção visava exatamente levar para os estudantes um novo direcionamento linguístico sobre o ensino de gramática em sala de aula para amenizar os efeitos negativos observados durante a produção inicial de muitos estudantes.

Mesmo diante de alguns percalços, a pesquisa foi realizada dentro do prazo estabelecido pelo cronograma do projeto de intervenção. Vale a pena ressaltar alguns pontos negativos que transcorreram ao longo da pesquisa como, por exemplo, a não autorização de alguns pais e/ou responsáveis para que alguns estudantes fizessem parte da pesquisa, e os resultados finais não atingiram todos os estudantes. Contudo, podemos afirmar que ao fazermos uma análise de forma geral, o trabalho desenvolvido, em parceria, pelo professor-pesquisador e estudantes, certamente, contribuiu para a elevação das competências e habilidades de muitos estudantes no que se refere ao processo de linguagem.

Em consideração ao LDLP que serviu de suporte para a presente pesquisa observamos que ele apresenta, por módulos, os aspectos de “Leitura, Produção de Texto e Gramática”. Assim, não há uma articulação entre esses três elementos, já que são estudados de forma isolada. Isso, certamente, acarreta eventuais dificuldades de ensino-aprendizagem para os discentes, tendo em vista que além de não haver essa inter-relação sobre esses três elementos, há uma predisposição sobre a abordagem gramatical.

Dessa forma, esse suporte didático está apenas reforçando um estudo meramente metalinguístico da língua. Além disso, podemos destacar que a produção textual está voltada restritamente como um “pretexto” para ensinar gramática em sala de aula, conforme Antunes (2014) afirma em seus estudos ligados à contextualização da língua. Sendo assim, observamos que no material de

suporte para o professor presente nesse LDLP há muitas discussões que envolvem e/ou abordam questões que se relacionam à interação da linguagem, embora nas atividades didáticas propostas por ele, não percebemos que forma muito nítida uma articulação que possibilite um estudo gramatical de forma contextualizada.

Diante disso, para que o ensino de texto em sala de aula possibilite aos educandos uma significativa qualidade do ponto de vista do ensino-aprendizagem, criamos uma sequência didática ligada ao gênero textual “artigo de opinião”, cuja finalidade estava pautada em trazer para o espaço escolar um ensino gramatical mais interativo, isto é, fizemos uso da elaboração de um conjunto de atividades que fosse capaz de levar aos discentes uma reflexão da língua, mas também compreendessem as finalidades e funcionalidades de cada elemento da língua que porventura estivesse alocada na SD da pesquisa.

Contudo, não deixamos de lado o ensino gramatical da língua, uma vez que ele pode perfeitamente contribuir para o sucesso no que se refere ao trato com a linguagem. Vale a pena destacar o que fizemos foi trazer à tona uma nova abordagem da língua, ou seja, levamos em consideração também conhecimentos linguísticos que os discentes traziam para as discussões. Com isso, a proposta de intervenção aplicada mediante uma sequência didática trouxe bons resultados para a maioria dos estudantes envolvidos com a pesquisa, já que ao fazermos um paralelo entre os resultados iniciais e finais, podemos observar, sem dúvidas, que ocorreu uma melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de grande parcela do público. Mediante a isso, os objetivos traçados inicialmente foram, em parte, atingidos, uma vez que não houve uma melhoria de 100% dos participantes, conforme podemos constatar no quadro comparativo da pesquisa.

Cabe a todos nós, profissionais que trabalham com a língua materna em sala de aula, buscar novos conhecimentos em quaisquer meios para que possam compreender que a linguagem é um processo constante de inovação e que requer deles um olhar mais criterioso. Por último, essa pesquisa trouxe bons resultados para o meio escolar. No entanto, ela pode ser levada adiante por outros pesquisadores de diversos programas acadêmicos, já que as discussões teóricas levantadas ao longo desse trabalho não são estanques e, muito menos, verdades absolutas. Por isso, sugerimos que outros profissionais que trabalham com a

linguagem busquem estudar outros aspectos que não foram selecionados na sequência didática da pesquisa para que, assim, novas discussões e resultados possam surgir e, conseqüentemente, novas contribuições possam aparecer para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes advindos, principalmente, de escolas públicas brasileiras.

Com relação às impressões acerca da pesquisa, ficamos muito felizes, já que através dessa pesquisa, muitos discentes envolvidos conseguiram avançar no processo de escrita. Isso demonstra que quando um trabalho de intervenção é feito de forma correta, os resultados tendem a ser positivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola, 2014.
- _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2016.
- BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora, REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.
- BRÄNKLING, K. L. (2000). **Trabalhando com artigos de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro**. In: ROJO, R. (org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2010.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. **Por uma Teoria Linguística que Fundamente o Ensino da Língua Materna**. Educar em revista. Curitiba, V. 15, p. 179-194, 2000.

FERREIRA, Maria Beatriz. **A Linguagem e os Processos de Enunciação, Dialogismo e Polifonia**. Ponta Grossa: V,7, nº 1, 2004.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____ (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 7ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____ **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____ **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCK, Ingedore V. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

KLEIMAN, Angela B. MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2005.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **Censo escolar**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em 20 de Fevereiro de 2018.

