UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Francis Mari Ribeiro da Silva Tavares

DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA REDE SOCIAL FACEBOOK

Taubaté – SP

2014

Francis Mari Ribeiro da Silva Tavares

DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA REDE SOCIAL FACEBOOK

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna. Orientadora: Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma

Taubaté – SP

2014

Francis Mari Ribeiro da Silva Tavares

DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA REDE SOCIAL FACEBOOK

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna. Orientadora: Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma

Data: _____ / _____ / _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Drª.: Adriana Cintra Carvalho Pinto – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Drª.: Rosália Maria Netto Prados – Faculdade Bandeirantes de Suzano

Assinatura: _____

Dedico este trabalho a todos os professores que não se cansam de buscar práticas pedagógicas visando à formação integral do aluno.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma, pelo crescimento proporcionado.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, pelo afastamento concedido para dedicação exclusiva aos estudos.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, por me motivar sempre através de sua prática pedagógica.

À Profa. Dra. Adriana Cintra Carvalho Pinto, por me fazer enxergar a necessid de produzir uma sequência didática para produção textual escrita.

Ao meu marido Gandhi, pelo incentivo, companheirismo e carinho.

Aos meus filhos Thayná e Thuan, pela compreensão.

Aos meus pais, pelo exemplo constante.

A todos os colegas que, de maneira direta ou indireta, contribuíram com o trabalho.

Principalmente, a Deus, solicitado nas horas mais difíceis, porém presente, com certeza, em todos os momentos.

[...] escrever é muito difícil. Compromete mais que falar. Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e de vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo.

Madalena Freire Weffort

RESUMO

Esta dissertação apresenta o desenvolvimento da Sequência Didática (SD) proposta pelo material do aluno do caderno “Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião” do Estado de São Paulo, envolvendo a rede social Facebook. O desenvolvimento da Sequência Didática na rede social Facebook, oportuniza ao professor o acompanhamento diário das atividades, podendo, assim, orientar o educando a qualquer momento. Este trabalho envolverá, somente, as partes que se referem à produção textual escrita do referido gênero, seguindo os descritores do Conteúdo Básico Comum (CBC) – Ensino Médio – Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2006). O problema que motivou a pesquisa foram os resultados insatisfatórios apresentados nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2012 das escolas da rede estadual de Minas Gerais e o distanciamento desses resultados com o das escolas particulares, que são bem maiores, em relação às escolas públicas. O objetivo desta pesquisa é oferecer subsídios, ao professor de Língua Portuguesa, para desenvolver uma Sequência Didática utilizando a rede social Facebook. Especificamente, objetiva-se que os professores a partir desta proposta possam desenvolver novas práticas pedagógicas utilizando as tecnologias disponíveis, contribuindo assim para a formação integral do educando. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual os dados foram analisados à luz da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo das concepções particularmente atribuídas a Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004) e Bronckart (1999), dada a influência destes pesquisadores em alguns dos documentos governamentais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) e Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2006).

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo Sociodiscursivo. Sequência Didática. Produção Textual Escrita. Artigo de Opinião. Facebook

ABSTRACT

This essay shows up the development of didatic sequence (SD) proposed by the material of studant book "high school in web- didatic sequence- opinion article" from the State of Sao Paulo provincy, involving the social network Facebook. The development of didatic sequence in the social network Facebook provides opportunities for the teachers to follow the daily activities, being able to, with that, oriantate the educatee at any moment. This job will involve just the section that refers to the textual production writed of the refered genre, following the descriptors of the common basic contents (CBC) - high school - portuguese language from the State of Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2006). The issue that motivated the search were the unsatisfactory results exhibited on the writings of the nacional test of high school - ENEM of 2012, from the staduals schools of Minas Gerais and the gap among those results and the results of particular schools, which are far higher in relation to public schools. The objective of this search is to offer subsidies to the portuguese teachers in order to develop a didatic sequence using the social network Facebook. Specifically, the objective is that teachers who are following these proposals could develop new pedagogical practices making use of available technology, giving a contribution to the full formation of the educatee. Methodologically, this is a research of qualitative character, in which the data were analyzed from the Interactionism Socio Discourse theory, principally about conceptions particularly attributed to Dolz, Norerraz and Schneuwly (2004) and Bronckart (1999), given the influence of these researchers on several government documents such as: Parameters National Curriculum (BRAZIL, 2000), PCN + (BRAZIL, 2002), Curriculum Guidelines for Teaching Middle OCEM (BRAZIL, 2006) and Common Basic Contents (MINAS, 2006)

KEYWORDS: Interactionism Socio Discourse. Didatic Sequence. Textual Production Writed. Facebook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1: Interacionismo Sociodiscursivo..... 13
1.1 Interacionismo Sociodiscursivo: Concepções..... 13
1.2 Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil..... 15
1.3 Influência do ISD em Documentos Governamentais..... 21
1.4 O ISD na Proposta Curricular de Minas Gerais..... 23
1.5 Perspectiva do Ensino de Produção de Textos nos Documentos Oficiais 28

CAPÍTULO 2: Sequência Didática - Artigo de Opinião - Rede Social Facebook 39
2.1 Sequência Didática: Proposta..... 39
2.2 Gênero Textual: Artigo de Opinião..... 45
2.3 A Rede Social Facebook..... 51

CAPÍTULO 3: Desenvolvimento da SD..... 56
3.1 Módulo 1..... 63
3.2 Módulo 2..... 67
3.3 Módulo 3..... 74
3.4 Produção Final..... 75

CONCLUSÃO..... 78

REFERÊNCIAS..... 80

ANEXOS 85

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta o desenvolvimento da Sequência Didática (doravante SD) proposta pelo material do aluno do caderno “Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião” do Estado de São Paulo, envolvendo a rede social Facebook. O uso da rede social Facebook além de permitir acrescer o alcance de um projeto, possui ferramentas que o professor pode utilizar para aumentar a dinâmica em sala de aula e acompanhar o aluno extraclasse; buscando, assim, uma maior aproximação com os educandos. O professor de Língua Portuguesa deverá criar um grupo da turma, no qual todos os alunos, assim como os demais professores que ministram aulas para esta classe, serão convidados a participarem do referido grupo.

O problema que motivou a pesquisa foram os resultados insatisfatórios apresentados nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2012 (doravante ENEM) das escolas da rede estadual de Minas Gerais e o distanciamento desses resultados com o das escolas particulares, que são bem maiores, em relação às escolas públicas. Além dos resultados insatisfatórios apresentados; constatamos, também, durante a prática pedagógica que, embora alguns alunos apresentem um bom desempenho nas questões de compreensão, estes apresentam dificuldades de se expressarem com coesão, coerência e clareza mediante a produção textual escrita, no caso pesquisado, do gênero textual Artigo de Opinião. Evidenciamos, também, a relevância em incluir a escrita, em uma abordagem sociointeracionista, na prática docente diária; com o objetivo não só de preparar os alunos para o Sistema Mineiro de Avaliação – Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (doravante SIMAVE/PROEB) e para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; mas, sobretudo, desenvolver habilidades essenciais para formação de escritores autônomos.

O objetivo desta pesquisa é oferecer subsídios aos professores para desenvolverem a SD utilizando a rede social Facebook, a fim de acompanhar o desenvolvimento dos alunos a qualquer momento, seja em sala de aula ou extraclasse. O grupo no Facebook oportuniza uma efetiva participação de todos,

podendo compartilhar ou discordar dos argumentos apresentados pelos participantes do grupo, assim como colaborar na produção de textos dos colegas. Especificamente, objetiva--se oferecer subsídios para que os professores, a partir desta proposta, possam desenvolver novas práticas pedagógicas utilizando as novas tecnologias, contribuindo assim para a formação integral do educando.

Tendo em vista que o planejamento das aulas de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais, obrigatoriamente, segue o que se preconiza no Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2006) (doravante CBC), a Sequência Didática para a produção textual escrita do gênero artigo de opinião será desenvolvida na rede social Facebook, seguindo as competências e as habilidades exigidas por tal documento.

Vários fatores contribuíram para a escolha do gênero artigo de opinião, um deles deu-se pelo fato do meio de circulação (jornais, revistas e sites) ser de fácil acesso para os jovens. Outro fator relevante é que o gênero artigo de opinião discute questões polêmicas que afetam e despertam interesse da maioria dos estudantes do ensino médio; seguindo, assim, as orientações do CBC (MINAS GERAIS, 2006), o qual diz que o professor deve selecionar textos e práticas pedagógicas “em suportes dirigidos ao público juvenil e em autores de qualidade que se dedicam a escrever para a faixa etária”, a fim de “facilitar a sequenciação dos textos quanto ao nível de dificuldade de leitura”.

