



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

MARCIANA DA SILVA MILÂNEZ

**O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA PARA O
ENSINO ARTICULADO DE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE
LINGUÍSTICA**

CAMPINA GRANDE-PB

2017

MARCIANA DA SILVA MILANEZ

**O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA PARA O
ENSINO ARTICULADO DE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE
LINGUÍSTICA**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica (CEELP), da Universidade Federal de Campina Grande-PB, como requisito para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Dourado Loula Régis

CAMPINA GRANDE-PB

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M637g Milanez, Marciana da Silva.
O gênero textual artigo de opinião : uma proposta para o ensino articulado de leitura, produção textual e análise linguística / Marciana da Silva Milanez. – Campina Grande, 2017.
151 f.

Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis".
Referências.

1. Ensino – Gêneros Textuais – Artigo de Opinião. 2. Artigo de Opinião – Ensino de Leitura. 3. Artigo de Opinião – Análise Linguística. I. Régis, Laura Dourado Loula. II. Título.

CDU 81'42(043)

MARCIANA DA SILVA MILANEZ

O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA PARA O
ENSINO ARTICULADO DE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE
LINGUÍSTICA

Monografia apresentada ao curso de
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa
para a Educação Básica (CEELP), da Universidade
Federal de Campina Grande-PB, como requisito
para obtenção do título de Especialista em Ensino
de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Dourado Loula
Régis

Aprovada em 16 de junho de 2017

Banca Examinadora

Laura Dourado Loula Régis

Prof.^a Dr.^a Laura Dourado Loula Régis - UFCG
Orientadora

Manassés Morais Xavier

Prof. Ms Manassés Morais Xavier - UFCG
Examinador

Camilla Maria Martins Dutra

Prof.^a Ms Camilla Maria Martins Dutra - UEPB
Examinadora

Campina Grande-PB, 16 de junho de 2017.

Dedico este trabalho aos meus pais, Manoel Messias e Cláudia, por todo o amor, apoio e esforço dedicados a minha formação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para continuar o percurso acadêmico, permitindo a realização de mais uma etapa em minha vida.

À Laura Dourado Loula Régis, minha orientadora, pela paciência, compreensão e todas as contribuições concedidas para a concretização dessa pesquisa.

À banca examinadora, composta por Manassés Moraes Xavier e Camilla Maria Martins Dutra por terem se disponibilizado a avaliar este trabalho.

Aos professores do Curso de Especialização para o Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica: Ana Paula Sarmento, Márcia Candeia, M^a Auxiliadora Bezerra, Milene Bazarim, bem como ao Coordenador Washington Farias, pelas valiosas contribuições.

A todos os colegas de turma, Alanne, Aline, Amanda, Camila, Danielly, Delane, Diego, Ellen, Luciana, M^a Eduarda, Mayra, Monaliza, Rose, Vanderléia, Vilma e Wiliana, com os quais compartilhei momentos de aprendizado e crescimento profissional.

À Universidade Federal de Campina Grande, pela oportunidade de realizar este curso de Especialização.

Estendo meus agradecimentos aqueles que partilharam não só o lado profissional, mas também o lado afetivo.

Aos meus pais, Manoel Messias e Cláudia, por terem me apoiado nessa jornada acadêmica e serem exemplos de uma vida digna. Agradeço a vocês por tudo o que sou hoje, cada passo dado seria em vão se não tivesse o carinho e o apoio de vocês.

Ao meu esposo, Adalberto, pelo constante incentivo, por acreditar em mim e ser meu porto seguro perante todas as dificuldades. A você dedico todo o meu amor.

Aos meus irmãos: Mateus, por estar sempre disposto a ajudar; a Moisés, por ser tão carinhoso e amável; à Mércia por ser um exemplo de perseverança; e à Marcicleide, por seu companheirismo como irmã e colega de profissão.

Ao meu sobrinho Samuel, por ser uma criança tão doce e carinhosa e a Isabela que está chegando para alegrar ainda mais as nossas vidas.

Aos meus avós paternos Antônio Gomes e Maria das Graças, aos meus avós maternos Maria das Neves e Valdeci Francisco (*in memoriam*) por serem meus maiores exemplos de sabedoria e honestidade.

Aos meus tios maternos (Carlos Alberto, M^a do Socorro, Valdinho, Valdilene e Osvaldo) e paternos (João de Deus, Marcos, M^a das Neves, M^a do Socorro e Josinaldo), primos e cunhados.

Externo meus agradecimentos à Aline Guedes, um dos presentes que o curso de Especialização me concedeu, agradeço pela parceria, incentivo e apoio.

À Alanne de Paula, pelo carinho, por proporcionar momentos de alegria e aprendizado.

À Luciana Vieira, pela amizade e companheirismo que vão além dos muros acadêmicos, agradeço pelos conhecimentos compartilhados diariamente, sobretudo no Curso de Formação continuada “Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino”.

Não poderia deixar de agradecer à Maria Aparecida (Cidinha), por compartilhar momentos profissionais e pessoais, pelo seu carinho e cumplicidade; à Jordânia Alyne, por ter se tornado, além de amiga, um exemplo de persistência e determinação; e à Poliana Azevedo, pelas experiências partilhadas.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para concretização dessa etapa em minha vida.

RESUMO

As práticas a serem realizadas em sala de aula devem proporcionar o contato dos discentes com diferentes gêneros textuais, tendo em vista que é através destes que os textos se materializam. Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa, que pretende instrumentalizar o aluno para se inserir de maneira atuante na sociedade, deve contemplar atividades que articulem a leitura, a escrita e a análise linguística. Nesse sentido, tomamos como objeto de análise uma sequência didática (doravante SD), produzida pela autora deste trabalho em um curso de formação continuada intitulado Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino, a SD tem como objeto de ensino o gênero textual artigo de opinião e está direcionada para o segundo ano do Ensino Médio. Logo, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a sequência didática no que se refere ao ensino de leitura, escrita e análise linguística. Pretendemos de modo mais específico, analisar as atividades propostas, evidenciando a tipologia das perguntas de compreensão textual; verificar como a proposta de produção textual orienta o discente para as condições de produção do gênero; propor questões de análise linguística que ampliem o trabalho com os recursos linguísticos no artigo de opinião; bem como demonstrar a relevância de o professor produzir instrumentos didáticos, como a sequência didática, que sistematizem a sua prática em sala de aula, visando um ensino que possa articular a leitura, escrita e análise linguística. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, configurando-se como bibliográfica e descritiva, uma vez que se analisa uma sequência didática à luz de alguns teóricos e documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa. Como referencial teórico, nos baseamos em Travaglia (2009) no que se refere às concepções de língua; Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e Marcuschi (2008) acerca das noções de gênero; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que diz respeito ao trabalho com sequências didáticas; Brakling (2000) e Koche, Boff e Marinello (2014) que fazem reflexões acerca do gênero textual artigo de opinião, da argumentação e operadores argumentativos; os documentos oficiais (PCN, 2000; OCEM, 2006; RCEM-PB, 2006), os quais orientam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio; bem como as reflexões de Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013) acerca da prática de análise linguística; entre outros autores. A pesquisa revelou que a sequência didática apresenta atividades bem articuladas no que se refere ao trabalho com as práticas de leitura e escrita, por outro lado, deixa algumas lacunas em relação à prática de análise linguística. Por isso, além de analisarmos a sequência didática, propomos algumas perguntas que contribuem para que de fato se estabeleça a articulação entre a leitura, a escrita e a análise linguística, tomando como base o gênero textual artigo de opinião por meio de atividades sistematizadas.

Palavras-chave: Sequência didática. Artigo de opinião. Leitura. Escrita. Análise linguística.

ABSTRACT

The practices to be carried out in the classroom should bring the students into contact with different textual genres, considering that it is through these genres that texts materialise. This means that the teaching of the Portuguese language, which intends to give the student appropriate instruments so that he or she may become part of society in an active way, must also consider activities that bring together reading, writing and linguistic analysis. In this regard we take, as our object of analysis, a didactic sequence (hereinafter DS), produced by the author of this work in a continuous learning course known as Textual genres within the sphere of argutive discourse: theoretical and methodological proposals for teaching, with the main teaching object of the SD being the textual genre of opinative articles, being aimed at the second year of high school. Hence, the main aim of this research paper shall be that of analysing the didactic sequence with regard to the teaching of reading, writing and linguistic analysis. In the most specific way possible, we intend to analyse the activities as proposed, showing the type of questions of textual comprehension; to check out how the proposal of textual production guides the student towards the conditions for production of the genre; propose questions related to linguistic analysis, that expand the work with linguistic resources within the opinative article; as also to show the relevance of the teacher's production of didactic instruments, such as the didactic sequence, makes teaching practice in the classroom more systematic, seeking to implement a type of teaching that can blend together the skills of reading, writing and linguistic analysis. This is a qualitative research study, which can be considered bibliographic and descriptive, as there is analysis of a didactic sequence based on the works of some theorists and some documents that guide the teaching of the Portuguese language. As a theoretical reference, we have based ourselves on Travaglia (2009), regarding the conceptions of language; on Bakhtin (1997), Bronckart (1999) and Marcuschi (2008), regarding notions of genre; Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), regarding work with didactic sequences; Brakling (2000) and Koche, Boff and Marinello (2014), who raise issues about the specific textual genre of opinative articles, arguement and argumentative operators; official documents (PCN, 2000; OCEM, 2006; RCEM-PB, 2006), which set basic guidelines for the teaching of the Portuguese language at secondary school level; and also the thoughts raised by Mendonça (2006) and Bezerra & Reinaldo (2013) about the practice of linguistic analysis; among other authors. The research study shows that the didactic sequence presents well-articulated activities, with regard to work on practice of reading and writing; on the other hand, however, some gaps are left with regard to the practice of linguistic analysis. For this reason, apart from analysing the didactic sequence, we also ask some questions that contribute so that there may indeed be some articulation among reading, writing and linguistic analysis, based on the textual genre of opinion articles, through systematic activities.

Key Words: Didactic sequence. Opinative article. Reading. Writing. Linguistic analysis.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Esquema da sequência didática.....	16
QUADRO 02 – Eixos organizadores.....	23
QUADRO 03 – Eixos organizadores.....	23
QUADRO 04 – Diferenças entre o ensino de gramática e análise linguística.....	29
QUADRO 05 – Ordem dos problemas.....	32
QUADRO 06 – Tipologias das perguntas em LDP.....	41
QUADRO 07 – Módulo 1 da SD.....	42
QUADRO 08 – Módulo 2 da SD.....	44
QUADRO 09 – Módulo 3 da SD.....	44
QUADRO 10 – Lista de controle do gênero textual artigo de opinião.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Análise linguística

LDLP – Livro didático de língua portuguesa

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCEM-PB – Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba

SD – Sequência didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I – ALGUNS CONCEITOS-CHAVE NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	12
1.1 Concepções de língua (gem).....	12
1.2 Gênero textual/discursivo.....	13
1.3 Sequência didática: instrumento para a sistematização do processo de ensino e aprendizagem.....	16
1.4 O gênero textual artigo de opinião.....	17
CAPÍTULO II – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	20
2.1 PCN.....	20
2.2 OCEM.....	22
2.3 RCEM-PB.....	24
2.4 Análise linguística.....	26
2.4.1 Algumas considerações acerca do surgimento da análise linguística.....	26
2.4.2 Análise linguística: uma nova abordagem para ensino de gramática	28
2.4.3 Contribuições da prática de análise linguística para o ensino de língua portuguesa.....	31
CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	34
3.1 Natureza e tipo da pesquisa.....	34
3.2 <i>Corpus</i> da pesquisa.....	35
3.3.1 Contexto de produção da sequência didática.....	35
CAPÍTULO IV – UM OLHAR PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDA NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	40
4.1 Leitura: as questões de compreensão textual.....	40
4.2 Proposta de produção textual do artigo de opinião.....	46
4.3 Análise linguística.....	50
4.3.1 A análise linguística: contribuições para a sequência didática.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	5

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem provocando, cada vez mais, reflexões e discussões de caráter teórico e metodológico. Isto porque os estudos recentes questionam as formas tradicionais de ensino de língua materna, apontando para o estabelecimento de práticas que visem à articulação entre leitura, produção textual e análise linguística (doravante AL) por meio dos gêneros textuais.