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

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção**. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS., 1., 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PALOMANES, Rosa, BRAVIN, Angela Marina. **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. – São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

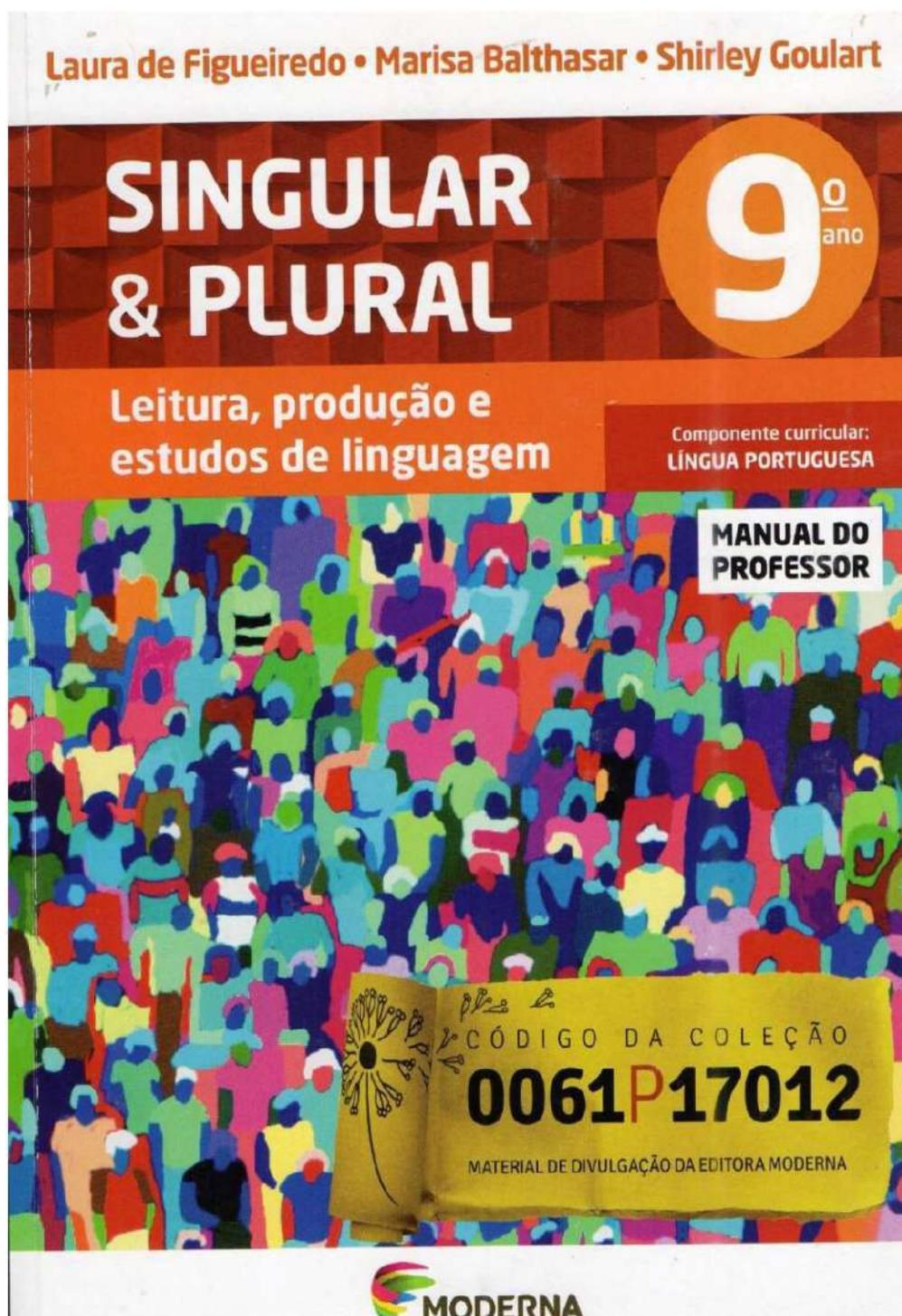
STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo, Parábola, 2014.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. Ed. Atlas. São Paulo, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues, BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2016.

ANEXOS



Fonte: Livro didático de língua portuguesa utilizado na pesquisa. Singular & Plural, 2015.

Proibir publicidade resolve os problemas?

Diariamente são divulgados estudos que mostram o quanto a população está sujeita a riscos.

De danos causados pelo consumo excessivo de sal ao uso de celulares, exemplos mostram o quanto é arriscado viver nos dias de hoje. Vivemos a era da informação, com os seus benefícios e dilemas.

Nesse cenário, entra a publicidade, que, se por um lado nos traz informação, por outro gera polêmica quando voltada a crianças e adolescentes. Mas será que proibir a publicidade de alimentos e bebidas acabará com a obesidade e com o consumo de álcool?

Será que, extinguindo a publicidade, desaparece o desejo de consumir das crianças e adolescentes? Será que, sem propaganda, os problemas desaparecerão, ou estamos enxergando só a ponta do *iceberg* ao atacar um suposto causador de um problema bem mais complexo?

É evidente que crianças e adolescentes merecem atenção e cuidados especiais e que têm direito a proteção enquanto consumidores, mas exemplos

mostram que proibir não é a melhor solução.