Esta pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: Como, por meio de uma sequência didática desenvolvida na rede social Facebook, a partir dos descritores do CBC (MINAS GERAIS, 2006), o professor desenvolverá as competências e as habilidades necessárias para produção textual escrita do gênero Artigo de Opinião?

Acreditamos que a partir do momento em que os professores conheçam e entendam melhor o que é preconizado pelo CBC (MINAS GERAIS, 2006) bem como nos demais documentos oficiais, passando a utilizá-los como norteador para uma prática pedagógica comprometida com a qualidade educacional e com a efetiva aprendizagem; o professor, por meio de sequências didáticas e da mídia digital, poderá viabilizar o desenvolvimento das habilidades essenciais para formação de

leitores críticos, capazes não só de construírem sentidos, mas, sobretudo, de assumirem a autoria de seus próprios textos.

A proposta de ensino da Língua Portuguesa preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Ensino Médio (doravante PCN) (BRASIL, 2000) e pelo CBC (MINAS GERAIS, 2006), fundamenta-se na concepção bakhtiniana, isto é, na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, pela qual a linguagem é concebida como um fenômeno sócio histórico. Segundo Bakhtin (1992), a concepção dialógica é voltada para a interação entre interlocutores e o sentido do texto, e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, o dialogismo constrói-se na produção e na interpretação dos textos. Como afirma Koch (2012), na atividade de produção de texto os objetos são estabelecidos entre os interlocutores, numa perspectiva compartilhada, pois é na interação que os sentidos do texto são construídos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada no referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), focalizando as concepções atribuídas a Bronckart (1999) e sua equipe, dada a influência destes pesquisadores em alguns dos documentos governamentais, como: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL,2006) e Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2006)

Quanto à organização formal do trabalho, esta dissertação apresenta três capítulos: no primeiro capítulo, aprimoramos o conhecimento teórico das concepções do interacionismo sociodiscursivo, assim como a influência do ISD nos documentos oficiais e a perspectiva do ensino de produção textual, sobretudo no Estado de Minas. No capítulo seguinte, apresentamos a proposta de Dolz, Norerraz e Schneuwly para o desenvolvimento de SD, além de apresentar as definições o gênero de Bakhtin, Bronckart e de Dolz, Norerraz e Schneuwly, justificando a escolha do gênero Artigo de Opinião; e, finalmente, abordaremos a rede social Facebook. No último capítulo, desenvolvemos a Sequência Didática propriamente dita, a fim de subsidiar os professores de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 1 – INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, revemos o percurso do interacionismo sociodiscursivo no Brasil e verificamos a influência de autores como Bakhtin, Machado, Bronckart, Dolz, Schneuwly, Marcuschi, Koch, nos documentos oficiais, principalmente, no Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2006).

1.1 Interacionismo Sociodiscursivo: Concepções

De acordo com Bronckart (1999), a investigação interacionista, primeiramente, preocupa-se em entender como ocorreu o desenvolvimento humano, particularizando a organização social. A partir desta preocupação, encontra-se a ideia de que o agir de linguagem leva ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. A linguagem, além de ser essência do psiquismo humano, é também "constitutiva do social", afirma Bronckart (1999, p.33).

Para o referido autor, uma comunidade verbal é formada por inúmeras formações sociais, e, que cada uma tem seus objetivos e interesses próprios, elaborando modalidades particulares de funcionamento da língua, chamadas de "formações sociodiscursivas". As formações sociodiscursivas realizam-se pela ação da linguagem que é concretizada por meio de "discursos" ou "textos". Estes são construídos pelos recursos de uma determinada língua, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis, que, de acordo com Bronckart (1999), chamamos de "gêneros de textos". Como postula o autor:

> [...] os gêneros de textos constituíam os produtos de configurações de escolhas entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social, etc. (BRONCKART, 2006, p.13).

Para Bronckart (1999), o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) é uma corrente das Ciências Humanas, que se baseia em uma articulação das obras

de Spinoza, Marx, Vygotsky, Bakhtin, Voloshinov, Habermas e Ricoeur, tendo como objeto de estudo o desenvolvimento humano.

De acordo com o autor, o ponto principal defendido pelo ISD é que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre por meio da apropriação de diferentes pré-construídos sociais que constituem e organizam o meio em que vivemos. As representações, como a linguagem, os gêneros, as atividades sociais e todas as atividades que usamos para construir e/ou agir, são pré-construídos. Sendo assim, os gêneros são pré-construídos elaborados pelas gerações precedentes e organizados em um repertório de modelos indexados, reconhecidos como formas de realização de textos pertinentes e/ou adaptados a uma determinada concepção comunicativa, afirma Bronckart (1999).

Para Bronckart (1999), o interacionismo sociodiscursivo visa demonstrar que as práticas de linguagem ou os textos são formas básicas do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, aos saberes, ao desenvolvimento de habilidades e competências, todos relacionados ao agir e ao fazer humanos. Por isso, esta pesquisa baseou-se no interacionismo sociodiscursivo, a fim de desenvolver a sequência didática proposta pelo material do aluno do caderno "Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião" do Estado de São Paulo, na rede social Facebook, por considerar o educando um ser integrante ao meio em que vive. Um ser capaz de desenvolver os quatro pilares da educação propostos no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, no qual se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser.

Esta dissertação procura oferecer subsídios ao professor, a fim de que procure viabilizar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para que cada indivíduo saiba comunicar, por meio da escrita, com coerência, coesão e clareza, necessárias para a formação do pensamento crítico. Como afirma Bronckart (1999, p.40), as produções de linguagem realizam-se no intercâmbio com uma intertextualidade, "em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas dos grupos sociais precedentes".

Para Bronckart (1999), o agir linguageiro indica a realidade linguageira, a qual se constitui de práticas de linguagem situadas em um tempo e espaço determinados, que se realizam por meio de textos. O texto, segundo o autor, corresponde a uma unidade comunicativa ou interativa global e pode ser definido como uma unidade de agir linguageiro, o qual uma mensagem organizada apresenta-se veiculada, cuja tendência é causar um efeito de coerência sobre o destinatário.

Embora o autor considere as expressões equivalentes, propõe o uso de "gêneros de textos" e não de gêneros do discurso, por existirem diferentes formas de agir linguageiro, ou de textos. Segundo Bronckart (1999), os textos apresentam especificidades que dependem da situação de interação em que são produzidos, das características da atividade que está sendo comentada e das condições sócio-históricas de sua produção. De acordo com o autor, todo texto pertence sempre a um gênero que possui especificidades peculiares, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular.

Acreditamos que o gênero Artigo de Opinião, por ser um texto argumentativo, no qual o produtor textual procura persuadir o leitor, possa contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades essenciais à formação de indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais e de se comunicarem oralmente e/ou por escrito.

1.2 Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil

Para nós, pesquisadores, faz-se necessário identificar as características sócio-histórico-culturais que favoreceram a aceitação do ISD no Brasil para entendermos a grande influência desta corrente nos documentos que norteiam a atual educação brasileira.

Machado (2009) faz uma retrospectiva dos fatos políticos brasileiros, desde a década de 1960 até o governo de Fernando Henrique Cardoso, que propiciaram a entrada dos conceitos do ISD no Brasil. Esta pesquisa procura ressaltar a influência e as consequências do ISD no Brasil, tanto na prática educacional quanto no campo da pesquisa, sobretudo em Linguística e em Linguística Aplicada.

A autora ressalta que embora a primeira influência do ISD no Brasil foi de Bronckart (1993), a contextualização política brasileira desde 1960 se faz necessária, para compreendermos o momento educacional em que vivemos.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1971), vigente na época, preconizava a educação como instrumento para formação de mão de obra, era o chamado "tecnicismo educacional". Nesta época, havia a predominância da concepção de ensino-aprendizagem behaviorista e, no caso do ensino de línguas e os estudos linguísticos eram, de base estruturalista e, um pouco mais tarde, de base gerativista, relata Machado (2009).

Machado (2009) conta-nos que, em consequência do aumento da oposição à ditadura, houve uma abertura política, a qual oportunizou a circulação de outras ideias sobre a educação, destacando as de Althusser (1974) e as de Piaget, que começaram a ser traduzidas desde 1958. De acordo com a autora, no campo da Linguística, os estudos estruturalistas e gerativistas vão cedendo espaço para a Teoria da Enunciação, para a Semântica Argumentativa, para a Análise do Discurso francesa, para a Teoria sistêmico-funcional e para Linguística Textual. Na Linguística Aplicada, a maioria dos estudos era ainda de base funcionalista e cognitivista, e basicamente centrada nas questões do ensino de língua estrangeira, ressalta a autora.

Segundo Machado (1999), entre a ditadura militar (1979) e o "Movimento Diretas Já" (1983), houve forte mobilização dos intelectuais da esquerda envolvidos com a questão educacional, que fundamentavam sua reflexão sobre o conceito socialista de educação em autores como Marx, Engels e Lenin, como também em Gramsci, Althusser e Bourdieu.