Conforme Marcuschi (2008) toda manifestação verbal se dá por meio de algum gênero, ou seja, toda vez que nos comunicamos fazemos uso de algum. Sendo assim, tornou-se essencial introduzir os gêneros no contexto do ensino de língua materna, tendo em vista que não há mais sentido para o ensino que se restrinja apenas ao estudo de frases e palavras isoladas.

Nesse sentido, os documentos oficiais salientam a responsabilidade da escola em desenvolver um trabalho com os gêneros textuais, possibilitando que os estudantes tenham acesso às diferentes formas de uso da linguagem, pois “cabe à escola, pela educação linguística, problematizar as práticas de linguagem – existentes dentro e fora dela – que legitimam ou excluem outras práticas” (Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba - RCEM-PB, 2006, p. 22).

A partir desse contexto, surgiu o nosso interesse em desenvolver esta pesquisa que visa analisar uma sequência didática (doravante SD), além disso, dois fatores foram determinantes para o surgimento desse trabalho. O primeiro deles está relacionado à participação da autora dessa pesquisa no curso de formação continuada *Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*, oferecido aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio na E. E. E. F. M. Joana Emília da Silva, na cidade de Fagundes/PB e ministrado pela pesquisadora, Luciana Vieira Alves Rocha, do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Linguagem e Ensino - da Universidade Federal de Campina Grande, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Alves. O segundo fator se refere ao componente curricular *Conhecimento linguístico e ensino na educação básica*, ofertado no curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a educação básica e ministrado pela professora Dr.^a Laura Dourado Loula Régis. Nesse cenário, nosso objeto de análise, a SD, foi construída pela autora dessa pesquisa, tomando como objeto de ensino o gênero textual artigo de opinião e está direcionada para o segundo ano do Ensino Médio, entretanto, por questões de tempo a SD não foi aplicada em sala de aula.

Logo, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, configurando-se como bibliográfica e descritiva, uma vez que se analisa uma sequência didática à luz de alguns teóricos e documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa.

A relevância da pesquisa se evidencia na medida em que fornece a análise e reflexão sobre a construção de um instrumento didático que favorece o trabalho docente, bem como possibilita uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, sobretudo no que diz respeito à leitura, escrita e análise linguística no Ensino Médio.

Seguindo essa perspectiva, a questão que norteia esse trabalho é a seguinte: *Como se constitui a articulação entre leitura, escrita e análise linguística em uma sequência didática de Língua Portuguesa no segundo ano do Ensino Médio?*

Diante do questionamento acima evidenciado, tomamos como objetivo geral analisar uma sequência didática no que se refere ao ensino de leitura, escrita e análise linguística. Pretendemos de modo mais específico, analisar as atividades propostas, evidenciando a tipologia das perguntas de compreensão textual; verificar como a proposta de produção textual orienta o discente para as condições de produção do gênero; propor questões de análise linguística que ampliem o trabalho com os recursos linguísticos no artigo de opinião; bem como demonstrar a relevância de o professor produzir instrumentos didáticos, como a sequência didática, que sistematizem a sua prática em sala de aula, visando um ensino que possa articular a leitura, escrita e análise linguística.

No que se refere aos pressupostos teóricos, a pesquisa está pautada nas contribuições de Travaglia (2009) que aborda a concepção de língua como interação entre sujeitos; Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e Marcuschi (2008) sobre as noções de gênero; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em relação ao trabalho com sequências didáticas; Brakling (2000) e Koche, Boff e Marinello (2014) que fazem reflexões acerca do gênero textual artigo de opinião, da argumentação e operadores argumentativos. A pesquisa também está ancorada nos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa, a saber: PCN (1998 e 2000), OCEM (2006), RCEM-PB (2006); bem como nas reflexões de Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013) acerca da prática de análise linguística; entre outros autores.

Para a concretização dos objetivos propostos, além dessa breve introdução, organizamos o trabalho em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Alguns conceitos-chave no contexto do ensino de língua portuguesa” aborda as concepções de língua (gem), gênero textual/discursivo, sequência didática e artigo de opinião. O segundo capítulo, “O ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais e a prática de análise linguística”, discute as principais orientações para o ensino de Língua Portuguesa nos documentos: Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB).

Esse capítulo também contempla a análise linguística, contextualizando seu surgimento, as principais diferenças entre a prática de AL e o ensino tradicional de gramática e suas contribuições para o ensino de língua materna. O terceiro capítulo, “Aspectos metodológicos da pesquisa”, explicita a natureza e o tipo da pesquisa realizada, bem como o *corpus* de análise e o contexto em que ele foi gerado. O quarto capítulo, “Um olhar para a sequência didática produzida no curso de formação continuada”, apresenta a análise da sequência didática através de três categorias de análise, respectivamente: Leitura – as questões de compreensão textual; Proposta de produção textual do gênero artigo de opinião; Análise linguística e as contribuições da AL para a sequência didática. Após esse capítulo são apresentadas as considerações finais, nas quais retomamos os aspectos mais relevantes da pesquisa. A seguir, apresentaremos o capítulo I.

CAPÍTULO I

ALGUNS CONCEITOS-CHAVE NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para a discussão que se pretende realizar neste trabalho acerca do ensino de língua materna, alguns conceitos parecem-nos de extrema relevância, como as concepções de língua (gem), gênero textual/discursivo, sequência didática e artigo de opinião. São elas que apresentaremos a partir deste momento.

1.1 Concepções de língua/linguagem

O ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se em propostas interativas de uso da língua/linguagem, que considera as vivências de cada aluno em particular e da sociedade em geral (PCN, 2000). Sendo assim, um dos principais objetivos do ensino de língua materna é desenvolver as competências comunicativas dos alunos, o que implica em levar o aluno a saber usar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação.

Todavia, é importante salientar que a concepção de língua/linguagem adotada pelo professor é que irá definir os caminhos a serem seguidos em sala de aula de modo a alcançar ou não tal objetivo. De acordo com Travaglia (2009, p. 21), o “modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.” Sendo assim, as diferentes condutas nas práticas de sala de aula são decorrentes da maneira como o docente concebe a língua/linguagem.

Ainda seguindo a perspectiva de Travaglia (2009), existem três maneiras distintas de se conceber a linguagem. A primeira vê a linguagem como expressão do pensamento; a segunda vê a linguagem como instrumento de comunicação; e a terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação (TRAVAGLIA, 2009).

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de o professor adotar a concepção de língua como processo de interação, tendo em vista que conceber a língua como forma de interação é entendê-la como um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre sujeitos. Portanto, mais do que ensinar os elementos e as normas que compõem a Língua Portuguesa, conceber a língua/linguagem como forma de interação possibilita que o professor lance mão de metodologias que possibilitem aos alunos o contato direto com as práticas de linguagem que vivenciam no cotidiano.

Neste sentido, fica evidente que ter em mente a concepção de língua como forma de interação no contexto de ensino/aprendizagem de língua materna significa promover situações para que o aluno se torne progressivamente um usuário competente da sua própria língua. Ao nos apropriarmos de tal concepção de língua, é necessário tomarmos como ponto de partida para as aulas de Língua Portuguesa os gêneros textuais, uma vez que toda vez que nos comunicamos verbalmente estamos fazendo uso de algum gênero.

1.2 Gênero textual/discursivo

Haja vista a diversidade de estudos realizados em torno dos gêneros textuais, apresentaremos a seguir o conceito de gêneros nas perspectivas de Bakhtin (1997), por ser um dos precursores do estudo de gêneros, Bronckart (1999), por contemplar a didatização dos gêneros e Marcuschi (2008), tendo em vista sua contribuição para o estudo dos gêneros no Brasil.

De acordo com Bakhtin (1997), os usos da língua se efetivam por meio de enunciados orais ou escritos e “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p, 280, *itálicos do autor*). Sendo assim, o referido autor aborda a concepção de gêneros discursivos, enfatizando que todo uso da linguagem se dá por meio de gêneros que apresentam características relativamente estáveis. Isto significa dizer que os gêneros não possuem características fixas, mas podem ser modificados de acordo com o contexto e os interlocutores envolvidos em uma dada situação comunicativa. Ainda na perspectiva do autor, o estudo dos gêneros do discurso implica em conceber a língua/linguagem como forma de interação social.

Bakhtin (op. cit.) destaca também as diferentes formas de uso da linguagem na atividade humana, de modo que cada enunciado é considerado único, seja ele oral ou escrito. Segundo o filósofo russo, os gêneros discursivos são definidos pelo conteúdo temático, estilo e a construção composicional. O conteúdo temático se refere aos assuntos que podem ser abordados dentro de determinado gênero, já o estilo está relacionado às formas de dizer, a escolha dos recursos linguísticos (a seleção lexical, frasal e gramatical); e a construção composicional diz respeito aos procedimentos e organização da estrutura do gênero.

Bronckart, um dos expoentes do Interacionismo sócio-discursivo, concebe o estudo dos gêneros com a designação gêneros de texto, entendidos como unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas e resultado de ações da linguagem em diferentes situações.

Segundo esse autor, “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua **adequação** em relação às características desse contexto social” (BRONCKART 1999, p. 48, negrito do autor).

Nesse sentido, Bronckart (1999) assegura que os gêneros de texto apresentam uma relação direta com o contexto social, sendo esse um dos fatores determinantes para o uso de um gênero no lugar de outro. Além disso, o domínio de diferentes gêneros de texto faz com que o indivíduo participe de determinadas práticas sociais, uma vez que o gênero “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas, é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana” (BRONCKART, 1999, p. 103)

Dessa maneira, promover o ensino pautado no estudo dos gêneros de texto significa trazer para o espaço de sala de aula situações autênticas de uso da língua, possibilitando que os discentes se apropriem de diferentes gêneros e estejam aptos a se inserirem em atividades sociais que exigem o domínio de diferentes formas de linguagem.

Marcuschi (2003) utiliza o conceito de gêneros textuais, ressaltando que já é algo consolidado “a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2003, p. 19). O autor mostra em seu livro, *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, que os gêneros textuais possuem uma relação intrínseca com as atividades sociais. Sendo assim,

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Logo, os gêneros textuais estão presentes no cotidiano e surgem a partir das necessidades comunicativas dos falantes. Por isso, de acordo com o desenvolvimento econômico e cultural da sociedade vão surgindo novos gêneros, enquanto outros deixam de ser utilizados por não serem adequados às novas situações comunicativas. Assim, os gêneros textuais existem em número ilimitado, tendo em vista que em cada situação comunicativa, seja ela oral ou escrita, utilizamos diferentes gêneros.

De acordo com Marcuschi (2008), é necessário fazer a distinção entre gênero textual e tipologia textual, uma vez que em muitos casos os dois são tratados como sendo sinônimos. Assim,

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Nesse sentido, tipo textual se define em poucas categorias, como a narração, a descrição, a argumentação, a exposição, a descrição, a injunção, entre outras. Todavia os tipos textuais, se comparados aos gêneros textuais, existem em número limitado e não possuem a tendência de aumentar, já os gêneros se apresentam no cotidiano de maneira ilimitada, como um telefonema, uma piada, um resumo, etc.

Diante do exposto, é válido salientar que há uma consonância entre diferentes teóricos no que diz respeito ao ensino de língua a partir do trabalho com os gêneros, tendo em vista que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Nesse contexto, fica evidente que toda comunicação verbal se dá através do uso de gêneros textuais. Dessa forma, a língua é vista como uma “atividade social e interativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 21), por isso é necessário propiciar ao aluno o contato com práticas sociais de uso da língua, pois essa não pode ser concebida como um elemento dissociado do cotidiano dos discentes. Nesse contexto, pode-se afirmar que as sequências didáticas se inserem como instrumentos didáticos que auxiliam na organização e sistematização do ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais.