Toda proibição, além de não inibir o consumo, gera distorções econômicas e sociais, e o maior prejudicado é o consumidor, seja ele criança, adolescente ou adulto.

Em vez de pensar em novas leis (e há mais de 200 projetos sobre o assunto em tramitação no Congresso), a ação eficaz é fazer com que as já existentes sejam efetivamente cumpridas, como a lei que proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos.

No mercado de publicidade, vale lembrar a experiência bem-sucedida do Conar, que tira do ar anúncios de empresas que infringem os códigos de autorregulamentação acordados por diversos setores da nossa economia.

A publicidade destinada ao público infantil não fica fora desse contexto. Recentemente, a Associação Brasileira de Anunciantes, a Associação Brasileira da Indústria de Alimentos e 26 empresas assinaram um compromisso público que trata da comunicação de alimentos e bebidas dirigida ao público infantil,

mostrando que setores organizados podem propor códigos específicos, seguidos de forma voluntária, com maior eficiência.

Vale ainda recordar os exemplos de melhoria na qualidade de vida das pessoas quando bem informadas, resultante de campanhas na mídia patrocinadas por empresas privadas, que ajudaram no desenvolvimento de políticas públicas de educação, de saúde, de higiene, de prevenção do uso de drogas e do consumo de álcool.

Sem dúvida, o papel decisivo na educação de crianças e adolescentes cabe aos pais e às famílias. Essa tarefa não pode ser terceirizada ou delegada. Em vez de buscar “culpados” para os problemas sociais, é muito mais produtivo agir na consolidação de uma sociedade livre, educada, informada e capaz de tomar suas próprias decisões sem a tutela do Estado.

É preciso educar nossos jovens para o consumo consciente, de forma a dar a eles poder para que, ao se tornarem adultos, possam exercer sua liberdade da maneira mais responsável possível.

PRODUÇÕES INICIAIS DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

A gravidez no adolecimento

A gravidez no adolecimento é muito errado por que as jovens perde o futuro delas como suas gravidezes do bem que si previne não tem o tempo de pensar por que a gravidez no adolecimento do tempo perde tempo prematuramente vai perder os estudos vai ficar muito culpada no futuro delas está no erro não é na gravidez não é que jovens tem que ter cuidado com as coisas que tem de fazer o mal elas tem por não suas gravidezes em entre do tempo perder de aprender o tempo com erro fazendo não deus por isso elas também que tem mais cuidado com o modo delas mesmo elas que não fazer dezo que o mundo por não suas gravidezes no futuro por não mesmo tem que não o mundo por não tem que ter cuidado.

Fonte: Produção textual obtida do estudante A durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Adolescentes que engravidam

Atualmente está acontecendo muito, de meninas de 13 a 16 anos engravidarem e em muitos casos o pai da criança não quer assumir a criança e a menina que engravidou acaba tendo que criar o filho sozinha e sendo sustentada pelos pais.

Na minha opinião se não tem estrutura pra criar uma criança tem que se prevenir usar preservativos, como camisinha ou tomar anti-convulsivo.

Na maioria das vezes, as adolescentes alancam seus filhos e quem acaba criando são os avós. Portanto, os jovens devem ter mais responsabilidades de seus atos.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

Prejuízos da gravidez na adolescência

Ultimamente, no Brasil, e no mundo, a gravidez na adolescência vem aumentando bastante, pois é uma atitude que não tem volta, muitas vezes, tem aborto, porém isso não é uma atitude responsável.

Muitas dessas coisas acontecem, por causa de festas e bebidas alcoólicas, esses adolescentes enchem a cara nas bebidas, depois sofrem com a grande responsabilidade de lidar com a gravidez.

Muitos desses adolescentes, perdem seus estudos, perdem também toda a vida social, pois eles perdem toda a juventude, pois vivem com a responsabilidade de criar um filho, uma juventude perdida, devido a irresponsabilidade.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

A gravidez e a adolescência

Utimamente muitos adolescentes estão engravidando e depois tem que sair do escola, tem que começar a trabalhar muito cedo para cuidar do filho e as vezes os pais os expulsam de casa, quando na verdade deveriam dar suporte familiar para ela, algumas vezes os pais os ajudam cuidando do filho ou pelo menos ajudando a garoto.

Certamente uma atitude irresponsável da parte da adolescente e do garoto, mas mesmo assim os pais devem dar apoio a adolescente pois isso meete muito com o psicólogo da garoto, o apoio familiar poderá ajudar muito ela em todo este processo difícil que ela vai ter que passar, também deve ter apoio do pai da criança e do família dele, isso vai ajudar-la bastante.

Fonte: Produção textual obtida do estudante D durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável?"

A adolescente gravida

Uma adolescente gravida tem muita responsabilidade porque tem que abandonar a escola e os seus amigos na família tem dor que nesse período os namorados abandonam e termina rotas por que elas se do prostrito e elas terminam, sofrendo preconceitos pelo gravidez.

Tem muitas dor que aborto e termino morrena e ficão dentro elas os vezes ficão com depressão não querem mais sair de casa e os vezes se matam. A família rejeita não querem ouvir os metes.

As adolescentes não procuram empregos nem estudam e não fazem nada e terminam se prostituindo.