De acordo com Machado (1999), o surgimento do interacionismo no Brasil acontece em uma época de revolução e forte mobilização intelectual. Dentre alguns grupos intelectuais, destaca-se Paulo Freire, defensor da chamada "pedagogia libertadora", cujo foco da educação deveriam ser as discussões de temas sociais e políticos e as ações sobre a realidade social imediata e preconizava a Educação como prática social, política e transformadora, conta-nos Machado (1999).

Observamos, também, nesta época, as primeiras pesquisas com base em Vygotsky, embora a influência de Piaget continuasse forte. Na Linguística, estudos

em Análise do Discurso e Linguística Textual começam a surgir; já na Linguística Aplicada, aparecem as investigações sobre leitura, sob influência da Linguística Textual e da Psicologia Cognitiva. Há uma renovação no ensino de gramática e uma preocupação com a produção textual, ocasionando a formulação de guias curriculares para as escolas públicas em alguns estados, afirma Machado (1999).

Fernando Collor de Melo, presidente da época, assina o "Programa Mundial de Educação para Todos", visando à "modernização econômica". Nessa perspectiva, Itamar Franco, sucessor de Collor, promulga, em 1994, o "Plano Decenal de Educação para Todos", iniciando-se a primeira fase das reformas educacionais previstas. Sob a orientação do Banco Mundial e da UNESCO, Fernando Henrique Cardoso, sucessor de Itamar Franco, inicia a produção dos "Parâmetros Curriculares Nacionais", oficializando a visão da educação como fator de desenvolvimento econômico e/ou como instrumento de formação de mão de obra qualificada, relata Machado (1999).

Na Linguística Aplicada, ainda prevalece a tendência para a intervenção na escola, para a discussão do ensino de produção e de leitura textual, baseadas em concepções cognitivistas e da Linguística Textual, resultado da convivência de várias teorias isoladas, relata a autora.

Em 1992, conta Machado (1999), aconteceu o encontro de duas pesquisadoras do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da PUC/SP, Profa. Dra. Roxane H. Rojo e Profa. Dra. Maria Cecília C. Magalhães, com as teses do ISD num congresso em Madri, que contou com a conferência do Prof. Bronckart, de Genebra.

Segundo Machado (1999), em 1994, firmou-se o Acordo Interinstitucional entre a PUC/SP e a Universidade de Genebra. Em dezembro 1995, foi defendida no LAEL da PUC-SP, a tese de doutorado de Anna Rachel Machado, sob a orientação da Professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães em coorientação com Jean Paul Bronckart, primeiro trabalho brasileiro que adotou os pressupostos teóricos e metodológicos do ISD.

No governo de FHC, de 1995 a 2002, instalou-se definitivamente o "discurso das reformas", produzindo-se uma sucessão inumerável de medidas e de documentos, conforme enumera Machado (1999):

- em 1995, instauração do Exame Nacional de Cursos Superiores;
- em 1996, promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reestruturação do Plano Nacional do Livro Didático;
- em 1997, publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais do primeiro e segundo ciclos”;
- em 1998, publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos” e instauração do exame Nacional do Ensino Médio e,
- em 1999, publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio”.

O advento dos PCN marca, definitivamente, o ingresso do Interacionismo sociodiscursivo no Brasil.

Paralelamente ao ingresso do ISD no Brasil, Moita Lopes (1996) analisa o cenário das pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil e afirma que há muito a ser discutido sobre esse tema. Mesmo sendo considerado um assunto “estéril”, alguns pesquisadores sugerem o estudo da LA sobre o viés de estabelecê-la como área de investigação por meio do desenvolvimento da pesquisa.

Esse sentido de estabelecer a LA como área de investigação é defendida pelo autor, que afirma a necessidade de traçar os limites como áreas de investigação da Linguística e LA e salienta a importância de também aprimorar o modo de realização das pesquisas em LA. Para Moita Lopes (1996, p. 18), “essa temática tem que ser discutida por nós mesmos, isto é, linguistas aplicados e colaborar para o fortalecimento e o desenvolvimento da área”.

Moita Lopes (1996, p. 19) considera que o percurso da LA trata de pesquisa:

> a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativa. (MOITA LOPES, 1996, p. 19).

Segundo o autor, o interesse pela pesquisa de base interpretativa tem sido de grande interesse, pois suas características (investigação diferente, reveladora e fora

do alcance da pesquisa positivista) têm impulsionado para o estudo e desenvolvimento da LA. O foco dessa pesquisa é no processo de linguagem.

Para Moita Lopes (1996, p. 22), “a LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem o foco na linguagem de natureza processual”. Percebe-se, assim, que há uma tendência cada vez maior de pesquisa em LA de base interpretativa.

Por outro lado, Archanjo (2011) apresenta o percurso da LA, afirmando que, no campo dos estudos da linguagem, as discussões sobre a tradição positivista da qual a Linguística era subsidiária e o lugar que a LA ocupava nesse contexto: se produtora de saberes teóricos autônomos ou dos saberes aplicados da Linguística e de outras Ciências Humanas, ganham força. Vários trabalhos apontam para essa nova perspectiva de que é preciso pensar em um conhecimento que seja compromissado não só com questões sociais, culturais e políticas, mas também com as relações sociais que constituem cada indivíduo, cada grupo, nos diferentes momentos históricos da vida. É, exatamente, isto que busca esta pesquisa, subsidiar os professores no desenvolvimento das competências e habilidades, considerando os educandos em toda a sua dimensão, conforme a concepção do ISD.

Archanjo (2011) recupera a história, mostrando que, com uma identidade construída por transformações, a LA foi, ao longo de seu percurso, multi-, pluri-, inter- e transdisciplinar. Segundo o filósofo Japiassuf, os termos multi e pluridisciplinaridade pressupõem a integração de conteúdos numa mesma disciplina, atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias e conhecimentos. No nível pluridisciplinar o agrupamento das disciplinas se faz entre aquelas que possuem algumas relações entre si visando-se à construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, embora excluindo toda coordenação. Já a interdisciplinaridade impõe a cada disciplina que transcenda sua especialidade formando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições de outras disciplinas. Por último, em relação à transdisciplinaridade, prevê-se uma etapa superior que eliminaria dentro de um sistema total as fronteiras entre as disciplinas.

O percurso de transformação e a realidade vivida e praticada no campo de estudos da LA foram revelados por meio de suas pesquisas e das vozes que ecoaram nos discursos que a identificaram através dos congressos. Nas novas identidades, também, identificou-se a ética que perpassa todas as atividades desse campo. Nesse sentido, a identidade de um campo de estudos que revela, cada vez mais, uma preocupação com questões implicadas na vida do sujeito de linguagem, no movimento de trazer a produção do conhecimento para significar no mundo da vida, é uma identidade que revela uma preocupação ética, tornando, assim, o saber ético, afirma Archanjo (2011).

Braga e Tavares (2012) constataram em seu artigo que a LA foi além do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e/ou de língua materna, e se transformou em um campo de estudos voltado para questões de linguagem, para questões referentes ao letramento, dentre outros, de uma forma multi-, pluri-, inter- e transdisciplinar. Perceberam, também, que os objetos de estudo, atualmente, dão maior ênfase ao ensino de leitura com um posicionamento crítico, problematizador, oferecendo possibilidades de expressar posicionamentos políticos, éticos, valorativos frente ao campo do saber. Para isso, como afirma Koch (2011), é fundamental um professor leitor ativo e consciente do processo de construção de leitura sociocognitiva:

> [...] o texto, construto histórico e social, é lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são construídos; e que estes, por meio de ações linguísticas, sociocognitivas e interacionais, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes oferece (KOCH, 2011, p.129).

Desta forma, verificamos a constante influência do ISD no Brasil e a importância de desenvolver uma pesquisa voltada à produção textual escrita, que visa desenvolver uma SD na rede social Facebook seguindo as orientações do CBC (MINAS GERAIS, 2006), documento este embasado na concepção interacionista sociodiscursiva, a fim de subsidiar os professores de língua materna. Embasamos esta pesquisa no ISD, por acreditarmos como afirma Bronckart (2006) que “todo

projeto da ciência do humano comporta necessariamente uma dimensão política, e conduz, portanto, a engajar-se sobre terrenos práticos, em vista de uma melhoria das situações, cujo teor é evidente e democraticamente 'discutível'." (BRONCKART, 2006, p.18).

1.3 Influência do ISD em Documentos Governamentais

Ao observar as referências bibliográficas dos documentos oficiais como: Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (BRASIL, 2000) - Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2006), comprovamos a influência do ISD na elaboração destes documentos oficiais, representada por autores como Bakhtin, Machado, Bronckart, Dolz, Schneuwly, Marcuschi, Koch.