Dessa forma, é pertinente evidenciarmos que esta pesquisa toma como base a perspectiva de gênero postulada pelos estudos de Marcuschi, isto é, adotamos a concepção de gêneros textuais, para o referido autor “os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais [...]” (MARCUSCHI, 2007, p. 21). Assim, os gêneros se constituem a partir de diferentes aspectos que envolvem as condições de produção, circulação e recepção, bem como a funcionalidade que eles desempenham dentro das diferentes esferas comunicativas. Pensando em aulas de Língua Portuguesa que tomem como objeto de ensino os gêneros textuais abordaremos no tópico seguinte algumas considerações acerca do trabalho com sequências didáticas.

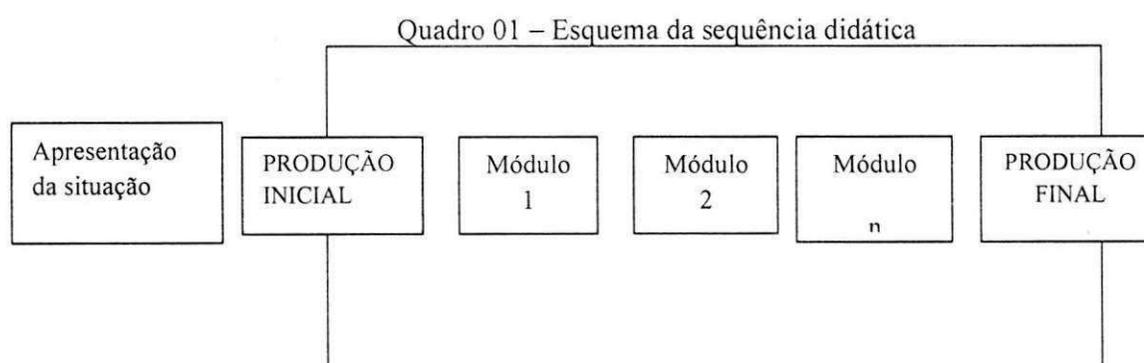
1.3 Sequência didática: instrumento para a sistematização do processo de ensino e aprendizagem

Os PCN publicados em 1998 já defendiam o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Todavia, não mostravam de maneira concreta como esse ensino deveria se efetivar, de que modos poderiam ser utilizados esses recursos nas aulas de Língua Portuguesa. É nesse contexto que se tornam significativa as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tendo em vista que esses estudiosos mostram como trabalhar os diferentes gêneros textuais em sala de aula.

Sendo assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly defendem o uso de sequências didáticas para o ensino de gêneros. Na perspectiva dos autores uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Portanto, as sequências didáticas se configuram como um conjunto de ações planejadas pelo professor, contemplando atividades ordenadas e articuladas para o ensino planejado de determinado conteúdo.

A principal finalidade de uma sequência didática é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma forma mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Logo, por meio das sequências didáticas, é possível realizar um trabalho que contempla as particularidades de cada gênero, bem como propiciar a apropriação do gênero textual pelo discente.

Os referidos autores, ainda, apresentam um esquema de sequência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros, como pode ser observado abaixo:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 98)

Sendo assim, a sequência didática apresenta quatro componentes, o primeiro deles a *apresentação da situação* consiste em o professor apresentar à turma o trabalho que será

desenvolvido, orientando os alunos para a produção inicial. No segundo momento é realizada a *produção inicial*, que consiste na produção da primeira versão do gênero a ser trabalhado. É a partir da produção inicial que o professor irá perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos e buscará meios para que eles as superem. Nesse momento o professor também terá a oportunidade de verificar o que o aluno já sabe sobre o gênero, para, então, no momento seguinte construir os *módulos*, que são constituídos de atividades para auxiliar o aluno no domínio do gênero. O último componente da sequência didática é a *produção final*, depois de realizado todo um estudo das particularidades de um gênero o aluno terá conhecimentos suficientes para a produção de um bom texto.

Dessa maneira, pensando em ensino e aprendizagem, como um processo contínuo e articulado, podemos afirmar que as sequências didáticas são relevantes por darem direcionamento ao trabalho do professor em sala de aula, possibilitando a realização de uma atividade sistemática e gradual de aquisição de conhecimentos pelos alunos, bem como permitindo que estes tenham acesso a diferentes formas de linguagem. No tópico 1.4 elucidaremos alguns aspectos referentes ao gênero textual artigo de opinião, tendo em vista que a sequência didática analisada nesse trabalho teve como base esse objeto de ensino.

1.4 O gênero textual artigo de opinião

Dentro desse contexto, escolhemos o gênero textual artigo de opinião para construirmos uma sequência didática, tendo em vista que este gênero contribui para o desenvolvimento da formação do aluno, enquanto cidadão capaz de observar criticamente a realidade em que se encontra inserido, uma vez que nesse gênero pode-se ter conhecimento sobre diferentes temáticas sociais, a partir de pontos de vista distintos. Além disso, na produção textual de um artigo de opinião, o aluno é direcionado a escrever de maneira crítica, reflexiva e analítica de modo a expor seu próprio posicionamento. De acordo Brakling (2000),

as atividades de escrita necessitam privilegiar o trabalho com um gênero no qual as capacidades exigidas do sujeito para escrever sejam, sobretudo, aquelas que se referem a defender um determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação de ideias. (BRAKLING, 2000, p. 223)

Logo, optamos por esse gênero tendo em vista não só a formação escolar do aluno, mas também sua formação social, pois esta também é uma das funções da escola.

Nesse sentido, é relevante salientar que inserção dos gêneros textuais, especificamente os gêneros argumentativos, na sala de aula, introduz novos horizontes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o artigo de opinião é um texto em que o autor

expõe seu posicionamento diante de algum tema atual e de interesse de muitos. Segundo Brakling (2000), o artigo de opinião pode ser entendido como:

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 (BRAKLING, 2000, p. 226)

Sendo assim, textos dessa natureza devem ser lidos e discutidos em sala de aula, tendo em vista que, em nossas vivências diárias, estamos a todo instante nos posicionando a respeito de um determinado assunto. Além disso, o artigo de opinião é um gênero de relevância social por partir de um fato polêmico e exigir uma tomada de posição do autor e, conseqüentemente, do leitor. O trabalho com esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa é capaz de instrumentalizar os alunos de modo que eles possam se posicionar criticamente diante dos problemas que os cercam na sociedade.

Dentro da perspectiva de se obter um bom escritor, que consiga transmitir o seu ponto de vista e que possua uma boa capacidade argumentativa, o trabalho com o artigo de opinião é imprescindível por se tratar de um gênero textual em que se procura persuadir o outro de um determinado ponto de vista, induzir o outro modificando os seus valores, através de um processo de argumentos que serão sustentados a favor de um determinado posicionamento assumido pelo elaborador e de contestação de prováveis opiniões distintas.

Nessa linha de pensamento, fica evidente que o artigo de opinião se configura como um gênero no qual está presente a dialogicidade, pois “não é possível escrever um texto no gênero se não se conseguir colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições para refutá-las – negociando ou não com ele -, na direção de influenciá-lo e de transformar sua opinião seus valores” (BRAKLING, 2000, p. 227).

Na verdade, esse gênero termina transformando o autor que produz o texto em um bom articulador e com um elevado grau de convencimento sobre o outro, já que, ao expor suas ideias de maneira clara e convincente, consegue convencer o outro para concordar com o que diz.

No que diz respeito à estrutura composicional do artigo de opinião, Koche, Boff e Marinello (2014, p. 34-35) organizam a estrutura desse gênero em três partes: a) Situação-problema: em que se coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto, contextualiza o assunto e evidencia a argumentação que será desenvolvida e a importância de se discutir o tema; b) Discussão: em que se expõe os argumentos e se constrói a opinião acerca da questão examinada; e c) Solução-avaliação: em

que se evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado.

Todavia, é válido salientar que essa estrutura serve apenas como uma base para se ter uma noção da composição do gênero, o que implica dizer que nem todo artigo de opinião precisa necessariamente apresentar essa mesma estrutura e sequência textual, uma vez que as condições de produção também podem interferir na organização do gênero, pois este não possui uma estrutura fixa.

Enfim, o artigo de opinião, por pertencer à ordem do argumentar, é um gênero extremamente relevante na sala de aula, por contemplar o poder de opinar do aluno em situações reais de uso da língua, além disso, os PCN (2000, p.21) indicam que uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa é “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal”, assim, o trabalho com o artigo de opinião favorece o desenvolvimento do aluno para atuar na sociedade de maneira crítica e consciente.

Haja vista que as práticas realizadas em sala de aula devem estar de acordo com as orientações dos documentos oficiais, elencamos no capítulo que segue os principais documentos que nortearam essa pesquisa.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Os objetivos das aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, estão relacionados à inserção dos alunos em práticas de ensino e aprendizagem que ampliem os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, contribuindo para o estabelecimento de relações reais entre o que o aluno estuda na escola e as práticas sociais em que ele está inserido. De modo geral, busca-se tornar o discente capaz de produzir gêneros textuais orais e escritos que estejam atrelados às diversas esferas sociais, possibilitando a ampliação e o aprofundamento do conhecimento linguístico dos alunos. A seguir abordaremos algumas orientações para o ensino de Língua Portuguesa nos principais documentos que orientam o ensino de língua materna, respectivamente, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB). Além disso, este capítulo também contempla a prática de análise linguística, contextualizando seu surgimento, os aspectos metodológicos e as contribuições para o ensino de língua materna.

2.1 PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN –1998(ensino fundamental) e 2000 (ensino médio)) se configuram como documentos norteadores do ensino fundamental e médio em nosso país, tendo como objetivo auxiliar a organização do ensino nas escolas com vistas para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis na sociedade, fornecendo subsídios para delimitar o que se ensinar e como se ensinar. Esses parâmetros enfatizam a necessidade de se promover uma reflexão sobre a linguagem e os processos comunicativos, de modo a instrumentalizar o aluno para a participação nas diferentes esferas sociais, ou seja, além da informação, a escola também deve ter o objetivo de promover a formação ampla e abrangente.

Nesse contexto, os PCN (2000) consideram a linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p.5). Sendo assim, a linguagem é entendida como geradora de sentidos dentro das situações sociais de comunicação em que é utilizada. Com efeito, os PCN (1998) apresentam

uma proposta de trabalho que valoriza a participação do aluno em situações reais de uso da língua.

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

Nesse sentido, tem-se o texto como instrumento privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que este representa a língua em uso, haja vista que toda comunicação se dá através de textos que se materializam através dos gêneros textuais. Assim, os PCN (1998, p. 49) orientam:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao (s) destinatário (s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

Logo, observa-se que os PCN apresentam uma perspectiva mais funcional de ensino de língua, evidenciando que o ensino deve pautar-se em atividades que proporcionem o desenvolvimento do aluno tanto na oralidade, quanto na escrita, envolvendo diferentes formas de linguagem, além disso, direcionam para o uso de gêneros textuais como a base para o ensino dos conteúdos de língua.

A Língua Portuguesa é abordada nos PCN como uma área de conhecimento que está em um constante processo de transformação e sugere aos professores abrirem mão de metodologias que priorizam apenas nomenclatura e regras gramaticais, a fim de promover uma prática de ensino que privilegie o uso e a reflexão da língua. De acordo com os Parâmetros Curriculares as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio são:

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.

- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.(BRASIL, 2000, p. 14)

Assim, no ensino médio, as atividades a serem realizadas em Língua Portuguesa devem envolver o aluno em diferentes situações comunicativas, de modo que o mesmo possa perceber as diversas formas de uso da língua. Dessa forma, a aquisição do conhecimento se dá de maneira gradativa em que o estudante ao chegar ao Ensino Médio irá se aprofundar em conteúdos já estudados no Ensino Fundamental. Isso será reafirmado também nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

2.2 OCEM

Outro documento norteador do ensino de Língua Portuguesa são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), que surgiram das discussões e debates entre as secretarias de educação e os pesquisadores das universidades sobre questões relativas ao ensino, bem como da necessidade de se retomar e ampliar alguns aspectos que já estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Assim as OCEM (2006) têm como um de seus objetivos “apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio.” (BRASIL, 2006, p.8)

Nesse sentido, as OCEM (2006) levam em consideração as sugestões dos PCN no que se refere à proposta de um processo de ensino e aprendizagem que se dá de forma gradativa, contribuindo para a construção do conhecimento dos alunos a partir dos gêneros textuais. Além disso, esse documento enfatiza que o Ensino Médio deve garantir “ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades políticas-sociais de seu tempo.” (BRASIL, 2006, p. 18). Sendo assim, “as ações realizadas na disciplina de língua portuguesa [...] devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (Brasil, 2006, p. 18).