Fonte: Produção textual obtida do estudante E durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

A gravidez na adolescência tem consequências para quem tem a escolha em casa a mãe para se dedicar ao cuidado do filho por isso. Mas para muitos outros estes são motivos para a sociedade e não para quem tem que cuidar do filho do mesmo modo para quem as estruturas estruturam o pai que já não são mais presentes para quem não da criança porque mãe tem na sociedade para a criança o filho da mãe ~~que~~ planejados em tem o estado tem que cuidar ~~em~~ o eu com os pais

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

Sim, por que além de ser um período muito difícil, as meninas não muitas vezes e as vezes não ocorre em um tempo esperado muitas delas não tem condições financeiras para criar seu próprio filho e as vezes tem que sustentar seu filho sozinho, por que o pai as vezes não quer em assumir que é o pai do criança e as avós muitas não querem cuidar de criança muito menos sustentá-la.

Muito menos as avós muitas vezes que nem sabem que vão ter um neto ou neta, além de mãe não tem quem que a ajude, nem tem abrigo pois foi expulso de casa.

Acho que ter filho é uma coisa muito responsável ainda mais se não tiver condição de criar seu filho tal.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

Título: Meninas que viram mães cedo

Muitas meninas engravidam para seguir os parceiros, ou as vezes por falta de um devido cuidado, e não tomam a devida atitude não tem responsabilidades, muitos não contam para os pais com medo da atitude delas e tentam seguir até quando des.

Outras meninas tomam a atitude de abortar, outras tentam criar sozinho, as vezes os meninos tomam a atitude de ajudar a criar as crianças.

Algumas largam seus estudos e vão procurar um emprego para poder se sustentar sozinho e por conta de um descuido ou até por conta de uma perda de amor, elas crescem muito cedo.

Fonte: Produção textual obtida da estudante H durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

Meninara - grávida

hoje em dia existe muitas adolescente grávida, não por causa de dificuldade mas porque elas querem. hoje em dia existe muitas remédios para se prevenir e não fica grávida, felizmente essas adolescente grávida sofrem muito preconceito e alguns pais não querem dentro de casa e essas adolescente os vezes elas até aborta por causa do preconceito. e também na maternidade as vezes elas não abortam porque os pai do bebê não quer assumir, não precisamos toma uma atitude responsável para não engravidar tão cedo, a gravidez na adolescência é uma grande responsabilidade, e precisa deixa de ser adolescente para ser uma mãe responsável e cuidar bem do seu filho e ter uma grande atitude para criar seu filho

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

A Gravidez Breve

A Gravidez Breve acontece em diversas cores por uma parte das jovens de hoje em dia engravidam brevemente por ter seus filhos mais cedo do que o normal e costumam largar os estudos para ir trabalhar no comércio e cuidar do bebê pois que ele nasce. O que nós podemos fazer para isso não acontece mas com as jovens de hoje no lugar de engravidar um para ir estudar para lá na frente engravidarem mas para mais cedo mas sempre. Melhorar as jovens não para ir estudar para lá na frente engravidarem e se engravidarem.

Fonte: Produção textual obtida do estudante K durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

em vista a gravidez na adolescência
 A gravidez é um problema
 das famílias pois que traz brigas
 para casais e perdas para de estudos
 isto um problema que vem além-
 tempo no família de hoje trazem
 muitas causas de depressão muitas
 vezes a mãe e o pai as famílias as vezes
 de hoje não pensa muito que de mais
 mãe pai pensa que não tem conselho
 de pai e mãe não se lembra em se falar
 o mãe que mais adolescentes entre 16 e
 17 anos quando se não de ter que
 cuidar mesmo que não peso que não
 mãe na adolescência

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável?"

"A gravidez na adolescência e suas consequências"

A gravidez na adolescência é um assunto muito delicado. Principalmente por serem meninas de pouca idade, meninas que na maioria dos casos nem terminaram a primeira média ou a fundamental. Porém, precisam interromper seus estudos de pois que acontece a gravidez, por engenho da sociedade e também porque precisam se afastar para cuidar da saúde da criança. Não é uma atitude considerada responsável, pois nessa idade já se tem um certo entendimento sobre métodos para se prevenir e evitar uma gravidez. Mas muitas vezes não seguem as orientações.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

"Meninas que engravidam na adolescência e para de estudar"

A gravidez na adolescência é uma coisa que hoje em dia acontece muito e por isso que muitas vezes param de estudar para cuidar do filho ou filha e isso muito logo prejudica suas vidas e por isso que eu acho que as meninas se precipitam quando fazem coisas assim e não tomam risco de engravidar e quando chegam de engravidar elas praticamente se prejudicam porque não deixam de fazer aquilo que gostam para cuidar do filho ou então deixam os estudos e isso eu acho.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável?"

Adolescentes que engravidam ~~em~~ e param de estudar

Na adolescência muitas meninas engravidam e deixam de estudar, elas param de estudar pra cuidar de seus filhos, depois não voltam mais a estudar. E acaba perdendo a adolescência pra ser mãe, não podem mais ir pra festas, não pode mais sair com os amigos pra se divertir. Na maioria das vezes os pais das meninas abandonam o filho e a mãe. Muitas vezes fica até ruim da mãe arrumar um emprego, por conta que não terminou o estudo, quando arruma um emprego nem ganha bem, por que vai trabalhar em casa de família. Se pensarem bem, nunca daria a acontecer isso com eles.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável?"