A ideia central do ISD de que o agir de linguagem leva ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade está pressuposta na apresentação do PCN (BRASIL, 2000), quando este diz que cabe ao leitor entender que o referido "documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem." (BRASIL, 2000, p.4).

Os conceitos de Bronckart (1999) sobre ISD, também, estão pressupostos nas OCEM (BRASIL, 2006, p.17), quando em sua introdução afirmam que as orientações apresentadas devem ser "discutidas, compreendidas e (re) significadas no contexto da ação docente" e não devem ser consideradas como receitas prontas e/ou soluções para os problemas do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. Levantamos a hipótese de que é justamente por isso que os educadores encontram grande dificuldade em entender e em trabalhar embasados em tais documentos, pois estes requerem estudo, conhecimento da filosofia do ISD, já que tais documentos não apresentam de maneira clara e efetiva para o professor, dificultando assim o trabalho do docente. Por conseguinte, esta pesquisa busca desenvolver a SD proposta pelo caderno do aluno do Estado de São Paulo na rede social Facebook, seguindo as orientações do CBC (MINAS GERAIS, 2006), a fim de oferecer aos professores meios de colocarem em prática o que os documentos oficiais preconizam.

A entrada das ideias do ISD na Linguística Aplicada é marcada nas OCEM (BRASIL, 2006), no momento em que se afirma que as orientações apresentadas discutem as contribuições, nos últimos anos, que os estudos da Linguística e da Linguística Aplicada ocasionaram para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna, como se observa no seguinte trecho:

> Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; consequentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. (BRASIL, 2006, p.18-19).

Para tanto, é importante lembrarmos que o ISD não é um simples quadro teórico de práticas didáticas, mas sim uma ciência do humano. A partir desse conceito, as OCEM (BRASIL, 2006) propõem a organização de um projeto político pedagógico que envolva um procedimento metodológico que possa examinar as características organizacionais e funcionais da língua, ideias, gêneros textuais entre outros que são elaborados e fornecidos pelo meio social; “a produção e socialização de conhecimentos; os eventos/práticas de nossa sociedade em relação a uma compreensão pelo aluno acerca do mundo, sintonizada (ou não) com o seu tempo.” (BRASIL, 2006, p.36).

O desenvolvimento das competências preconizado pelo CBC (MINAS GERAIS, 2006) aponta para a mesma direção do ISD, o qual pretende demonstrar que as práticas de linguagem ou os textos são formas básicas do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, aos saberes, ao desenvolvimento de habilidades e competências, todos relacionados ao agir e ao fazer humanos, como afirma Bronckart (1999).

A Sequência Didática desenvolvida neste trabalho visa à compreensão do texto em seu contexto de produção, circulação e recepção; reconhecer as esferas de atividade humana, as manifestações de vozes e pontos de vista; os processos e as

estratégias de produção, de acordo com o que é previsto no CBC (MINAS GERAIS, 2006).

1.4 O Interacionismo Sociodiscursino na Proposta Curricular de Minas Gerais

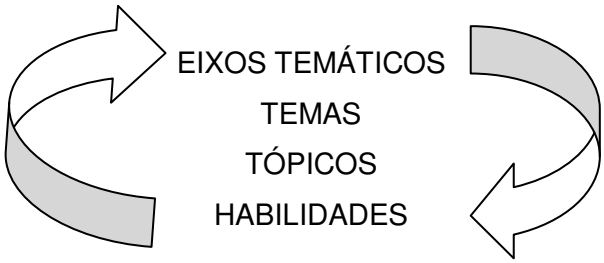
É fundamental que o professor do Estado de Minas Gerais de Língua Portuguesa conheça e entenda os descritores do CBC (MINAS GERAIS, 2006), a fim de fundamentar a prática pedagógica, principalmente no que se refere à produção textual, a fim de oportunizar aos educandos uma formação integral.

O governo do Estado de Minas Gerais com o intuito de tornar a rede estadual de ensino um sistema de alto desempenho, apresenta o Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa no Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2006). Para o ensino e a aprendizagem da língua, o CBC (MINAS GERAIS, 2006) aborda a perspectiva sociolinguística, afirmando que:

> Ensinar e aprender linguagem significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades lingüísticas. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa visão despida de preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta na linguagem e pela linguagem. (MINAS GERAIS, 2006, p.75).

O CBC (MINAS GERAIS, 2006) segue a mesma diretriz para o ensino de Língua Materna que os PCN (BRASIL, 2000), “de preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.” (MINAS GERAIS, 2006, p.76).

O CBC (MINAS GERAIS, 2006) apresenta a seguinte estrutura:



De acordo com tal documento, os conteúdos são divididos em três Eixos Temáticos, cada um deles apresenta os conteúdos e suas respectivas habilidades detalhadas no item: Conteúdo Básico Comum do Ensino Médio (p.98), permitindo ao professor agrupar os tópicos de maneira diversa e desenvolver o programa de forma variada. Esta pesquisa se detém apenas no Eixo Temático I, pois este envolve a compreensão e Produção de Textos, sobretudo o gênero textual: Artigo de Opinião para a 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Médio, o qual é o foco desta pesquisa. A seguir, apresentamos o Eixo Temático I do CBC (MINAS GERAIS, 2006):

Conteúdo Básico Comum do Ensino Médio - Eixo Temático I

Compreensão e Produção de Textos

Tema 1: Gêneros

1º EM CBC	Crônicas, contos, romances, novelas, cordel (e outras narrativas orais). Resumos, notas, notícias, reportagens, artigos de divulgação científica, atas e relatórios. Retrato ou perfil. Poemas. Entrevistas, charges e tirinhas.

2º EM CBC Todas as ênfases curriculares	Dissertações, exposições de livros didáticos e técnicos. Artigos de opinião, editoriais, cartas argumentativas, ensaios, resenhas. Anúncios publicitários, artigos de aconselhamento e autoajuda, leis, estatutos, regulamentos, instruções de confecção, operação ou montagem, cartilhas educativas. Entrevistas; charges e tirinhas.
3º EM e 4º EM CBC Ampliado Todas as ênfases curriculares	Artigo de opinião, carta argumentativa, dissertação argumentativa, dissertação expositiva. Prova de concurso vestibular e outros. Curriculum vitae.

Competência: Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Português, 2006. Educação Básica – Ensino Médio.

Observamos que o Eixo Temático I do CBC (MINAS GERAIS, 2006) tem como competência básica que o educando deva compreender e produzir textos escritos de diferentes gêneros, porém nenhuma atividade é apresentada mostrando como o professor pode desenvolver a competência indicada. O objetivo de desenvolver a SD na rede social Facebook seguindo o CBC (MINAS GERAIS, 2006) é de assessorar o professor em sua prática, pois sabemos da diversidade do nosso país e como esta diversidade afeta o Estado de Minas Gerais, principalmente, pela sua extensão territorial. Sabemos que esta diversidade afeta, também, a formação dos educadores da rede pública, pois ainda existem profissionais que não possuem o nível superior, tendo assim dificuldades em entender e, por conseguinte, dificuldades em como fazer, ou seja, como colocar em prática o que é preconizado nos documentos oficiais. De acordo com o censo do professor de 2007 no estado de Minas Gerais no que se refere à formação em Letras/Literatura/Língua Portuguesa, 3,38% dos professores nos anos finais do Ensino Fundamental não eram licenciados, enquanto no Brasil este número sobe para 4,6%. Falcão, Foreque e Takahashi demonstram que “pouco mais da metade (55%) dos professores do ensino médio da rede pública do país não tem formação específica na área em que atua. Em números absolutos, o percentual equivale a quase 280 mil docentes do