Seguindo essa perspectiva, as OCEM (2006) propõem que as práticas de ensino nas escolas se organizem em agrupamentos de textos variados, o que demonstra uma consonância com o que preconizam os PCN para o ensino fundamental e médio. Logo, pode-se afirmar que tais documentos propõem o ensino de língua portuguesa com base nos gêneros textuais para a promoção de um ensino mais produtivo que proporcione ao aluno o contato direto com a

língua em uso no cotidiano, tendo em vista que “entender os usos da língua significa considerar os recursos e arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto.” (BRASIL, 2006, p.21). Nesse cenário, surgem muitas pesquisas que mostram a relevância de se desenvolver o ensino a partir do texto que “passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor.” (BRASIL, 2006, p.21).

A seguir reproduzimos, de maneira sintética, dois quadros com os eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio de acordo com as OCEM.

Quadro 02: Eixos organizadores

QUADRO 1 – EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situações de leitura em voz alta
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não

Fonte: Adaptado das OCEM (2006, p. 37-38).

Quadro 03: Eixos organizadores

QUADRO 2 – EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISES DOS FATORES DE VARIABILIDADES DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)
FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias textualizadoras
<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos enunciativos
<ul style="list-style-type: none"> • Intertextualidade
<ul style="list-style-type: none"> • Ações de escrita

Fonte: Adaptado das OCEM (2006, p. 37-38).

No quadro 2, acima reproduzido, observa-se a colocação dos gêneros textuais como instrumentos essenciais no processo de ensino e aprendizagem da língua, privilegiando os gêneros de diferentes esferas sociais. Além disso, destaca-se o trabalho envolvendo as quatro habilidades de uso da língua - escrever, ler, ouvir e falar, - contemplando, portanto, as práticas de escrita e de oralidade.

No quadro 3, além dos gêneros textuais como objetos organizadores das práticas de linguagem, também percebemos a proposta de se analisar os aspectos cabíveis a cada gênero em estudo, ou seja, quando se tem os gêneros textuais como objetos de ensino são eles próprios com suas peculiaridades que irão direcionar os aspectos linguísticos a serem estudados nas aulas de análise linguística. Dessa forma, as propostas, apresentadas pelas OCEM e os PCN, para o ensino de Língua Portuguesa partem do texto como elemento privilegiado. As orientações desses documentos de nível nacional influenciaram nas propostas dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba, que orienta o ensino de Língua Portuguesa no cenário local.

2.3 RCEM-PB

Os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB) surgiram a partir das reflexões em torno do conceito de língua e do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, tomando como base documentos oficiais como os já citados nesse trabalho PCN (fundamental e médio) e as OCEM. Com efeito, percebe-se que esse documento parte de orientações do âmbito nacional para o contexto específico do estado da Paraíba.

Nesse sentido, os RCEM-PB adotam a perspectiva sociointeracionista de língua (gem) e recomendam “que a língua não deve ser tomada como um sistema fechado e imutável, mas como processo dinâmico de interação, em que interlocutores atuam discursivamente sobre o outro.” (PARAÍBA, 2006, p. 22) Assim, a maneira como este documento concebe a língua nos direciona para uma perspectiva de ensino em que o aluno é tomado como sujeito ativo, produtor de discursos e interativo nas práticas de linguagem que ocorrem através de textos que se materializam por meio dos gêneros textuais.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa se dá a partir de gêneros textuais pertencentes a diferentes esferas sociais, a respeito da educação linguística os RCEM-PB esclarecem:

O trabalho de educação linguística, tarefa da escola, consiste em promover situações de aprendizagem que favoreçam ao educando o domínio ativo, crítico e contextualizado das variedades de prestígio e o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade e de rejeição aos vários tipos de preconceito e de exclusão social pela linguagem. (PARAÍBA, 2006, p. 23)

Sendo assim, é necessário tomar como objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa gêneros textuais diversificados, tanto orais quanto escritos, produzidos por diferentes autores, inclusive pelos próprios alunos.

Os RCEM-PB propõem como objetivo geral para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio:

- Desenvolver no educando a capacidade de:
- ✓ Uso da linguagem e, particularmente, da língua portuguesa em instâncias privadas e públicas, de modo a possibilitar a inserção efetiva dos alunos em práticas sociais e no exercício da cidadania;
 - ✓ Reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, da língua portuguesa;
 - ✓ Construção da consciência e identidade social, a partir da interação com o outro, com outras formas de pensar. (PARAÍBA, 2006, p. 31)

Assim, o objetivo geral direciona o ensino de língua portuguesa para formação do aluno enquanto cidadão capaz de interagir de forma efetiva no mundo a sua volta em diferentes práticas sociais, utilizando-se de diferentes usos da língua. Além disso, os objetivos específicos evidenciam que o ensino de língua portuguesa deve promover situações de aprendizagem que possibilitem aos discentes:

- ✓ Escutar e ler textos orais e escritos, observando as condições de produção inerentes às situações de interação social;
- ✓ Produzir textos orais e escritos, atendendo às múltiplas demandas sociais e considerando as condições de produção impostas pelas situações de interação social;
- ✓ Sistematizar conhecimentos linguísticos, textuais e enunciativos. (PARAÍBA, 2006, p. 31)

Logo, na proposta dos RCEM-PB privilegia-se o contato direto do aluno com diferentes textos de contextos sociais diversificados, sendo estes abordados através da leitura, da escuta e da produção textual, bem como da sistematização de conhecimentos específicos da língua, sejam eles linguísticos, textuais ou enunciativos.

Os RCEM-PB têm como base os PCN que organizam os conteúdos/objetos de ensino de língua portuguesa em dois eixos estruturantes, o primeiro eixo diz respeito às modalidades de uso da língua: a oralidade (fala e escuta) e a escrita (leitura e produção). O segundo eixo está relacionado à análise linguística dos fatores de variabilidade das/nas práticas de língua (gem), envolvendo seguintes aspectos: os gêneros textuais e as condições de produção, a relação língua (gem) e cultura e, por fim, os mecanismos linguísticos, textuais e enunciativos. Os RCEM-PB esclarecem que “esse modo de organizar os conteúdos de língua portuguesa está orientado pela visão de que dominar a língua significa tornar-se usuário competente: aquele que conhece as estreitas relações entre as condições de enunciação e a escolha das formas linguísticas.” (PARAÍBA, 2006, p. 32)

Dessa maneira, nota-se algumas alterações significativas no contexto do ensino, entre elas o fato de não haver uma preocupação centrada em elencar os conteúdos a serem

trabalhados voltados apenas para conceitos e classificações gramaticais descontextualizados, tendo em vista que nesse documento os conteúdos a serem abordados em sala de aula emergem dos textos a serem trabalhados, de modo que contemplem a oralidade e a escrita. Evidencia-se a substituição do prescritivismo gramatical pelo trabalho com a língua em uso, de modo a contribuir para que os alunos se tornem usuários proficientes de sua língua materna, sendo capazes de adequá-las aos diferentes textos e contextos comunicativos.

Todavia, é importante salientar que os documentos oficiais não funcionam como um conjunto de regras a serem seguidas em sala de aula, como pode ser observado nas OCEM (2006):

As orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de língua portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re) significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 17)

Logo, as propostas e sugestões nesses documentos devem servir como um pilar para a construção de práticas de ensino adequadas ao contexto escolar e que contribuam para a formação dos discentes. Nessa perspectiva, os documentos oficiais para o ensino de língua materna, ora apresentados, estão fundamentados, basicamente, na teoria dos gêneros, trazendo noções teóricas de texto e gêneros textuais (ou discursivos) atrelados à prática de análise linguística. No tocante à análise linguística nos aprofundaremos no tópico seguinte.

2.4 Análise linguística

Este tópico discute a concepção de análise linguística (doravante AL), abordando as principais diferenças entre a prática de AL e o ensino da gramática tradicional, bem como evidenciando as contribuições da prática de análise linguística para o ensino de Língua Portuguesa.

2.4.1 Algumas considerações acerca do surgimento da Análise Linguística

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), a análise linguística apresenta um caráter teórico-metodológico “teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 14). Assim, a AL está relacionada aos estudos teóricos em torno da língua, bem como em sua didatização para o ensino em sala de aula.

A partir das orientações abordadas nos PCN para o ensino pautado na língua falada, na leitura, na escrita e na análise linguística, Reinaldo (2012) salienta que o termo análise linguística adquiriu variadas acepções em trabalhos acadêmicos e pelos professores de língua portuguesa, sendo considerado, por vezes, como sinônimo de conhecimentos gramaticais, de conhecimentos linguísticos ou de normas. Tais acepções estariam relacionadas às diferentes filiações teóricas. Ao fazer um panorama dos estudos acerca da análise linguística nas décadas de 1980, 1990 e 2000, Reinaldo (2012) constata que:

- O conceito de análise linguística enquanto eixo procedimental do ensino de língua portuguesa se altera segundo a filiação teórica do pesquisador: trata-se de uma reflexão epilinguística sobre fatos de língua em uso, para desenvolvimento da leitura e da escrita; ou de uma reflexão metalinguística, que leva o aluno ora a (re) conhecer o sistema e as normas da língua, por meio de uma classificação e nomenclatura, que não estejam suficientes para descrever fatos da língua. (REINALDO, 2012, p. 240)

Dentro desse quadro, nos apropriamos nesse trabalho da concepção de prática de análise linguística como metodologia para o ensino de língua em que o texto tem lugar privilegiado, possibilitando a reflexão sobre aspectos gramaticais, textuais e discursivos, deslocando-se do eixo da descrição gramatical para o eixo do uso e da reflexão, assim não se trata apenas de uma nova designação para o ensino de gramática, pois:

- Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (BRASIL, 1998, p. 78)

Sendo assim, a prática de AL abarca a complexidade da linguagem presente na produção e recepção de gêneros textuais, haja vista que ela não se limita apenas à gramática normativa, mas aos diferentes usos da linguagem que provocam diferentes sentidos nos textos. Todavia, é válido ressaltar que a análise linguística não exclui o ensino de gramática, o que se propõe é um parâmetro mais adequado para sua abordagem em sala de aula. De acordo com Mendonça (2006),

- o termo análise linguística [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vista ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. (MENDONÇA, 2006, p. 205)

Dessa maneira, a AL surge como uma forma de complementar as práticas de leitura e escrita de textos, contribuindo para a reflexão sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que estão presentes nos diversos usos linguísticos (MENDONÇA, 2006).

Nesse sentido, Geraldi (1984), em sua obra *O texto na sala de aula*, fornece algumas orientações para o desenvolvimento do trabalho com a prática da análise linguística, dentre elas o referido autor esclarece que “a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno” (GERALDI, 1984, p.63, *apud* BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 39). Sendo assim, o texto privilegiado na AL é aquele produzido pelos próprios alunos, ou seja, um texto que pode apresentar alguns problemas para serem abordados ao longo das aulas. Logo, nessa proposta, a prática da AL deve partir da leitura dos textos dos alunos, assim, o professor irá levar o aluno a refletir sobre sua própria escrita, abordando um problema por vez, de modo a orientar o discente na reescrita do texto. Nesse contexto, essa proposta de AL possibilita uma articulação entre as aulas de leitura, produção textual e análise linguística que é um dos aspectos que se pretende defender nesse trabalho.

2.4.2 Análise linguística: uma nova abordagem para ensino de gramática

No que se refere ao ensino de língua portuguesa são muitas as indagações apresentadas pelos professores. No que diz respeito ao ensino de leitura e escrita já é consenso que se deve privilegiar a prática da análise e produção de gêneros textuais de diferentes esferas comunicativas. Entretanto, ainda são recorrentes as dúvidas e contradições quando se trata do ensino de gramática.