Jeremy Raes

Hoje em dia existem muitas adolescentes gravidas e que sofrem muito preconceito por causa disso e logo no dia de hoje que existem muitas crianças gravidas na faixa de 15, 14, 13, 12 gravidas por ai pelo mundo mais também tem muitas mães que abandonam seus filhos por conta que é muito difícil mais elas tem filhos por conta que quer pais hoje em dia tem muitas remédios para se prevenir mais ninguém liga com isso se continuar assim o Brasil nunca vai pra frente.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

Titulo: Mães adolescentes

A gravidez na adolescência está muito
blançada ultimamente, com varias adlecon-
tes sendo mães logo cedo. Muitas ainda
digo que são crianças muito, são com
19 a 18 anos. Muitas delas engravidam com
seus namorados porque eles acabam pedin-
do uma prova de amor, elas acabam se
tomando responsáveis, pela sua família
elas acabam indo lutar com o namorado e
as vezes ele não usa o preservativo masculino
então se elas não tomarem o anticoncepcional
e acabam engravidando mais nem muitas
criam os seus filhos e acabam ou abortando
ou colocando em adoção.

Fonte: Produção textual obtida da estudante Q durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

Meninas que param de estudar
por conta da gravidez

Tem meninas que para de estudar por conta da gravidez e deixa os estudos para fora em casa cidade de Briança. Não pode sair com as amigas e amigos, tem muitas, adolescentes que estão em casa cidade de Briança, e nem sair de casa. Na adolescência é muito comum muitas meninas engravidarem e pararem de estudar. Elas nem voltaram a estudar mais para ser dona de casa, muitas delas ser arrepende por causa da gravidez. Elas ser arrepende depois que pensa, não podem ir mais para festas. Na maioria das vezes os pais das crianças abandonam as filhas com a mulher muitas vezes fica até ruim para elas para até trabalhar até para arrumar um emprego por causa que, nem terminaram os estudos, muitas das vezes elas deixa até a Briança com a família para ir trabalhar na casa do familiares.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

A gravidez na adolescência em uma coisa muito importante porque pode acontecer tem um bilha isso em uma coisa muito importante porque hoje em dia as pessoas só que saber de fazer bilha os pais gostam de fazer mais de cria ninguém gosta hoje em dia no Brasil as pessoas só que saber de sexual ninguém presta nem as pessoas não tem respeito as vez isso acontecer em coisas vai por exemplo uma coisa como morte esse coisa não vai pensar em fazer bilha tem muita coisa que fazer em casa as coisas da mãe ou do pai.

Tema do artigo de opinião: "A gravidez na adolescência: uma atitude responsável"?

Uma gravidez irresponsável

Eu acho muito irresponsável os meus amigos de há pouco tempo, com apenas 12 a 16 anos que ainda nem terminaram o ensino fundamental e engravidam.

E depois que engravidam param de estudar, por que eles na maioria das vezes só querem e vão cuidar de cuidar da mãe só no tempo.

Para estudar por causa da criação da filha e do trabalho doméstico como fazer comida limpar a casa lavar roupa e etc.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

| Adolescentes que engravidam |
|---|
| Atualmente está acontecendo muito, de meninas de 13 a 16 anos engravidarem e em muitos casos o pai da criança não quer assumir a criança e a menina que engravidou acaba tendo que criar o filho sozinha e sendo sustentada pelos pais. |
| Na minha opinião se não tem estrutura pra criar uma criança tem que se prevenir usar preservativos, como camisinha ou tomar anti-concepcional. |
| Na maioria das vezes, os adolescentes abandonam seus filhos e quem acaba criando são os avós. Portanto, os jovens devem ter mais responsabilidades de seus atos. |

Fonte: Segunda produção textual obtida da estudante B durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

| |
|--|
| De quem é a culpa? |
| Últimamente no Brasil e no mundo a gravidez na adolescência vem aumentando bastante, mas sempre fica aquela pergunta, de quem é a culpa? |
| As pessoas ficam com aquela pergunta, discutindo aquele assunto, entre outros, e se perguntando de quem é a culpa. Alguns falam que é dos pais, mais e poucas as chances disso acontecer. |
| Outros falam que a culpa é do governo, porém pode até ser, pois ele não fornece palestras conscientizando os jovens, mas muitas vezes esses os jovens nem vão para a escola. |
| Outras pessoas falam que a culpa é dos jovens, que vão para as festas em muitas dessas casas os jovens vão e não usam preservativos e geram o bebê quando eles vão para esses lugares, já devem sair escondido, ou com permissão dos pais que não monitoram seus filhos. |
| Então, mesmo assim é de todos, do governo, dos pais, e dos próprios adolescentes. |

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Adolescentes e a gravidez

Hoje em dia os adolescentes estão engravidando e isso é um tema muito sério e também algo que está acontecendo mais frequentemente, Mas quem são os verdadeiros responsáveis? e por que são responsáveis?

Na verdade, muitos fatores contribuem para que isso aconteça, a estrutura familiar, os "amigos", o ambiente escolar. Poderiam ser dar mais palestras sobre o assunto nas escolas, a família deveria os orientar sobre o assunto e sobre seus "amigos", e é claro o próprio adolescente deve ter consciência dos seus atos e então tomar decisões responsáveis.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Adolescentes que engravidam

As adolescentes de hoje em dia só pensam em engravidar.