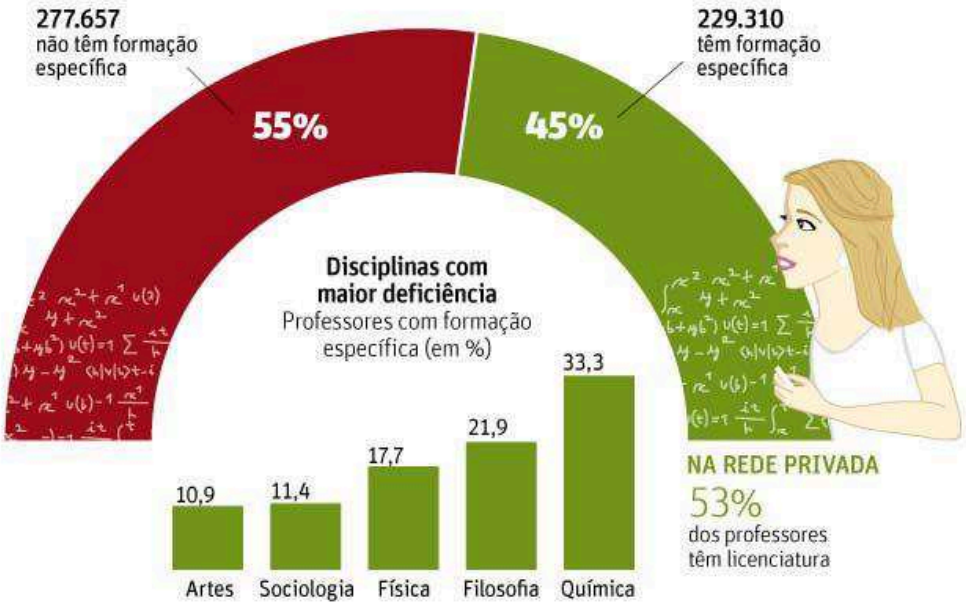
país.” O Inep (Instituto de pesquisas do Ministério da Educação), atendendo a um pedido da Folha de São Paulo, fez este levantamento inédito, com base no Censo Escolar de 2012. Segundo os autores, os últimos dados oficiais referiam-se a uma estimativa da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com informações de 2005, que englobavam também os anos finais do fundamental. Os autores informam, também, que “considerando as redes públicas e privadas juntas, hoje 53,5% dos docentes do ensino médio não têm a formação ideal”.

NA SALA DE AULA

Entre professores do ensino médio público, 55% não têm formação específica*

NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Do total de 506.967 funções docentes**

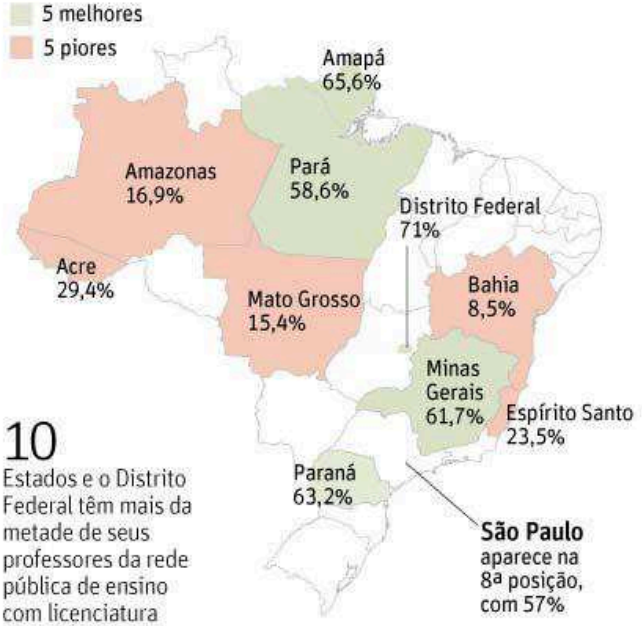


NA REDE PRIVADA

53%
dos professores têm licenciatura

MAPA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Porcentagem dos profissionais da rede pública com licenciatura por Estado



10
Estados e o Distrito Federal têm mais da metade de seus professores da rede pública de ensino com licenciatura

O QUE DIZ A LEI

Professores do 6º ano do ensino fundamental em diante devem ter diploma de ensino superior com licenciatura para atuar em sala de aula

Um profissional formado em engenharia elétrica, por exemplo, não pode dar aula de física

*Em cursos presenciais, em 2012
**Dados de 2012. Professores que atuam em mais de um Estado ou dão aulas em mais de uma disciplina estão computados duplamente. Levantamento considerou 11 matérias (línguas estrangeiras não estão incluídas)
Fonte: Inep/MEC

Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano

Segundo Bronckart e sua equipe (1999), somos sujeitos sociais e nos constituímos por meio da linguagem; portanto, o acesso à diversidade de usos da língua deve ser condição indispensável ao aprendizado permanente e à inclusão social, conforme preconiza o CBC (MINAS GERAIS, 2006). Acreditamos que ao entender e desenvolver, por meio de uma sequência didática, as habilidades propostas no Eixo Temático I, o educador estará contribuindo para a inclusão indicada pelos documentos oficiais e para a formação integral do cidadão, pois de acordo com o CBC (MINAS GERAIS, 2006), os conteúdos e as práticas pedagógicas devem favorecer a formação integral do cidadão: social e política, possibilitando o processo democrático e funcionando como um possível caminho para a superação das desigualdades sociais e econômicas de nosso país. Desta forma, podemos pressupor que as concepções do ISD, também, se fazem presentes na filosofia do CBC (MINAS GERAIS, 2006), documento que norteia a política educacional do Estado de Minas Gerais, embora não esteja explícita.

De acordo com Bronckart (1999), o ISD postula que as mediações formativas se realizam em locais variados, com aprendizes de estatutos. Partindo deste pressuposto, o ISD interessa-se pelas interferências no sistema educativo, por ser um local universal de formação das sociedades contemporâneas. Portanto, esta dissertação, embasada nas concepções do ISD, considera a inserção do aluno como cidadão social, que deve conceber as linguagens como instrumento de comunicação e de reflexão, para que possa garantir a sua participação ativa na vida social, com autonomia moral e intelectual.

1.5 Perspectivas do ensino de produção de textos nos documentos oficiais

De acordo com PCN (BRASIL, 2000, p.16), a existência do texto “na sociedade é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem”. Logo, podemos entender que o contexto de produção discursiva e o intertexto compõem os parâmetros que orientarão a produção de linguagem de um indivíduo, o que Bronckart (1999) denomina de ação de linguagem.

Para Bronckart (1999, p.93), “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo.” O autor agrupa em três conjuntos em que, segundo ele, o agir humano exibe pretensões de validade, ou seja, levanta com pretensões de validade diante do interlocutor, que pode confirmar ou recusar livremente tais pretensões:

- Mundo físico – envolve o lugar de produção, o momento de produção, os interlocutores;
- Mundo social – envolve normas, valores, regras, posição social dos interlocutores;
- Mundo subjetivo – envolve a imagem que o produtor da mensagem constrói de si mesmo no momento de expressão da ação de linguagem.

Bronckart (1999) postula que o produtor textual deve mobilizar suas representações de mundo em duas direções:

- o contexto de produção (mundo físico e social) - percebendo qual é a situação de interação/comunicação em que ele se encontra;
- o conteúdo temático (referente), partindo dos conhecimentos armazenados dos quais os temas serão verbalizados no texto.

O mundo físico engloba o produtor físico do texto, o receptor, o lugar onde o texto é produzido e o suporte o qual o texto está veiculado, estes elementos externos ao texto, sem dúvida, exercem grande influência sobre o texto, o que Bronckart (1999) denomina de *contexto sociointeracional*. De acordo com o autor, o contexto sociointeracional engloba, também, o mundo sócio-subjetivo, sendo que ao produzir um texto, o produtor textual levando em conta o seu destinatário e o objetivo pretendido, a esfera social onde o texto é produzido e, consequentemente, irá circular; assume um papel social, exercendo, também, grande influência na produção final. Uma vez que não há como recuperar as reais intenções do produtor do texto, em relação ao mundo sócio-subjetivo, o que conseguimos depreender dos textos são apenas interpretações.

Para Bronckart (1999), o texto apresenta uma *arquitetura interna* relacionada à identificação do nível organizacional, ou seja, à análise do plano global que aponta

para as características mais gerais do texto e, finalmente, para o gênero o qual o texto concerne. Dentre essas características, temos a organização das seções que dividem o texto, como: título e elementos paratextuais, como: imagens, gráficos, tabelas entre outros. Segundo o autor, temos, também, o *conteúdo temático*, que permite observar o tema desenvolvido pelo autor, como também compreender não apenas o que foi privilegiado pelo autor, mas, sobretudo, o que deixou de ser abordado.

De acordo com Bronckart (1999), os elementos da arquitetura interna do texto relacionam-se aos organizadores textuais e recursos coesivos, como elementos de coesão verbal, nominal e mecanismos de conexão. Já, os *mecanismos enunciativos*, referem-se ao posicionamento enunciativo assumido pelo enunciador e aos vários mundos discursivos criados por ele, como postula o autor:

> [...] ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são 'diferentes' das do mundo empírico em que está mergulhado (BRONCKART, 1999, p. 130).

Segundo Bronckart (1999), os mecanismos enunciativos relacionam-se diretamente às vozes, que podem ou não estar explícitas nas marcas linguísticas do texto. Embora seja produtor do texto, o enunciador pode assumir outras vozes, sejam elas humanas ou institucionais, a fim de desenvolver o conteúdo temático, validando, assim, o seu discurso. Já as modalizações referem-se às avaliações acerca do que é enunciado e manifestam-se por meio de construções sintáticas, como: adjetivos, advérbios, verbos dentre outras construções específicas que carregam determinados valores.