O que tem sido observado é que prevalecem muitas práticas de metalinguagem em que o aluno é levado apenas a memorizar nomenclaturas que pouco o ajudará a desenvolver sua competência linguística, logo, evidencia-se que, “[...] instituída como eixo de ensino, a prática de análise linguística não tem sido abordada na mesma proporção em que são os eixos de leitura e escrita” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 33). Nesse sentido, é evidente a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas e as abordagens adotadas para amenizar as dificuldades e contribuir no desenvolvimento linguístico do aluno. Bezerra e Reinaldo (2013) salientam:

Embora os estudos gramaticais tradicionais remetam a uma forma de análise linguística, enfatizando nomenclatura e classificação gramatical, foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando seu objeto de estudo passou a ser o texto. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 13)

Na perspectiva de Araújo (2012), a gramática funciona como um livro de referência assim como o dicionário, e, portanto, não pode ser tomada como um livro didático. Assim, a gramática registra as convenções de uma língua em determinada época que devem ser utilizadas como parâmetro, no entanto, a referida autora esclarece:

A questão é que para desenvolver a competência comunicativa do estudante não basta repetir tais parâmetros, regras ou definições, mas é preciso confrontá-lo com situações de usos da língua e efeitos de sentido, dimensões que estão fora da alçada dessa noção de gramática. (ARAÚJO, 2012, p. 160)

Sendo assim, a referida autora defende que não faz sentido o ensino de Língua Portuguesa pautado apenas na gramática, tendo em vista que isso seria insuficiente para torná-los usuários competentes da sua própria língua. Todavia, o que se tem observado é que mesmo diante de diversas discussões acerca das metodologias a serem utilizadas em sala de aula, muitos professores não conseguem se distanciar das práticas de descrição gramatical, por outro lado encontram-se os docentes que tentam conciliar o ensino da gramática tradicional com a prática de análise linguística.

Para visualizarmos de maneira mais concreta as diferenças entre o ensino tradicional de gramática e a prática da análise linguística reproduzimos a seguir o quadro proposto por Mendonça (2006):

Quadro 04 - Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalinguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfases nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla

que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

A partir do quadro 4, podemos evidenciar que a prática de análise linguística possibilita a realização de ensino mais produtivo em que o aluno se constitui como um integrante ativo do processo de construção da sua própria aprendizagem, uma vez que as atividades desenvolvidas por meio da AL fazem com que ele se aproprie de vários conhecimentos que utilizará em suas práticas cotidianas. Na AL percebemos uma mudança de conceber a língua, pois esta passa a ser entendida como um processo de interlocução entre os falantes. Isso provoca um redirecionamento nas metodologias de ensino de língua, busca-se, então, uma integração entre os eixos de ensino através de atividades contextualizadas que levam o aluno a refletir sobre os usos linguísticos dentro dos gêneros textuais que circulam na sociedade e dos quais eles fazem uso em sua vida diária.

Dentro dessa perspectiva, cabe à escola, em especial no Ensino Médio, proporcionar ao aluno o acesso às análises conscientes e sistemáticas de fenômenos linguísticos para que ele possa ampliar sua competência discursiva. Logo, evidencia-se que a análise linguística deve estar atrelada às práticas de leitura e produção de textos (MENDONÇA, 2006).

Além disso, o estudo dos recursos linguísticos parte do uso para a reflexão, associando atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Angelo e Loregian - Penkal (2010) apoiadas nos estudos de Franchi (1998) fazem uma interessante distinção entre atividades linguística, epilinguística e metalinguística:

As atividades linguísticas referem-se ao uso da língua nos processos interlocutivos. [...] As atividades epilinguísticas evidenciam a exercitação reflexiva sobre o funcionamento da língua. [...] As atividades metalinguísticas referem-se à sistematização e à descrição da língua por meio de um conjunto de elementos linguísticos próprios para se falar sobre a língua. (ANGELO; LOREGIAN - PENKAL, 2010, p. 142-143)

Sendo assim, o ensino pautado na integração dessas atividades proporcionará que os alunos tenham acesso ao estudo de língua sistematizado e integrado, de modo a refletir de

forma consciente sobre os usos linguísticos a partir da língua em funcionamento. Dessa maneira,

o que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores e escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p. 208)

Logo, ao se apropriar da AL como metodologia para as aulas de língua portuguesa, o professor irá possibilitar em suas aulas a realização de momentos de reflexão sobre os usos da língua, bem como favorecerá uma formação ampla dos discentes, no sentido de se tornarem leitores e escritores competentes. A seguir veremos de modo mais específico as contribuições da AL para o ensino de Língua Portuguesa.

2.4.3 Contribuições da prática de análise linguística para o ensino de Língua Portuguesa

Araujo (2012) enfatiza a relevância de se desenvolver o trabalho com a prática de análise linguística que esteja atrelado com a leitura e a produção de textos, uma vez que “a AL só faz sentido quando se torna uma etapa no trabalho com textos, uma contribuição para a leitura que vai além da análise superficial, ou quando auxilia o aluno na avaliação e constituição de seus textos” (ARAUJO, 2012, p. 160). Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa deve articular a leitura, a escrita e a AL, contribuindo para a efetivação do uso e da reflexão linguística.

Nesse contexto, Mendonça (2006) aborda alguns tópicos para demonstrar de que maneira pode-se promover essa articulação. No tópico *análise linguística e leitura*, a autora expõe que, ainda, é muito comum o uso do texto como pretexto para o ensino descontextualizado de nomenclatura, sob o rótulo de está trabalhando a gramática a partir da leitura do texto. Todavia, a prática de AL atrelada à leitura deve proporcionar a reflexão dos recursos linguísticos que são utilizados nos diversos gêneros textuais, ou seja, a prioridade é levar o aluno a compreender, a partir da leitura, que os elementos gramaticais (como as classes de palavras, por exemplo) são importantes para o texto, porque contribuem para a construção de sentido dele. Sendo assim, “a prática de AL pode proporcionar ao aluno uma compreensão sobre as escolhas gramaticais e lexicais feitas pelo autor do texto e os efeitos de sentido construídos a partir delas” (ARAUJO, 2012, p. 160). Dessa forma, os manuais de gramática e os dicionários servem para a consulta e ampliação do repertório vocabular dos discentes.

Por conseguinte, ao discorrer sobre análise linguística e produção de texto, Mendonça (2006) salienta que a prática de AL contribui para o desenvolvimento da produção de gêneros orais e escritos, “na medida em que supõe não uma atitude de higienização dos textos, da correção por parte do professor sem a colaboração do aluno, mas um movimento de reflexão sobre virtudes e lacunas percebidas, de natureza diversificada [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 214). Nesse sentido, o aluno tem um papel ativo, participando do processo de avaliação de seu próprio texto, de modo a compreender a atividade de produção textual como um processo de construção de sentido e reescrita como um momento de reflexão para o aprimoramento daquilo que ele produziu.

O quadro a seguir mostra os problemas de diferentes ordens que podem ser abordados a partir da articulação entre AL e produção de textos:

Quadro 05: Ordem dos problemas

- Ortográfica – erros de grafia em palavras que apresentam regularidade devido ao mesmo radical (ex. pesquisa/pesquisador) e também certas alterações relativas ao contexto silábico (coragem/corajoso);
- Morfossintática/normativa – problemas de concordância verbal, comuns, por exemplo, com sujeito posposto, distante do verbo;
- Textual – problemas de coesão/coerência, por ambiguidades indesejadas, organização sintática e/ou por mau uso de operadores argumentativos (preposições, conjunções e locuções conjuntivas; certos advérbios e adjuntos adverbiais, como assim, agora; logo depois) etc.;
- Discursiva – uso inadequado de vocabulário em relação à orientação argumentativa do texto (referir-se a adolescentes infratores como “bandidos” num texto que argumente serem eles vítimas de causas sociais), inadequação do grau de formalidade ao gênero (formal ou informal demais) etc.

Fonte: Quadro produzido com base nas informações extraídas de MENDONÇA (2006, p. 215).

Dessa forma, a AL contempla aspectos linguísticos, textuais e discursivos, o que promove um ensino mais significativo em que o aluno toma consciência de seu papel na construção de sua própria aprendizagem.

Em consonância com o que propõe Mendonça (2006), Angelo e Loregian-Penkal (2010) incluem nas atividades de análise e reflexão da língua aspectos, como: a) o estudo das condições de produção do texto e das características específicas dos gêneros textuais. b) a reflexão sobre o motivo da escolha de uma forma linguística ou outra. c) a discussão sobre o emprego de relatores. d) o uso de verbos. e) a formulação de regras ortográficas. e) a ampliação do léxico.

Logo, a AL traz contribuições valiosas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, uma vez que as propostas lançadas pelos autores, acima mencionados, auxiliam

os professores no planejamento e concretização de um trabalho integrado às reais situações de uso da língua (gem), promovendo uma aproximação entre os conteúdos específicos da disciplina e os usos dos recursos linguísticos que os alunos fazem em seu cotidiano.

No capítulo seguinte apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando sua natureza e tipologia, bem como o contexto em que foi construída a sequência didática que é nosso objeto de análise.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo explicita aspectos referentes à natureza e o tipo da pesquisa realizada, o *corpus* de análise e o contexto em que esse *corpus* foi gerado.

3.1 Natureza e tipo da pesquisa

No que concerne à metodologia, realiza-se nesse trabalho uma abordagem de natureza qualitativa, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Nas palavras de Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa:

[...] Se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Correspondente a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21)

Nesse contexto, é possível afirmar que esta pesquisa se caracteriza como sendo de natureza qualitativa, tendo em vista que a mesma não objetiva quantificar os dados, mas descrever e analisar a articulação entre leitura, escrita e análise linguística em uma sequência didática produzida pela autora dessa pesquisa em um curso de formação continuada para professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Logo, o uso da abordagem qualitativa se justifica pelo fato de que esta “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 22).

Assim como toda pesquisa científica, esta pesquisa tem como base, inicialmente, o estudo de textos teóricos que abordam a temática, fazendo-se um levantamento de trabalhos já realizados. Assim, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Na perspectiva de Lakatos e Marconi (2003, p. 183), esse tipo de pesquisa:

abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183)

Dessa forma, o uso desse procedimento se justifica pelo fato de que foram utilizados materiais escritos, como livros, revistas e artigos científicos, que contribuíram como fonte para a aquisição de conhecimentos teóricos para o desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) esclarecem a respeito da pesquisa bibliográfica: “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou

filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Além disso, trata-se de uma pesquisa descritiva, que de acordo com Gil (1999) tem como finalidade a descrição de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis. Dessa forma, a presente pesquisa se configura como descritiva, tendo em vista que será descrita e analisada uma sequência didática, produzida pela autora dessa pesquisa, em um curso de formação continuada, à luz de alguns teóricos e documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa.

3.2 *Corpus da pesquisa*

O *corpus* de análise da pesquisa é constituído de uma sequência didática, construída pela autora desse trabalho, que atuou como professora participante no curso de formação continuada *Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino* (as informações sobre o curso serão explicitadas no item 3.2.1). Logo, o *corpus* de análise da pesquisa é uma sequência didática (doravante SD) que objetiva abordar os gêneros textuais argumentativos, mais especificamente, tem como foco o trabalho com o gênero textual artigo de opinião. O público-alvo da SD são alunos do segundo ano do ensino médio, os quais eram alunos da professora participante, o que possibilitou a realização de um diagnóstico para a escolha do gênero textual e das atividades a serem desenvolvidas. Todavia, é importante ressaltar que por questões relativas ao tempo não foi possível aplicar a sequência didática, ficando esta etapa para trabalhos futuros, aqui, nos deteremos na análise da SD em si.

3.2.1 Contexto de produção da sequência didática

A SD foi produzida durante o curso de formação continuada *Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*, ministrado pela pesquisadora do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Linguagem e Ensino - da Universidade Federal de Campina Grande Luciana Vieira Alves Rocha, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Alves. O curso foi desenvolvido na E. E. E. F. M. Joana Emília da Silva, na cidade de Fagundes/PB, tinha como público-alvo os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Os objetivos do curso podem ser definidos pela necessidade de subsidiar, teórica e metodologicamente, os professores do Ensino Médio para a prática de

ensino de escrita de gêneros na esfera do argumentar, de modo mais específico, pretendia discutir as noções teóricas sobre gêneros textuais; refletir sobre a problemática do ensino de escrita de gêneros textuais argumentativos; e produzir uma sequência didática com base nos gêneros textuais de natureza argumentativa a ser aplicada em salas de aula do Ensino Médio.