As propagandas era para serem constantes mas o governo não para pensar em nisso. Era para ter palestras na escola e a distribuição de preservativos e para ter mais nos postos de saúde.

As famílias, os pais e mães. Tem um problema entre si sobre isso. Portanto, as adolescentes ficam mal informada e terminam engravidando.

Se o governo investisse mais as famílias se protegem contra isso não acontece isso mais.

Fonte: Segunda produção textual obtida do estudante E durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Eles mesmas.

Por que as vezes eles entendem do processo sabem que existem as preservativos.

Nos dias de hoje podemos ver que nas escolas há o aumento das adolescentes que engravidam.

As adolescentes que decidem abandonar os estudos tomam essa decisão sem pensar nas consequências. Algumas meninas fazem o processo e tomam comprimido no outro dia sem serem informadas de nada, não sabem de nada, nenhuma informação, outras acabam fazendo sem experiência de nada, então não se previnem e depois vem as consequências, algumas meninas são muito jovens para isso e não sabem de nada e a própria família também não tem condições de criar-las.

Então, nós achamos que as adolescentes ainda mais quando são mais velhas e sabem das coisas, mas acabam cometendo isso de ter um filho, então eu acho que os responsáveis são elas mesmas.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Por falta de cuidado

- Os verdadeiros culpados são os próprios que cometem o ato, pois eles têm que ter consciência da suas responsabilidades, ainda mais quando são maior de idade.

Quando acontece um caso de violência claro que a jovem não era culpa, porém não foi de livre e espontânea vontade, mas quando eles têm a conscientização de que estão fazendo vão ter que se responsabilizar com seus atos.

Os jovens também poderiam ter conscientização de usar o preservativo sempre.

Logo, o governo poderia investir mais em propaganda de prevenção para os jovens, também poderia promover palestras, talvez assim os jovens teriam mais conscientização do que estão fazendo e assim poderiam até falar com um adulto.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Meninas Gravidam cedo deve ser
Responsabilizar sobre seus atos

É um fato que ocorre com frequência entre os jovens, atualmente o índice de adolescente grávidas vai aumentando a cada dia, talvez por uma responsabilidade, eu por não se prevenir de forma certa, existe meios para evitar uma gravidez indesejada existe e não usar a um dos mais simples e qual com certeza durante a relação sexual, além de evitar uma gravidez também prevenir de doenças.

Apesar de existe vários métodos, não existe muita paciência que engravidam na adolescência quando isso ocorre a adolescente está sujeita a passar por vários desafios e um deles é enfrentar o preconceito da sociedade muitas vezes quem lida com isso muitas vezes precisam procurar uma solução que não sempre é a adequada, o exemplo é o aborto e completamente errado pois cabe a ele se responsabilizar por seus atos, e não aceitar a pena que a sociedade sempre.

Para que isso não aconteça precisamos ter um pensamento livre e a respeito dessa situação e encontrar uma solução sem culpa, e sem prejudicar o pensamento do jovem, até porque todos cometemos erros e muitas vezes esse erros servem de aprendizagem. É o caminho certo para a solução dessa problema e antes de tudo se prevenir para não ocorrer gravidez indesejada e se caso acontecer todos apoiar um os adolescente e não culpa, mas, se ajuda ela ser uma grande mãe.

Fonte: Segunda produção textual obtida da estudante I durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Os verdadeiros responsáveis pelos filhos adolescentes!!!

Os verdadeiros responsáveis pelos filhos adolescentes que são responsáveis que são responsáveis pela vida verdadeira que ficou engravidada ou "mimada" ou seja os adolescentes têm que ter mais cuidado quando forem ter uma relação sexual porque eles culpam principalmente a mãe que deveria ter muito cuidado para não engravidar.

Mas eu acho que a justiça também são os verdadeiros responsáveis pelos filhos adolescentes que vão engravidar. Eu acho que os pais da adolescente são responsáveis pelos filhos adolescentes, mas também acho que a justiça é responsável, porque se a adolescente ou seja a mãe quiser abandonar seu filho e os pais não quiserem cuidar do seu filho a justiça tem o direito de ficar com o menor de idade, porque eles não vão ficar abandonados na rua a justiça tem a obrigação de cuidar do menor de idade e a criança até ele completar seus 18 anos e tiver uma casa para morar. Por isso que é melhor se prevenir do que deixar um filho abandonado no mundo porque muitos adolescentes não tem atitude para cuidar o filho no mundo de pais que estão ele no mundo a criança o filho por isso é melhor prevenir do que deixar seu filho jogado no mundo.