Para o PCN (BRASIL, 2000, p.16), o educando, enquanto um produtor de texto deve ser "entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano", ou seja, pelo seu agir linguageiro. Para isso, o professor durante processo de ensino/aprendizagem deve considerar a língua/linguagem como um "processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral." (BRASIL, 2000, p.18). O homem é visto, de acordo com o PCN (BRASIL, 2000), como "um texto que constrói textos"; a partir daí,

podemos afirmar que a produção textual é direta ou indiretamente influenciada pelo contexto de produção e pelos intertextos que circundam a nossa existência.

Segundo o PCN (BRASIL, 2000), o professor deve-se basear na concepção da natureza social e interativa da linguagem, procurando desenvolver e sistematizar a linguagem interiorizada pelo educando, incentivando a verbalização desta linguagem e oportunizando o domínio de outras linguagens usadas em diferentes esferas. Para desenvolver uma prática pedagógica voltada à concepção do PCN (BRASIL, 2000), o CBC (MINAS GERAIS, 2006), esclarece que, com relação à adequação e ao nível de complexidade dos textos, o professor:

> [...] deve considerar adequado o texto que, fazendo ou não uso de formas linguísticas sancionadas pela gramática normativa, apresenta um conjunto de marcas linguísticas que permitam ao interlocutor previsto recuperar referências contextuais (o que implica contar com conhecimentos prévios, capacidade de fazer inferências, identificar pressupostos, etc.) e cotextuais produtoras de coerência e coesão (seleção lexical, índices de remissão, marcadores linguísticos de articulação, operadores discursivos, etc.). (MINAS GERAIS, 2006, p.81)

A partir do conceito de Bronckart (1999), de que o texto é uma manifestação linguística sócio-histórica em constante interação com a situação concreta em que se insere (contexto), com outros gêneros de textos disponíveis historicamente (intertexto) e com a realidade subjetiva, trabalhamos com a proposição de que para produzir um texto com eficiência, o professor deve desenvolver em seus educandos o domínio dos elementos discursivos responsáveis pela configuração textual, tais como:

- Avaliar em que medida as inferências, os pressupostos e os raciocínios exigidos para a compreensão ou produção do texto estão ao alcance dos alunos.
- Considerar que, quanto mais implícitas estão as marcas do ponto de vista do locutor, mais sutileza se exige do interlocutor. A adequada interpretação global de um texto e sua produção dependem da compreensão dos efeitos de sentido de

imagens e comentários implícitos, que podem ser reveladores do ponto de vista e da ideologia daquele discurso.

- Lembrar que os objetivos de leitura interferem nas estratégias e nos resultados da leitura.
- Considerar que textos de gêneros diferentes exigem estratégias de leitura e produção diversas e que tarefas diferentes propostas a partir de um mesmo texto também podem requerer a ativação e articulação de habilidades distintas e, portanto, podem apresentar graus diferentes de exigências e complexidade.

De acordo com o PCN (BRASIL, 2000), o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. Para que isso se concretize, as abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais, devendo o professor considerar as práticas de linguagem que envolvam os diferentes sistemas semióticos, estejam eles inseridos em diferentes contextos, os escolares ou não escolares. Para tanto, esta pesquisa desenvolve a SD em um grupo criado para uma determinada turma do Ensino Médio na rede social Facebook, a fim de envolver os professores de outras disciplinas, favorecendo, assim, o trabalho interdisciplinar.

Partindo do pressuposto de Bronckart (1999) e das orientações do CBC (MINAS GERAIS, 2006), o professor deve trabalhar com textos originais, a fim de oferecer mais subsídios ao estudante. Quanto mais informações a respeito do que está sendo exigido forem fornecidas ao educando, ele terá liberdade e segurança maior, direcionando melhor os seus conhecimentos armazenados.

O CBC (MINAS GERAIS, 2006), orienta o docente a utilizar textos direcionados ao público juvenil, verificamos que as propostas de redação do ENEM dos últimos cinco anos têm trabalho, principalmente, com textos da Folha de S. Paulo e da Revista Veja. Neste momento, questionamos: Estes textos utilizados como motivadores da proposta de Redação do ENEM são direcionados ao público juvenil? Já que os professores do Estado de Minas Gerais são obrigados a embasar a prática pedagógica no CBC (MINAS GERAIS, 2006), desta maneira, na hora de selecionar os textos que nortearão a proposta para a produção textual, corre-se o

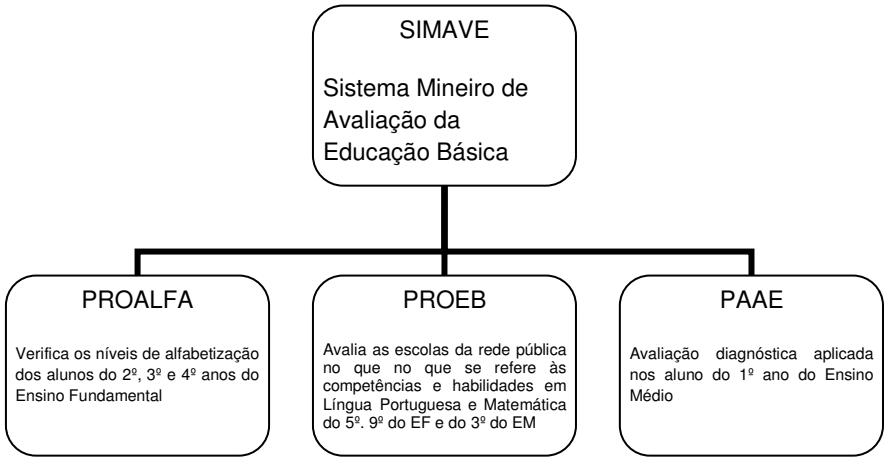
risco de distanciar seus alunos da realidade do ENEM. Por isso, o trabalho nas redes sociais, facilita o acesso aos textos tanto voltados para o público juvenil quanto àqueles que seguem o padrão das propostas de redação do ENEM, oportunizando ao aluno uma ampla bagagem de conhecimento.

A Secretaria de Educação de Minas Gerais desenvolve, desde 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, coordenado pela Superintendência de Avaliação Educacional. O SIMAVE visa diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a (re)formulação de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado de Minas Gerais.

O SIMAVE é composto de:

- Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA: verifica os níveis de Alfabetização alcançados pelos alunos do 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental da rede pública e identifica o nível de desenvolvimento dos alunos e suas dificuldades, para que a escola promova as intervenções pedagógicas necessárias. Seus resultados favorecem o delineamento de políticas voltadas à melhoria da qualidade do trabalho em leitura e escrita, realizado durante a etapa de alfabetização.
- Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica - PROEB: avaliação externa censitária, em que são avaliadas as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Tem como objetivo diagnosticar e oferecer informações relevantes para orientar a formulação de políticas públicas, bem como oferecer às escolas subsídios para redirecionar seu projeto político pedagógico, visando torná-las mais eficazes.
- Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE: sua concepção pedagógica, traduzida para um sistema online de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma e alunos, focaliza a evolução da aprendizagem numa abordagem diagnóstico-

formativa, identificando o estágio de desenvolvimento do aluno. Permite autoavaliação do professor e fornece um diagnóstico para subsidiar seu planejamento do ensino e intervenções pedagógicas para monitorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.



Fonte: www.educacao.mg.gov.br

Com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tornou-se possível obter informações mais seguras, a fim de direcionar as políticas públicas educacionais, e, sobretudo, nortear o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e de alcançarem uma educação de excelência. Portanto, o que vemos atualmente é um ranqueamento das escolas, de uma avaliação que é individual. As escolas estaduais de Minas Gerais afixaram, em suas entradas, placas com o IDEB da instituição. Este marketing acaba prejudicando escolas e alunos, pois se tornam vítimas de rótulos impostos pela sociedade como: “esta escola é boa, já esta não”. Embora o IDEB contribua para colocar a educação no foco do debate, direcione as políticas públicas e o PPP das escolas, sabemos que não é o único indicador de qualidade existente. Todos esses benefícios deixam de existir, quando os educadores voltam o seu planejamento e as suas práticas pedagógicas apenas para preparar os alunos para executar as avaliações externas, com sucesso, deixando a função diagnóstica dos exames em segundo plano.