As atividades desenvolvidas neste curso de formação continuada estavam norteadas por três eixos teóricos: a) Abordagem teórica dos gêneros: diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto, b) Enfoques teóricos sobre a argumentação e o ensino dos gêneros da esfera do argumentar e c) Produção de sequências didáticas à luz do ISD (Grupo de Genebra).

O referido curso ocorreu durante os meses de agosto a setembro de 2016, organizado em cinco encontros presenciais com três horas de duração cada um, totalizando 15 horas. Nesses encontros presenciais foram estudados textos de diferentes teóricos que abordam o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, os gêneros da esfera argumentativa e a produção de sequências didáticas. Assim, o curso possibilitou a leitura e discussão dos principais teóricos e das metodologias que vem fundamentando o ensino de Língua Portuguesa, bem como levou os professores participantes a refletirem sobre as concepções de gênero textual e sequência didática.

Por fim, foram produzidas as sequências didáticas pelos professores participantes com a colaboração da ministrante, dessa forma, o curso de formação continuada ofereceu os subsídios teórico-metodológicos necessários para a construção da SD que será analisada neste trabalho. A SD construída no curso de formação continuada se encontra na íntegra logo abaixo:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Turma: 2º ano do Ensino Médio

Gênero textual: Artigo de opinião

Recursos didáticos necessários: material xerocopiado; data-show; quadro branco e pincel.

Objetivos:

- Promover a leitura, interpretação e discussão de “artigos de opinião”;
- Reconhecer as características inerentes ao gênero “artigo de opinião”: estrutura, suporte e linguagem;
- Desenvolver a habilidade de argumentar dos discentes;
- Analisar os recursos linguísticos que contribuem para a organização da argumentação no “artigo de opinião”;
- Produzir um texto pertencente ao gênero “artigo de opinião”.

MÓDULO 1 - Apresentação da situação inicial

Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual artigo de opinião e reconhecimento do gênero a partir da leitura do artigo “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelin. Após a leitura serão feitos os seguintes questionamentos:

- 1- O texto aborda uma questão polêmica? Se sim, qual?
- 2- De que maneira a autora aborda o tema fazendo uma descrição, narração, exposição, argumentação, injunção...?
- 3- Em quais gêneros textuais podemos encontrar a tipologia que você identificou no texto lido?
- 4- Por que esse texto pode ser considerado um artigo de opinião?
- 5- Qual é a opinião expressa pela autora sobre a interferência das novas tecnologias nas relações humanas?
- 6- Que argumentos a autora utiliza para justificar o seu posicionamento?
- 7- Quem geralmente escreve artigos de opinião?
- 8- Qual o propósito de um artigo de opinião?
- 9- Qual é o público alvo desse gênero?
- 10- Onde esse gênero é geralmente publicado?
- 11- Em quais suportes podemos encontrá-lo?

MÓDULO 2 - Reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero

Leitura do artigo de opinião “Vício em redes sociais” (Colunista do Portal Informática e Tecnologia). Em seguida, a partir de uma discussão coletiva do artigo lido em sala, levar os alunos a compreenderem as condições de produção, atentando para os seguintes aspectos:

- 1- Qual é a finalidade do artigo de opinião?
- 2- A que público se destina?
- 3- Em que veículo circula esse gênero?
- 4- Esse artigo trata de um tema polêmico? Qual é a questão abordada?
- 5- O autor do texto se posiciona acerca do tema abordado?
- 6- De que maneira o autor justifica seu posicionamento no texto?
- 7- Há algum elemento linguístico que demarque o posicionamento do autor?

MÓDULO3 – Infraestrutura geral do artigo de opinião

Retomar os artigos de opinião trabalhados anteriormente, “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelin e “Vício em redes sociais” (Colunista do Portal Informática e Tecnologia), e explorar oralmente os aspectos referentes à estrutura desse gênero, tais como: a situação-problema, a discussão e a solução-avaliação, explicando que o artigo de opinião não possui uma estrutura fixa e que nem todos artigos apresentam uma solução na conclusão. Serão propostos os questionamentos: Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema? Na discussão quais são os pontos abordados pelos autores? Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?

MÓDULO 4 – Produção inicial

A partir das discussões realizadas em sala de aula sobre a temática: **o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício?** e o estudo do gênero textual artigo de opinião, produza seu próprio texto, tomando uma posição em relação ao tema abordado em sala, bem como apresentando argumentos que sustentem a posição assumida. Seu texto, possivelmente, será publicado na coluna de opinião do jornal local “Jornal de Fagundes” (online), tendo um público alvo bastante amplo, envolvendo a comunidade escolar e demais interessados na leitura de jornais online.

MÓDULO 5 – Argumentação e tipos de argumento

Estudo da argumentação e dos tipos de argumento, inicialmente serão lançados os seguintes questionamentos: Vocês utilizam a argumentação no dia a dia? Quando vocês desejam comprar ou fazer algo que não é aprovado pelos pais, o que vocês fazem para tentar convencê-los? Uma criança ainda pequena utiliza alguma forma de argumentação?

Em seguida será realizada a explicação dos seguintes tipos de argumento: de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística, através da exposição de slide, mostrando a definição e exemplos de cada um dentro de diferentes textos. Além disso, serão exibidos vídeos que mostram a importância da argumentação em situações do cotidiano das pessoas.

MÓDULO 6 - Atividade para o desenvolvimento da argumentação

Serão sorteados em sala os nomes de produtos, que a princípio não possuem nenhuma utilidade, para que os alunos, fazendo uso de sua capacidade argumentativa, criem publicidades que demonstrem as vantagens de comprar esse produto. Após a produção escrita os alunos deverão fazer a apresentação oral para tentar convencer a turma a comprar o produto.

MÓDULO 7 – Os operadores argumentativos

Estudo dos principais operadores argumentativos através da explicação oral do quadro proposto por Koch, Boff e Marinello (p. 103-105, 2011) exposto em slide, seguido de atividades para a reflexão do uso dos operadores argumentativos na construção de sentido dos textos.

Atividade individual sobre operadores argumentativos proposta por Koch, Boff e Marinello (p. 108-109, 2011). Em seguida será realizada a socialização da atividade para que os alunos possam discutir sobre o uso dos operadores argumentativos, bem como possam observar a mudança de sentido do texto em virtude de se utilizar um operador diferente.

MÓDULO 8 – A produção final

A partir do trabalho realizado ao longo das aulas, os alunos irão reescrever seus artigos de opinião, com a mediação do professor, a fim de melhorá-los, reorganizando enunciados, redefinindo parágrafos, acrescentando dados e mudando (se necessário) a linha da argumentação. Para isso, os alunos terão como suporte uma lista de controle que os mesmos usarão para fazer a autoavaliação do texto.

A SD ora apresentada será analisada no próximo item, que se configura como o capítulo de análise dos dados e está organizado em três categorias de análise.

CAPÍTULO IV

UM OLHAR PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDA NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesse trabalho partimos da concepção de sequência didática enquanto recurso didático que visa o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de atividades organizadas em torno de um gênero textual. Logo, retomamos as orientações dos PCN que priorizam as práticas de leitura, escrita e análise linguística nas aulas de língua materna. Nesse sentido, com o intuito de verificarmos como são articuladas as atividades de leitura, escrita e análise linguística na sequência didática selecionada como *corpus* desse trabalho, apresentamos nesse capítulo as categorias de análise da pesquisa, respectivamente: Leitura – as questões de compreensão textual; Proposta de produção textual do artigo de opinião; e Análise linguística.

4.1 Leitura: as questões de compreensão textual

A sequência didática utilizada nesse estudo foi elaborada dentro do contexto apresentado no capítulo anterior, para ser aplicada nas aulas de língua portuguesa, em turmas do segundo ano do ensino médio, e apresenta como objeto de ensino o gênero textual artigo de opinião. A SD se encontra organizada em oito módulos que contemplam atividades que buscam proporcionar a apropriação do gênero e o desenvolvimento da argumentação.

Assim, os objetivos da SD são: promover a leitura, interpretação e discussão de “artigos de opinião”; reconhecer as características inerentes ao gênero “artigo de opinião”: estrutura, suporte e linguagem; desenvolver a habilidade de argumentar dos discentes; analisar os recursos linguísticos que contribuem para a organização da argumentação no “artigo de opinião”; e produzir um texto pertencente ao gênero “artigo de opinião”. Nesse sentido, nota-se que os objetivos da SD abarcam aspectos gerais de leitura e compreensão textual, aspectos referentes aos recursos linguísticos do gênero e a produção de texto.

No tocante às atividades de leitura propostas na SD, tomamos como base para analisá-las o quadro apresentado por Marcushi (2002), em que o autor classifica as questões de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio.

Quadro 06: Tipologia das perguntas de compreensão em LDP

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ligue:</i> Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o quê, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma contradição quanto ao uso de carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre...? Justifique. • O que você acha do...? Justifique. • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?

8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasmos vicioso (Não havia pleonasmos no texto e isso não fora explicado na lição) • Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

Fonte: Marcuschi (2002, p. 54-55)

Assim, o quadro 6 dispõe um panorama de como tem sido organizadas as questões de compreensão textual. Araújo (2014), ao analisar esse quadro, salienta que, da forma que o autor discorre sobre os tipos de questões, apenas as questões inferenciais e globais parecem ser as mais adequadas no processo de compreensão de leitura.

Na SD, de modo geral, nota-se que a maior parte das questões apresentadas direciona o aluno para a apropriação das características formais do gênero artigo de opinião, o que se justifica pelo fato de que um dos principais objetivos a serem alcançados com a SD é a produção textual do gênero em estudo. Com efeito, as perguntas lançadas na SD podem ser classificadas, de acordo com a tipologia das perguntas de compreensão de Marcuschi (2002), como inferenciais, uma vez que “exigem a inter-relação e o julgamento de conhecimentos textualizados, assim como a mobilização de conhecimentos extratextuais” (ARAÚJO, 2014, p. 72). Nesse contexto, para melhor visualizarmos as questões de leitura da SD organizamos três quadros que ilustram os módulos que apresentam as questões de compreensão textual, como pode ser observado a seguir:

Quadro 07 – Módulo 1 da SD

MÓDULO DIDÁTICO DA SD	PERGUNTAS
Módulo 1: Apresentação da situação inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1- O texto aborda uma questão polêmica? Se sim, qual? 2- De que maneira a autora aborda o tema fazendo uma descrição, narração, exposição, argumentação, injunção...? 3- Em quais gêneros textuais podemos encontrar a tipologia que você identificou no texto lido? 4- Por que esse texto pode ser considerado um artigo de opinião? 5- Qual é a opinião expressa pela autora sobre a interferência das novas tecnologias nas relações humanas? 6- Que argumentos a autora utiliza para justificar o seu

	posicionamento? 7- Quem geralmente escreve artigos de opinião? 8- Qual o propósito de um artigo de opinião? 9- Qual é o público alvo desse gênero? 10- Onde esse gênero é geralmente publicado? 11- Em quais suportes podemos encontrá-lo?
--	---

O módulo 1 intitulado *Apresentação da situação inicial*, na realidade constitui um dos primeiros momentos do contato do aluno com o gênero artigo de opinião, todavia, por se tratar de uma turma do Ensino Médio, subentende-se que os alunos já tenham conhecimentos prévios acerca dos gêneros textuais em geral, e dos argumentativos em particular. Assim, os questionamentos propostos nesse módulo direcionam os alunos para a ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero artigo de opinião. Observa-se que a questão 1 tem caráter mais global e solicita que o aluno reconheça que o texto lido apresenta um tema polêmico. As questões 2 e 3 se referem à construção tipológica do gênero argumentativo, já as questões 4, 5 e 6 enfatizam a presença da argumentação, solicitando que o aluno entenda porque o gênero lido é um artigo de opinião, que a autora se posiciona no texto e utiliza argumentos para sustentar seu posicionamento. De acordo com a tipologia das perguntas de Marcuschi 2002, as questões 1, 3 e 4 podem ser consideradas inferenciais, tendo em vista que requerem do discente conhecimentos textuais e extra-textuais. As questões 2, 5 e 6 são classificadas como objetivas, pois suas respostas encontram-se no texto propriamente dito sem que seja necessário recorrer a outros recursos.