Fonte: Segunda produção textual obtida do estudante J durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Pais Brevemente

A gravidez na adolescência das garotas é um caso cada vez mais constante, não só no Brasil, mas como em outros países esse é um grave problema logo são as garotas ou meninas gravadas freies Mas, mesmo do presenciatario, poderia ter a consciência dos pais em arletarem as garotas Partante, no meu ponto de vista eu acho. Bratamente de quem é a culpa mas acho que seja dos pais que não tomaram uma atitude para suas filhas. Não engravidam antes do tempo certo e tomam por parte dos proprios garotas que durante esse tempo sexual não usam os presenciatarios, que protegem de duas formas contra DSTs (Doenças Sexualmente transmissíveis) E tomam a gravidez

Fonte: Segunda produção textual obtida do estudante K durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Os responsáveis são os pais
 muito pelas de hoje não querem
 a realidade como gravidade,
 muito pelas de que o filho não se
 é de as maneiras de fazer não se
 se não via o filho
 na minha opinião os pais de não
 o filho a mãe ~~se~~ de são os
 pais por que quando a filha
 com esse jeito está quando de com
 alto pegue para a vida as coisas

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Os Avódoeiros culpados

Os avódoeiros têm um pouco de culpa: a geração por não insistir em mais precauções que conscientize os adolescentes, obrigando pais por não conversarem abertamente com os filhos sobre a sexualidade e as próprias adolescentes, por saberem as consequências que uma relação sexual sem proteção pode trazer e mesmo assim cometem o ato.

Portanto, deveríamos nos conscientizar e nos responsabilizar pelos mesmos atos, porque se a adolescente tem consciência disso tudo e ainda faz de que nada com as consequências depois

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Adolescente e a Gravidez.

Hoje em dia no Brasil, Adolescentes engravidam frequentemente, e isso é uma coisa que devemos pensar na responsabilidade e no futuro que tem pela frente.

Portanto os verdadeiros responsáveis e o governo, que deveria ensinar mais os adolescente com palestras mostrando as responsabilidades que terão na adolescência, que isso é uma atitude que não tem volta.

Por isso que eu acho que os adolescente devam se cuidar mais, e pensar no seu futuro. Porque a gravidez na adolescência só vai atrapalhar mais seus estudos. Então isso é uma coisa que eles deveriam pensar antes de fazer.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Os adolescentes precisam saber se precisam
Os adolescentes engravidam pela falta
de conhecimento, pois às vezes os familiares
mais próximos não orientam de como o
adolescente deve ter sua vida sexual.
Então, muitos adolescentes acabam engravi-
dando, porque não sabem lidar com sua
vida sexual. Nas escolas às vezes aparece
palestra orientando os adolescentes de como
se prevenir, mas muitos não dão aten-
ção, pois pensam que não vão engravi-
dar, mas acabam engravidando.
É necessário que os adolescentes procura-
m conversar com as pessoas mais
saber o assunto para se prevenir, e
não acabar engravidando.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Meninas Mães

Na minha opinião, maioria das adolescentes que engravidam, nem sempre são elas que são os responsáveis. Na maioria das vezes, são os avós que cuidam do bebê. Pais nem sempre elas têm condições financeiras nem emocionais para assumir essa maternidade e também quase todas, ou a maioria, abandonam os estudos e prejudicam a aderência delas.

Na minha opinião, a Prefeitura deveria oferecer programas e fetivos de orientação sexual e planejamento familiar e, além disso, as adolescentes grávidas, ou que já são mães, precisam ter alternativas para que possam continuar seus estudos e garantir o sustento do filho. E, mesmo assim, não é fácil criar um filho. Quem os tem, sabe disso. Então, como essas meninas, que têm os estudos interrompidos com uma gravidez que futuro pode vir a dividir a essa menina mãe.

Fonte: Segunda produção textual obtida da estudante P durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Adolescentes responsáveis

Os adolescentes têm filhos mais cedo sempre a culpa são deles. Muitas vezes, eles acabam não tendo informações de prevenção.

Os pais dos adolescentes também devem se responsabilizar falando do assunto em casa para que seus filhos usem preservativos.

Acredito que muitos jovens engravidam por falta de informações. Com isso, deveria ter palestras na escola falando sobre usar preservativos. Muitos adolescentes engravidam ainda quando estão estudando e acabam tendo que parar com seus estudos.

Por fim, acho que a culpa são e das adolescentes e sim, pela falta de informações.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

Gravidez na adolescência

Algumas adolescentes engravidam a gravidez por meio da pressão dos pais, familiares e amigos e, como sabemos, a gravidez é uma fase que requer cuidado e acompanhamento de pré-natal.

Se a adolescente decide fazer um aborto, além de estar cometendo um crime, os riscos para sua saúde são ainda maiores. Além de perder o bebê. Temas que tem cuidado. As principais causas da gravidez são: o desconhecimento de métodos anticoncepcionais.

Os adolescentes engravidam pela falta de conhecimento, pois os amigos e familiares mais próximos não orientam de como adolescentes deve ter sua vida sexual. Muitas das vezes tem engravidam no escola só as meninas tem cuidado.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

ninguém gosta de criar
 A adolescentes gosta de fazer
 3u bilho isso não poder por
 que é muito homem gosta de
 fazer mais de criar ninguém
 gosta, fazer todo mundo faz
 hoje em dia têm mãe que não
 dá o bilho ou dá a calção
 no abanato para que uma
 pensasse pensar criar.
 Os verdadeiros responsáveis
 são o pai e a mãe que não dá
 na calção numa caixa de 2a
 2.ª e 3.ª na rua e a trail
 está cheio disso muitas mãe
 a calção matando o bilho por
 não gosta.
 As vez o bilho é negro e
 não gosta da cor têm muitas
 crianças que morrem dentro
 da lençol da mãe as vez a
 mãe que levar uma pancada
 para o bilho morrer isso não
 poder em uma coisa grave
 pode acalçar em cadeia.