Vivemos um momento em que muitos educadores direcionam sua prática pedagógica a testes treineiros, massacrando os educandos com provas antigas e/ou provas elaboradas a partir de questões idênticas às trabalhadas nas avaliações

externas, comprometendo assim a efetiva aprendizagem. Algumas escolas induzem os alunos com dificuldade a faltar no dia das avaliações externas, outras escolas transferem seus alunos com baixa aprendizagem para não comprometer o resultado da escola e outras, ainda, reprovam indiscriminadamente seus alunos para que demorem a chegar aos anos finais, a fim de não serem avaliados, ocasionando muitas vezes a evasão. Em outros casos, há a redução dos currículos, privilegiando o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, pois são as disciplinas que têm o conteúdo avaliado. “Usar as matrizes definidas externamente para essa finalidade restringe o currículo a um subconjunto daquilo que as escolas deveriam ensinar”, alerta a pesquisa *A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados,* realizada em 2010 pela Fundação Victor Civita (FVC), sob a coordenação do inglês Nigel Brooke, professor convidado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Podemos observar uma incoerência no sistema de avaliação externa como um todo, principalmente, no SIMAVE/PROEB. A partir de 1995 a redação, tratada nesta pesquisa por produção de texto, foi retirada do sistema de avaliação do Ensino Fundamental, mantendo-se no ENEM; já no SIMAVE-PROEB, a redação foi retirada tanto do fundamental como do Ensino Médio. A ausência da produção textual nas avaliações externas induz cada vez mais os educadores a direcionarem suas práticas para os testes, deixando cada vez mais de lado a produção escrita, e, consequentemente, distanciando o educando da oportunidade de se expressar por meio do texto escrito com clareza, coesão e coerência, e, a escola de seu compromisso com a educação de excelência. O resultado do IDEB deve ser consequência de um trabalho comprometido com a qualidade, o resultado é o fim e não o meio pelo qual alcançaremos uma educação de excelência.

Conforme o Guia para elaboração de itens: Língua Portuguesa – CED/UFJF (2008), as Matrizes de Referência do SIMAVE-PROEB são compostas por um conjunto de descritores, que contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha. O descritor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva, e este considera o grau

de complexidade do item, que está sempre associado a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível, para a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados.

Sabemos que a cada dia a produção escrita se distancia da realidade de sala de aula, seja porque as salas estão superlotadas e o professor não consegue corrigir todas as produções, seja porque as avaliações externas estão cada vez mais norteando o trabalho do professor, e a produção escrita só é exigida no ENEM. Este seria um bom argumento para que o governo de Minas Gerais inserisse, desde as séries iniciais, a produção de textos nas avaliações do SIMAVE.

Se o propósito da educação em Minas Gerais é tornar a rede estadual de ensino um sistema de alta qualidade, fica sempre a dúvida se esta configuração de avaliação objetiva contribui para alcançar esta meta. Outra dificuldade que o professor encontra nestes documentos é que eles não trazem sugestões ou orientações de como trabalhar em sala de aula e os educadores de Minas Gerais sequer têm acesso às avaliações do SIMAVE-PROEB. As sugestões e alguns dados e comentários sobre algumas questões chegam até os educadores por meio de Boletins Pedagógicos publicados para divulgação dos resultados e para implementação de ações de intervenção pedagógica dentro da escola, no sentido de melhorar os índices de desempenho dos alunos. Segundo o Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/PROEB (2007) de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência não pode ser assumida como plano de ensino e tampouco como currículo, afirmando que:

> Uma Matriz de Referência de avaliação não pode ser concebida como o conjunto de indicações norteadoras de estratégias de ensino nas escolas, sendo este o papel reservado aos parâmetros, currículos e diretrizes curriculares. Uma Matriz de Referência para uma avaliação em larga escala é apenas uma amostra representativa da Matriz Curricular do sistema de Ensino utilizada como fonte para os testes que irão avaliá-lo. A Matriz Curricular é ampla e espelha as diretrizes de ensino cujo desenvolvimento deve ser obrigatório para todos os alunos. (Boletim Pedagógico SIMAVE/PROEB-2007, 2007, p.13).

O Guia para elaboração de itens: Língua Portuguesa – CED/UFJF em sua apresentação diz que um dos objetivos do Guia e tornar o professor um especialista na elaboração de itens. Diante disto, refletimos: será que esta é a missão do educador do século XXI, ser um elaborador de itens? O mesmo guia, em suas considerações finais, deixa a responsabilidade da seleção de conteúdos para os professores, sem se preocupar se estes estão preparados para adequar os conteúdos às habilidades exigidas pelos documentos oficiais, orientando-os:

> [...] ao discutir os descritores que compõem as Matrizes de Referência para Avaliação os docentes devem, também, consultar as Matrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares que orientam os processos de ensino, questionando-se em relação a: Que conteúdos podem favorecer o desenvolvimento das habilidades descritas nas matrizes? Por que algumas habilidades parecem já ter sido consolidadas pelos estudantes, enquanto outras ainda não o foram? Que procedimentos didáticos os docentes devem adotar para que aquelas ainda não desenvolvidas pelos estudantes o sejam? Como, nas avaliações em que se realizam na sala de aula, os docentes podem identificar as habilidades consolidadas por cada um dos estudantes com os quais trabalha? As respostas a estas, dentre outras questões, devem nascer do diálogo entre os diferentes atores do contexto escolar. (O Guia para elaboração de itens: Língua Portuguesa – CAED/UFJF, 2008, p.85).

O termo “atores do contexto escolar” leva-nos a pensar que, provavelmente, tudo não passa de uma grande representação teatral. Os atores fazem testes e mais testes com a sua clientela, para depois dialogarem e descobrirem, ou não, quais seriam as práticas e os conteúdos pertinentes a cada habilidade imposta por diferentes documentos.

Além do mais, os resultados da avaliação do SIMAVE são utilizados para valorização meritocrática dos profissionais das escolas que apresentam um bom resultado nas avaliações externas, ou seja, o quantitativo recebido depende do desempenho dos alunos e do cumprimento de metas. A vinculação de retorno

financeiro frente aos resultados do SIMAVE pode ser, sim, uma motivação a mais para a escolha desse processo de avaliação como norte do método de ensino.

O ISD além de oferecer subsídios para uma análise de textos aprofundada aponta para as práticas escolares, as quais considerem a linguagem com forma de interação social e do desenvolvimento do indivíduo, justificando o trabalho com os gêneros textuais, sendo estes as formas empíricas de uso da linguagem. Portanto, concluímos que as práticas sociais de uso da língua escrita devem ser priorizadas na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que ocupam em nossa sociedade, para tanto, a rede social Facebook apresenta-se como um facilitador para a realização deste trabalho.

No capítulo seguinte, apresentamos a estrutura básica para uma sequência didática proposta por Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), abordando os conceitos de gênero de acordo com Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e Dolz & Schneuwly (2004), demonstrando o porquê da escolha do gênero Artigo de Opinião, e, por último, discorremos sobre o uso da rede social Facebook no ambiente escolar.

CAPÍTULO 2 –SEQUÊNCIA DIDÁTICA - ARTIGO DE OPINIÃO – REDE SOCIAL FACEBOOK

Neste capítulo, conhecemos a proposta de Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004) para o desenvolvimento de SD, além de apresentarmos algumas definições para gênero, justificando a escolha do gênero Artigo de Opinião; e, finalmente, abordamos a rede social Facebook.

2.1 Sequência Didática: Proposta

Conforme apresentam Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), para representar a estrutura básica de uma sequência didática esta deve ser dividida em:

- apresentação de situação,
- produção inicial,
- módulos,
- produção final.

Para os autores, o movimento geral da sequência didática vai da produção inicial aos módulos, direcionando para a produção final. Os autores colocam três questões quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas isolados:

- Trabalhar problemas de níveis diferentes;
- Variar as atividades e exercícios;
- Capitalização de aquisições.

No primeiro item: trabalhar problemas de níveis diferentes tem a finalidade de superar os problemas específicos de cada gênero. Os autores inspirados nas abordagens da psicologia da linguagem distinguem quatro níveis principais na produção de textos:

1- Representação da situação de comunicação;

2- Elaboração de conteúdos;

3- Planejamento do texto;

4- Realização do texto.

Como dito anteriormente, Bronckart (1999) afirma que durante a prática comunicativa o produtor textual deverá optar por padrões textuais relacionados à situação comunicativa, ou seja, padrões disponíveis no intertexto, que interage com duas dimensões:

- Social (interação com as produções textuais atuais)
- Histórica (interação com as produções textuais de épocas anteriores)

Como já sabemos, o contexto de produção discursiva, o conteúdo temático e o intertexto compõem os parâmetros que orientarão a forma como um texto será organizado. Diante disto, o produtor de texto, durante o seu agir comunicativo, inicia o que podemos chamar de estratégia textual.