Por outro lado as perguntas de 7 a 11 estão relacionadas ao contexto de produção e circulação do gênero e são consideradas questões inferenciais por exigir não só a leitura proficiente do artigo de opinião, mas também mobilizar diferentes conhecimentos acerca do gênero. Essas perguntas atendem aos objetivos específicos do ensino de língua portuguesa propostos pelo RCEM-PB (2006), que evidenciam a necessidade de os discentes escutarem e lerem textos orais e escritos, atentando para as condições de produção inerentes às situações de interação social. Logo, as questões da SD exigem uma leitura mais ampla que vai além da decodificação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que nesse primeiro módulo encontram-se questões inferenciais (da questão 2 a 11) que exigem conhecimentos textuais e extra-textuais, e estas contemplam diferentes aspectos do gênero artigo de opinião, não são apenas perguntas de compreensão global, mas de partes do texto e da constituição da argumentação que

necessitam da retomada de conhecimentos pontuais do texto e conhecimentos de caráter da constituição do gênero argumentativo. Passemos agora ao módulo 2 da SD:

Quadro 08 – Módulo 2 da SD

MÓDULO DIDÁTICO DA SD	PERGUNTAS
Módulo 2: Reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero	1- Qual é a finalidade do artigo de opinião? 2- A que público se destina? 3- Em que veículo circula esse gênero? 4- Esse artigo trata de um tema polêmico? Qual é a questão abordada? 5- O autor do texto se posiciona acerca do tema abordado? 6- De que maneira o autor justifica seu posicionamento no texto? 7- Há algum elemento linguístico que demarque o posicionamento do autor?

Como pode ser observado no quadro acima, o módulo 2 funciona como um aprofundamento e complementa aspectos abordados no módulo anterior, as perguntas do 1 ao 4 fazem com que o discente compreenda que o artigo de opinião é um gênero com uma finalidade, que possui um contexto de circulação e aborda temas polêmicos. As questões 5, 6 e 7 referem ao fato de o articulista se utilizar de argumentos e sugere que o aluno busque as marcas linguísticas que demonstrem isso. Dessa forma, pode-se afirmar que as questões 1, 2, 3 e 4 são inferenciais e as questões 5, 6 e 7 são objetivas. A seguir analisaremos o módulo 3 da SD.

Quadro 9 – Módulo 3 da SD

MÓDULO DIDÁTICO DA SD	PERGUNTAS
MÓDULO 3 – Infraestrutura geral do artigo de opinião	1- Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema? 2- Na discussão quais são os pontos abordados pelos autores? 3- Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? 4- Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?

O módulo 3 *Infraestrutura geral do artigo de opinião* está direcionado para a composição estrutural do gênero, retomando os textos que já foram discutidos nos módulos anteriores. As perguntas versam sobre o sentido global do texto e aspectos específicos do gênero como o fato de apresentar um tema polêmico, pontos de vista a serem defendidos e ao final apresentar uma solução ou avaliação do tema abordado. Com efeito, trata-se de questões objetivas que levam o aluno a ter uma visão da estrutura geral do artigo de opinião e da articulação entre as partes que o compõe.

As perguntas propostas nesse módulo estão ancoradas na caracterização do gênero artigo de opinião realizada por Koche, Boff e Marinello (2014), na perspectiva dessas autoras, para se produzir um artigo de opinião é necessário que se tenha problema a ser discutido e que seja proposta uma solução ou avaliação do assunto abordado. Koche, Boff e Marinello (Op. Cit. p. 34), salientam que “o artigo de opinião pode ser organizado da seguinte forma: *situação-problema, discussão e solução-avaliação*” (itálicos das autoras).

Esses questionamentos são de grande relevância, pois possibilitam que os alunos leiam os textos novamente, buscando identificar e analisar a estrutura do gênero, todavia, é válido lembrar que os gêneros textuais não apresentam uma estrutura fixa, ou seja, não uma obrigatoriedade de todo artigo de opinião apresentar essa estrutura. Os PCN (2000) evidenciam como uma das competências e habilidades para o Ensino Médio, a análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, sua função e as condições de produção e recepção.

Nesse contexto, podemos inferir que a SD está acordo com as orientações dos documentos oficiais no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos para o aprimoramento das habilidades de leitura, pois as questões propostas acerca do gênero artigo de opinião fazem com que os alunos acionem conhecimentos variados. Os RCEM-PB (2006, p.36) asseguram que “para se tornarem leitores competentes, os educandos devem ter acesso a diversos gêneros de texto, desenvolvendo hábitos de leitura que se constroem a longo prazo, de forma progressiva.” Assim, os módulos analisados, proporcionam esse contato do aluno com exemplares do gênero textual artigo de opinião, levando-o a compreender o conteúdo temático e a estrutura composicional do gênero, de modo a auxiliá-lo na produção inicial.

4.2 Proposta de produção textual do artigo de opinião

Nesse tópico analisaremos de que maneira a proposta de produção textual contempla aspectos referente às condições de produção do gênero textual artigo de opinião.

Após os três módulos analisados no item anterior, é lançada na sequência didática a proposta de produção inicial do gênero artigo de opinião, mais especificamente no módulo 4. Assim, essa proposta está ancorada nas atividades mencionadas anteriormente que contribuem para que o aluno reconheça o gênero, se aproprie dele, bem como discuta uma temática atual e polêmica. É importante salientar que foram abordados nos módulos anteriores aspectos referentes a dois exemplares do gênero para que só no quarto módulo fosse solicitada a primeira versão do artigo de opinião. Esse trabalho que antecede a atividade de produção textual está de acordo com as orientações do RCEM-PB (2006) que defende que a produção textual de um gênero deve ser precedida do contato do educando com exemplares do mesmo gênero através da leitura e análise de textos representativos. Vejamos o enunciado da proposta de escrita:

Exemplo 1

A partir das discussões realizadas em sala de aula sobre a temática: o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício? E o estudo do gênero textual artigo de opinião, produza seu próprio artigo de opinião, tomando uma posição em relação ao tema abordado em sala, bem como apresentando argumentos que sustentem a posição assumida. Seu texto, possivelmente, será publicado na coluna de opinião do jornal local "Jornal de Fagundes" (online), tendo um público-alvo bastante amplo, envolvendo a comunidade escolar e demais interessados na leitura de jornais online.

Nesse sentido, podemos constatar que o enunciado direciona o aluno para aspectos importantes na proposta de construção do texto, ao levar em consideração as condições da produção textual. Seguindo a perspectiva de Geraldi (2003 *apud* FERRAZ, 2011, p. 149), entendemos que toda produção textual requer algumas condições necessárias para sua concretização e estas condições estão relacionadas às características básicas do contexto interlocutivo. De acordo com o autor, o aluno precisa: a) ter o que dizer ; b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; constituir-se como locutor, como sujeito de quem diz para quem diz. Assim, analisaremos, a seguir, como a proposta de produção textual atende às condições de produção elencadas por Geraldi (2003).

A primeira condição elencada pelo autor, *ter o que dizer*, se refere ao conteúdo temático, ou seja, o assunto que será abordado no texto, nesse sentido a proposta de produção da SD está bem contextualizada, tendo em vista que se insere dentro de um conjunto de atividades sistematizadas; e atende a essa primeira condição de produção ao solicitar que o aluno retome os conhecimentos acerca da temática abordada nos módulos anteriores ao momento da produção escrita, como podemos observar no seguinte trecho: *A partir das discussões realizadas em sala de aula sobre a temática: o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício?* Dessa forma, os módulos que antecedem a produção textual dão subsídios para que o aluno tenha o que dizer.

A segunda condição de produção, *ter uma razão para dizer o que se tem a dizer*, está relacionada ao objetivo ou o propósito da produção textual, neste caso o objeto da proposta é levar o aluno a expor e sustentar seu ponto de vista sobre um tema atual e polêmico e convencer o leitor, como é evidenciado no trecho: *produza seu próprio texto, tomando uma posição em relação ao tema abordado em sala, bem como apresentando argumentos que sustentem a posição assumida.* Outro aspecto relevante é que por se tratar de um gênero da ordem do argumentar, contribui de maneira ainda mais intensa para que o aluno possa expressar seu posicionamento sobre o tema abordado, ou seja, trata-se de uma produção textual que favorece a participação ativa do aluno mediante questões que envolvem a sociedade.

A terceira condição elencada por Geraldi (2003), *ter para quem dizer o que se tem a dizer*, diz respeito ao interlocutor do texto, isto é, o público-alvo que se pretende atingir. A proposta de produção da SD destina-se a um público-alvo amplo, como pode ser visualizado no trecho: *Seu texto, possivelmente, será publicado na coluna de opinião do jornal local "Jornal de Fagundes" (online), tendo um público-alvo bastante amplo, envolvendo a comunidade escolar e demais interessados na leitura de jornais online.* Dessa forma, o público dos textos dos alunos, não se restringe apenas ao professor ou ao contexto escolar, tendo em vista que será publicado em um jornal *online*, o que lhe confere um público bem diversificado envolvendo pais, alunos, professores, funcionários da escola e demais integrantes da sociedade em geral. A especificação do público-alvo do texto contribui para que seja selecionada a linguagem mais adequada para atingi-lo.

Além dessas condições de produção, dois aspectos merecem ser destacados o gênero textual escolhido e o suporte em que o mesmo será veiculado. No enunciado da produção é enfatizado que o aluno deve tomar como base os estudos do gênero artigo de opinião como

pode ser visto no trecho: *E o estudo do gênero textual artigo de opinião, produza seu próprio texto, e que esse texto será divulgado no suporte jornal de Fagundes (online).*

Dessa maneira, a proposta como um todo solicita que o discente construa seu texto apresentando aspectos característicos da estrutura do gênero, bem como relativos ao contexto de produção e circulação. Assim, a produção textual é vista como uma atividade social e o aluno como um produtor de texto dentro de uma determinada esfera comunicativa.

Dentro desse contexto, considerando que o ensino de Língua Portuguesa deve promover o desenvolvimentos das habilidades de leitura e escrita através do gêneros textuais, a proposta de escrita contribui para que o discente se aproprie de conhecimentos temáticos, textuais e linguísticos ao produzir seu texto. Com efeito, é uma proposta que articula atividades de leitura e escrita, uma vez que o aluno precisa retomar os conhecimentos estudados em momentos anteriores à produção textual. Além disso, a proposta de produzir um artigo de opinião comunga com as orientações dos PCN (2000) que coloca o confronto de opiniões e pontos de vistas como uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio, bem como o ato de se colocar o aluno como protagonista no processo de produção e recepção de textos.

Após o módulo 4, destinado à produção inicial do artigo de opinião, foram elencados três módulos, respectivamente módulo 5 *Argumentação e tipos de argumento*, módulo 6 *Atividade para o desenvolvimento da argumentação* e módulo 7 *Os operadores argumentativos*. Assim, os módulos cinco e seis eram destinados ao trabalho com o desenvolvimento e aprimoramento da argumentação dos discentes. Já o módulo sete estava relacionado ao uso dos operadores argumentativos. Só depois desses módulos é que acontecerá a produção final dos artigos de opinião que consiste na reescrita dos textos.

Passamos agora a analisar as orientações para o trabalho de reescrita do texto. Vejamos o exemplo 2:

Exemplo 2

A partir do trabalho realizado ao longo das aulas, os alunos irão reescrever seus artigos de opinião, com a mediação do professor, a fim de melhorá-los, reorganizando enunciados, redefinindo parágrafos, acrescentando dados e mudando (se necessário) a linha da argumentação. Para isso, os alunos terão como suporte uma lista de controle que os mesmos usarão para fazer a autoavaliação do texto.

Dessa maneira, a atividade de reescrita do texto se encaixa dentro do contexto de produção do texto e ocorre no momento posterior ao desenvolvimento dos módulos que

contemplavam aspectos referentes às características específicas do artigo de opinião, como é o caso da argumentação, tipos de argumento e os operadores argumentativos.