Fonte: Segunda produção textual obtida do estudante S durante a pesquisa, 2018.

Tema do artigo de opinião: Adolescentes que engravidam: quem são os verdadeiros responsáveis?

De quem é a responsabilidade

ultimamente no Brasil, as meninas estão engravidando muita cedo e estão botando a culpa nos Pais.

Mais eu acho que a culpa é de todos os envolvidos como a mãe e o pai que não conversa com os filhos.

E a escola também tem culpa por que não dão assistência com contraceptivos e conversando com a adolescentes.

As adolescentes também as vezes por não se prevenir.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE GRAMÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO ¿ARTIGO DE OPINIÃO¿ NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisador: EDUARDO DE SOUZA FIRMINO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00164318.0.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.972.627

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado Ensino de gramática para a produção de gênero textual/discursivo "artigo de opinião" no ensino fundamental II, apresenta como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizagem da Gramática. O pesquisador leva em consideração que os professores de Língua Portuguesa acreditam que os saberes gramaticais são importantes quanto à produção de gêneros, que ambos se complementam e que, isoladamente, nenhum dos dois se prestam ao uso efetivo da língua. Entretanto não conseguem realizar, produtivamente, a articulação entre os dois saberes e poucos conseguem articular o gramatical com a leitura e a produção de textos. Nesse processo, os livros didáticos são os principais recursos utilizados nas aulas, trazendo propostas reflexivas, contextualizadas, gramaticalmente voltado para leitura e produção de gêneros variados. Mas, efetivamente, produz indagações, tais como: há diálogo entre os conteúdos gramaticais e os conteúdos de leitura e produção de texto, efetivamente? De que forma isto ocorre? Atende às exigências das orientações institucionais e acadêmicas, a exemplo das dificuldades em privilegiar essa prática na aula de língua portuguesa? Objetivando responder às indagações, a pesquisa se propõe a discutir as propostas de ensino de Gramática, voltadas à produção do gênero textual artigo de opinião, apresentada pelo livro didático Singular e Plural, 9º ano do ensino fundamental, em uma escola pública e propor atividades didáticas ampliem e/ou complementem tais propostas. Adota como base teórica a perspectiva sociointeracionista de linguagem e como metodologia a pesquisa quanti-qualitativa, apoiada por estudos bibliográficos e na pesquisa-ação, seguindo os

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.972.627

seguintes passos: leitura crítica e sistematizada da teoria, aulas sobre os gêneros artigo de opinião com a produção inicial desse gênero; propostas do livro didático de Língua Portuguesa para produção de artigo de opinião; análise das aplicações das atividades didáticas, proposta para a série e análise das novas produções.

Objetivo da Pesquisa:

Elaborar estratégias linguístico-discursivas para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos envolvidos com a pesquisa (p. 11).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador informa que, mediante à Resolução nº 466/12 da CONEP, a presente pesquisa tem risco mínimo, já que ela fará uso de materiais didáticos que possam suprir as necessidades de todos os sujeitos/alunos do 9º ano de uma escola pública de Solânea/PB. Todavia, não descreve quais são esses riscos, nem as estratégias de controle que serão adotadas para evitar bullying e outros constrangimentos, uma vez que a problemática envolve preconceito linguístico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta fundamentação teórico-metodológica coerente e consistente; relevância e pertinência, levando-se em consideração as contribuições que pode ocasionar. Contudo, deve atentar para os seguintes aspectos: o objetivo apresentado na introdução difere do objetivo apresentado na página 11 do projeto, o que é incoerente; não define os riscos e as estratégias de controle destes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Recomenda-se que realize o realinhamento dos objetivos, bem como defina adequadamente os riscos e as estratégias para prevenir bullying e outros constrangimentos, uma vez que a pesquisa envolve adolescentes e preconceitos linguísticos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando sua relevância, fundamentação teórico-metodológica consistente, exequibilidade, bem suas prováveis contribuições, sou de parecer favorável a sua realização.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.972.627

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1136551.pdf | 01/06/2018 19:42:23 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto de Eduardo de Souza Firmino.pdf | 01/06/2018 19:40:25 | EDUARDO DE SOUZA FIRMINO | Aceito |
| Outros | Outros.pdf | 01/06/2018 19:30:57 | EDUARDO DE SOUZA FIRMINO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TA.pdf | 29/05/2018 13:32:50 | EDUARDO DE SOUZA FIRMINO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 29/05/2018 13:27:46 | EDUARDO DE SOUZA FIRMINO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | termodopesquisador.jpg | 29/05/2018 13:18:52 | EDUARDO DE SOUZA FIRMINO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Pesquisadorresponsavel.jpg | 29/05/2018 13:14:09 | EDUARDO DE SOUZA FIRMINO | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracaodainstituicaoefraestrutura.pdf | 29/05/2018 12:38:44 | EDUARDO DE SOUZA FIRMINO | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRosto.pdf | 28/05/2018 21:46:46 | EDUARDO DE SOUZA FIRMINO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 19 de Outubro de 2018

Assinado por:
Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br