Então a reescrita surge como uma retomada da produção inicial, para que o aluno fazendo uso dos conhecimentos adquiridos ao longo da SD possa melhorar seu texto em relação à estrutura composicional do texto, bem como possa reavaliar seus argumentos e reforçar seu ponto de vista. Vejamos a lista de controle tomada como base para a análise e reflexão da produção textual do artigo de opinião.

Quadro 10 – Lista de controle do gênero artigo de opinião

LISTA DE CONTROLE (quadro de autoavaliação)
1- Seu artigo trata de uma questão polêmica?
2- O texto está adequado ao contexto de produção dado?
3- O texto atende ao objetivo do gênero – convencer o leitor?
4- A linguagem está adequada ao tema, ao interlocutor e ao gênero?
5- Apresenta uma contextualização?
6- Evidencia seu posicionamento?
7- Apresenta argumentos para explicar sua posição?
8- Emprega argumentos de tipos diferentes para fortalecer sua opinião?
9- Conclui o texto adequadamente (reforça a posição ou deixa uma questão para refletir ou, ainda, apresenta soluções?)
10- Emprega adequadamente os operadores argumentativos tanto para encadear os parágrafos quanto para estabelecer a argumentação?

Fonte: Adaptado de Gonçalves e Ferraz (2014, p. 90)

Constata-se na orientação de reescrita uma proposta de cooperação entre o professor e o aluno, no intuito de o professor auxiliar o aluno a avaliar seu próprio texto, fazendo uso de uma lista de controle. Como se pode observar a lista de controle, quadro 10, utilizada como referência para a reescrita do texto prioriza elementos característicos do gênero artigo de opinião, não se trata apenas de uma higienização do texto, na qual se busca apenas a eliminação de problemas gramaticais no texto. Logo, “ao invés de uma correção restrita à identificação de erros pontuais, o professor-corretor assume o papel de leitor atento do texto do educando” (RCEM-PB, 2006, p. 43). Nesse sentido, as orientações da SD contribuem para que ocorra de fato a reescrita do texto, tendo em vista que as perguntas apresentadas na lista de controle levam o aluno a refletir sobre sua escrita, no que se refere a: à abordagem do tema

na questão 1; às condições de produção do gênero nas questões 2, 3 e 4; à estrutura composicional do gênero nas questões 5 a 9; e aos recursos linguísticos na questão 10. É relevante lembrar que todas essas perguntas são norteadas pela orientação do professor no processo de reescrita.

No tópico seguinte analisaremos a sequência didática no que diz respeito à prática de análise linguística.

4.3 A análise linguística

A sequência didática, em análise, apresenta claramente uma articulação entre as atividades de leitura, escrita e reescrita, tendo em vista que observamos nos módulos uma organização que parte da apresentação da situação inicial, do reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero e da infraestrutura geral do artigo de opinião para chegar à produção inicial. Essa sequência de atividades é importante porque mesmo se tratando de uma produção inicial é necessário que já tenha sido trabalhado com os alunos os aspectos principais do gênero.

A partir dessa produção inicial o professor tem um diagnóstico das principais dificuldades dos alunos, no caso específico como a SD não foi aplicada em sala de aula, os módulos posteriores à produção inicial foram construídos pensando-se nas possíveis dificuldades dos alunos. Logo, tendo em vista que de modo geral nota-se a necessidade de se aprimorar as habilidades de argumentação e por ser algo de extrema relevância para o gênero artigo de opinião, foram organizados os módulos sobre argumentação, tipos de argumentação e operadores argumentativos, a fim de levar o discente a conhecer as diferentes formas de argumentar e, conseqüentemente, fazê-lo melhorar na sua produção textual em relação a sustentação de um ponto de vista.

Todavia, no tocante à prática da análise linguística constatamos que foi pouco explorada na sequência didática, não encontramos nenhum módulo que de fato contemplasse a AL, nesse sentido, é válido salientar que o fato da SD ter sido construída dentro de um curso de formação continuada que tinha como foco a apropriação do gênero e o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos, pode ter contribuído para que a SD não focalize na prática de análise linguística. Contudo, tendo em vista a necessidade de atrelar a leitura e a escrita à prática de análise linguística, objetivamos no subtópico 4.3.1 destacar as possibilidades de se trabalhar dentro dessa sequência didática alguns conteúdos gramaticais e os recursos característicos do gênero artigo de opinião.

4.3.1A análise linguística: contribuições para a sequência didática analisada

Levando-se em consideração as discussões expostas até aqui, evidencia-se a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa articular a leitura, a escrita e a análise linguística. Todavia, como explicitado no tópico anterior, a sequência didática, em questão, produzida pela autora desse trabalho, em um contexto específico anterior ao momento da presente pesquisa, não propõe de modo específico o trabalho com a prática de AL.

Nesse sentido, tendo em vista o aprimoramento e a ampliação da sequência didática analisada, apresentamos nesta seção algumas perguntas que contemplam a prática de análise linguística. As questões foram elaboradas a partir do artigo de opinião trabalhado no módulo 1. Vejamos a seguir as questões organizadas nos exemplos 1, 2 e 3:

Exemplo 1

Identifique no artigo frases ou períodos que indiquem:

- a) *Um fato constatado pelo autor;*
- b) *Uma opinião do articulista;*
- c) *Uma sugestão/conselho.*

Essas primeiras questões orientam o aluno a buscar informações em momentos específicos do texto, de modo a levá-lo a compreender o tema abordado, o posicionamento do autor, bem como a perceber que o texto tem a intenção de persuadir o leitor. A seguir, temos o segundo exemplo:

Exemplo 2

Observe o trecho: "Um vício que já está se tornando comum, principalmente entre os jovens."

- a) *Que outras pessoas estariam viciadas nas redes sociais?*
- b) *Que palavra indica a informação pressuposta de que outras pessoas estariam viciadas nas redes sociais?*

O exemplo 2 aborda questões referentes à pressuposição, visto que é necessário que o aluno perceba que a maneira como o trecho foi escrito, traz informações que embora não estejam explícitas no trecho, podem ser compreendidas através do uso da palavra "principalmente."

Exemplo 3

Releia o trecho “Além de estudos, por incrível que pareça, existem até tratamentos para esse vício.”

- a) Compare o trecho original com o seguinte trecho modificado “Existem estudos e tratamento para esse vício.” Explique a diferença de sentido entre os dois trechos.
- b) Que efeitos de sentido os operadores argumentativos “além de” e “até” trazem ao trecho original.

O exemplo 3 aborda questões referentes ao uso dos operadores argumentativos, solicitando que os alunos compreendam que o emprego de diferentes operadores argumentativos, contribui para produção de efeitos de sentido distintos.

Nesse contexto, os exemplos acima mencionados ilustram as propostas defendidas por Mendonça (2006), a autora salienta que a prática de AL atrelada à leitura deve proporcionar a reflexão sobre os recursos linguísticos nos gêneros textuais, assim, podemos observar no exemplo 3 que a prioridade é levar o aluno a compreender, a partir da leitura, que os elementos gramaticais, os operadores argumentativos, são importantes para o texto, porque contribuem para a construção de sentido do mesmo. Dessa maneira, o exemplo 3 leva o aluno pensar acerca das escolhas lexicais, tendo em vista a produção de sentido.

Por fim, as questões propostas contemplam de fato a prática de análise linguística, uma vez que articula conhecimentos textuais e linguísticos, sem focar apenas nas características estruturais do gênero. Essas questões possibilitam a análise e a reflexão dos recursos linguísticos usados no gênero textual artigo de opinião, promovendo um ensino mais significativo em que o aluno torna-se um conhecedor participa também como um analista dos usos linguísticos que são realizados nos diferentes gêneros textuais.

A análise realizada nesse capítulo revela que a sequência didática em estudo corrobora com os documentos oficiais e os pesquisadores da área de linguagem, tendo em vista que está centrada em atividades que proporcionam a apropriação do gênero, no caso específico, o artigo de opinião. As atividades apresentadas ratificam as orientações dos PCN (1998 e 2000), das OCEM (2006) e dos RCEM-PB (2006) no que se refere ao trabalho com as práticas de leitura e escrita. No entanto, a SD deixa algumas lacunas em relação à prática de análise linguística, por isso propusemos nesse tópico algumas perguntas que ao serem incorporadas na SD promovem a articulação entre a leitura, a escrita e a análise linguística tomando como base o gênero textual artigo de opinião por meio de atividades sistematizadas. Dessa forma, evidencia-se nessa pesquisa a validade do ensino de Língua Portuguesa através de sequências

didáticas construídas a partir de gêneros textuais representativos que proporcionam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto do Ensino Médio. Além disso, ressalta-se também a relevância de o professor refletir sobre sua própria prática com o objetivo de melhorá-la, incorporando novos e diversificados conhecimentos à sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da abordagem realizada nesse trabalho, infere-se que o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado em situações reais de uso da língua, e isso só é possível se tomarmos como objeto privilegiado nas aulas de LP os gêneros textuais pertencentes a diferentes esferas comunicativas. Constatamos que os documentos norteadores do ensino de LP, sobretudo no ensino médio, indicam a abordagem de gêneros argumentativos com vistas para a formação de um cidadão crítico e capaz de se posicionar na sociedade. Todavia, essas orientações requerem um docente que entenda a língua como uma forma de interação entre sujeitos e não apenas como um código fechado.

Nesse contexto, tomamos como objeto de análise da pesquisa uma sequência didática construída no curso de formação continuada *Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*. A SD foi construída a partir do gênero textual artigo de opinião. A análise da SD permitiu-nos verificar que é possível desenvolver um ensino significativo baseado nas teorias de gênero, na concepção de língua como interação e nas orientações dos documentos oficiais.

Por conseguinte, constatamos que através do trabalho com sequências didáticas pode-se promover a articulação entre a leitura, a escrita e a análise linguística. Verificou-se uma abordagem contextualizada, com o uso de diferentes estratégias didáticas, a fim de instrumentalizar os alunos no que diz respeito ao reconhecimento e apropriação do gênero, através de atividades de leitura que promovem a reflexão sobre o gênero artigo de opinião, bem como as atividades de escrita e reescrita que de forma articulada contribuíam para que o aluno se tornasse um produtor e ao mesmo tempo um leitor crítico de seu próprio texto.

Nessa perspectiva, constatamos que para que a sequência didática em questão possa contemplar além da leitura, da escrita e reescrita, a análise linguística é necessário incluir também atividades que contemplem a análise e a reflexão acerca dos usos linguísticos, sobretudo das escolhas lexicais no gênero em estudo.

Dessa forma, um ensino de Língua Portuguesa pautado em sequências didáticas que articule leitura, escrita e análise linguística implica num papel importantíssimo dado ao professor, pois cabe a ele criar e mediar situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento da construção do conhecimento dos discentes.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P.; LOREGIAN-PENKAL, L. Perspectivas para o trabalho com análise linguística. In.: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental*. Maringá: Eduem, 2010.
- ARAÚJO, D. L. *Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro rápido, 2014.
- ARAUJO, K. D. S.; Gêneros e prática de análise linguística: estratégias de diálogo. In.: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. (Orgs.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, M^a. A.; REINALDO, M^a. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com o artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In.: ROJO, Roxane (org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): Parte II- Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).
- FERRAZ, M. M. T. A prática de produção textual como um processo contínuo: reflexões sobre avaliação e reescrita. In.: PEREIRA, R. C. M. *Entre teorias e práticas: o que e como ensinar nas aulas de português*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In.: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- KOCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LAKATOS, E. M^a.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSHI, L, A. *Produção textual. análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 51

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONISIO, A, P BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In.: DIONISIO, A, P BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português – múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

PARAÍBA. Secretária de Educação e Cultura. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa, 2006.

REINALDO, M^a. A. G. M. O conceito de análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *Estudos linguísticos/Linguistic Studies*, Lisboa, 8, Edições Colibri/CLUNL, p. 229-241, 2012. Disponível em <WWW.clunl.edu.pt> Acesso em: 19 jan. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2009.