A partir dessa perspectiva, o CBC (MINAS GERAIS, 2006) propõe que o professor de língua materna transforme a sala de aula em "um laboratório verdadeiramente científico", que acolha os fatos linguísticos com o objetivo de análise e reflexão. Alertando ao professor, que:

> Só compreendemos as regras do jogo discursivo quando observamos a língua viva, em funcionamento na comunicação. Essa se dá, não por meio de frases ou estruturas isoladas, mas por meio de discursos e de suas manifestações, os textos. Assim, a compreensão e a produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização devem ser vistos como objeto de estudo central da disciplina, o que exige novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos - a começar pelo reconhecimento de que estudar língua é mais que analisar a gramática da forma ou o significado de palavras. Compreender a textualização inclui estudar as dimensões pragmática e discursiva da língua, nas quais se manifestam as relações entre as formas linguísticas e o contexto em que são usadas. Nessa perspectiva, a coerência e a coesão não são qualidades dos textos em si, mas se produzem no contexto, com base no trabalho linguístico dos interlocutores e em seus conhecimentos compartilhados. (MINAS GERAIS, 2006, p.78).

Desta forma, os educadores estarão se aproximando da segunda questão: “variar as atividades e exercícios”, abordada por Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas isolados. Para os autores, o professor deve oferecer atividades, em cada módulo, as mais diversificadas possíveis; a fim de oportunizar ao educando o acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos. Três grandes categorias de atividades e exercícios são apresentadas pelos autores:

- As atividades de observação e de análise de textos;
- As tarefas simplificadas de produção de textos;
- A elaboração de uma linguagem comum

Segundo Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), as tarefas simplificadas de produção de textos, permitem ao aluno reorganizar o conteúdo de um texto, inserir parte que falta em um texto, entre outros que não se referem à análise em questão.

A sequência didática, proposta por Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), baseia-se na premissa de que é possível ensinar a escrever um texto e a exprimir-se oralmente em situações públicas não escolares e escolares. A SD desenvolvida focará somente no que se refere à produção escrita, embora saibamos a importância da oralidade. De acordo com os autores, a SD deve orientar os educadores a criarem contextos de produção e efetuar atividades e exercícios diversificados e múltiplos. Cabe aos educadores conduzirem os alunos, para que dominem as noções, as técnicas e os instrumentos necessários; a fim de se expressarem por meio da escrita com coerência e coesão, em diferentes situações de comunicação. Assim a SD desenvolvida deverá permitir ao professor desenvolver em seus alunos as competências e as habilidades necessárias para que o aluno escreva de uma maneira própria em uma determinada situação de comunicação. Para que isso ocorra, o aluno deve dominar o gênero textual; portanto, a SD desenvolvida parte do princípio de que o aluno já identifica o gênero artigo de opinião.

A SD desenvolvida busca orientar o professor, a fim de que permita ao aluno apreender todas as características linguísticas e não linguísticas da argumentação oportunizando ao educando expor o seu conhecimento armazenado. A utilização da

SD proposta por Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004) é um instrumento essencial para que o professor visualize o aprendizado como um processo, desenvolvendo a postura crítica e argumentativa de seus alunos.

O nosso propósito em desenvolver esta SD é oferecer subsídios para o professor, orientando-o em atividades práticas para o desenvolvimento da escrita, já que nos documentos oficiais não se encontram informações sobre o modo pelo qual a produção textual escrita pode ser trabalhada em sala de aula.

O esquema, apresentado a seguir, baseado nas propostas de Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), norteia o desenvolvimento da SD apresentada no próximo capítulo.

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

A apresentação da situação é o momento em que se cria a situação de comunicação e da linguagem a ser executada; são agrupadas em duas dimensões principais: apresentação do problema de comunicação bem definido, permitindo que os alunos conheçam melhor a situação de comunicação (gênero abordado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção e quem participará dela) e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Nesta fase, para os autores, o professor deverá proporcionar aos alunos todas as informações necessárias para que possam conhecer o projeto comunicativo e a linguagem utilizada no gênero textual estudado, neste caso o artigo de opinião, visando à produção final. Cabe ao professor oportunizar quantos textos forem necessários para que os alunos reconhecessem o gênero artigo de opinião. As atividades durante esta fase envolvem mais a competência leitora, pois os alunos deverão ler os textos e discutir sobre a finalidade de cada um deles, detectando os argumentos, as questões polêmicas e as opiniões. Propomos aos professores seguirem as orientações do CBC (Minas Gerais, 2006), as quais priorizem textos cuja abordagem interesse aos jovens, textos que sejam facilmente encontrados e cujos autores

tenham uma linguagem que possa aproximar os alunos do texto. Partimos do princípio de que esta fase já foi bem trabalhada pelo professor durante a leitura dos textos, a fim de que os alunos possam diferenciar o artigo de opinião de uma crônica, de uma notícia, enfim, de outros gêneros. Nenhuma atividade será apresentada para esta fase, mas ela não pode ser ignorada pelos educadores.

De acordo Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), o segundo momento é o da *produção inicial*, momento este relacionado à produção de texto, que tem por finalidade revelar os problemas que os alunos têm em relação a um determinado gênero. Para os autores:

> [...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e concretizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram (DOLZ, NORERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.102).

A análise das produções nessa etapa, com critérios bem definidos, oferece um diagnóstico da turma e revela as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos. Já para o professor, essa produção serve para modular e amoldar a sequência diante das dificuldades apresentadas.

Na produção inicial, o professor deve tomar o cuidado de não somente delegar a responsabilidade da produção para o aluno, a fim de que aquele, somente, obtenha um diagnóstico para a sua prática. Corre-se o risco, nestes casos, de o diagnóstico não revelar a verdadeira realidade. Portanto, cabe ao professor propor temas que já tenham sido abordados na primeira fase, a fim de que o aluno possa recorrer aos intertextos e aos seus conhecimentos prévios. Outro cuidado a ser observado é oferecer uma situação real de produção, conforme preconiza o PCN (BRASIL, 2000), a fim de que o aluno não se sinta perdido e desmotivado durante a produção inicial. O professor poderá fornecer algumas orientações como:

- siga o modo de produção do gênero artigo de opinião;
- a partir do tema, planeje sua produção (esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários)
- explicite seu ponto de vista acerca do tema;
- use argumentos convincentes para defender seu ponto de vista;
- revise o seu texto observando se ele está claro, coerente e coeso.

Em relação aos módulos, nesta fase, o professor trabalha com os problemas que apareceram na produção inicial, com o objetivo de fornecer aos alunos, subsídios necessários para superar as dificuldades iniciais. De acordo com Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004, p.103), "o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero."

Visando minimizar e extinguir os problemas apresentados na primeira produção, os autores propõem um trabalho com os problemas de níveis diferentes, variação de atividades e exercícios, e capitalização de aquisições.

Com referência ao trabalho com os problemas de níveis diferentes, o primeiro nível tem a finalidade de superar os problemas específicos de cada gênero. Os autores fazem uso de quatro níveis principais na produção de textos, inspirando-se nas abordagens da psicologia da linguagem: *representação da situação de comunicação*, *elaboração de conteúdos*, *planejamento do texto* e a *realização do texto*.

De acordo com Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), o professor deverá criar contextos de produção específicos e realizar atividades múltiplas e variadas, a fim de que os alunos se apropriem das competências e das habilidades necessárias para se expressarem em situações diversas.

Para os autores, no 2º nível: *Elaboração dos conteúdos,* "o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos". A fim de nortear o trabalho em sala de aula, apresentamos, no próximo capítulo, propostas de atividades escritas para a produção do gênero artigo de opinião. Tentando oportunizar aos alunos um ambiente que faça parte de sua realidade, a fim de aproximá-los da produção escrita, orienta-se que o professor crie um grupo da turma

no Facebook, no qual todos da turma terão acesso, inclusive os professores de outras disciplinas; a fim de que a SD possa ser desenvolvida interdisciplinarmente. O professor de Língua Portuguesa, junto com os colegas de outras disciplinas, devem postar artigos de opinião diversos, que abordem temas atuais e polêmicos.

2.2 Gênero textual: Artigo de Opinião

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de gêneros, as evoluções e modificações propostas pelos pesquisadores os quais esta pesquisa está embasada. O filósofo Mikhail Bakhtin foi reconhecido por perceber a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema autônomo. Para Bakhtin (1997, p.279) os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos". Bakhtin salienta a dimensão dialógica dos gêneros, ou seja, o fenômeno que ocorre na esfera dos interlocutores, no efeito do diálogo, que para o autor, constitui-se em uma corrente ininterrupta e constante. Segundo o autor, só nos comunicamos, falamos e escrevemos através de gêneros do discurso sem perceber o repertório infindável de gêneros que possuímos e que existem. Portanto, para o autor, quanto maior for o domínio do gênero, maior a facilidade em usá-lo adequadamente, afirmando que:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 1979, p.262).

Conforme Bakhtin (1997, p. 282), os gêneros nos são dados, "quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática". Segundo o autor, os gêneros sofrem modificações em consequência do momento histórico ao qual estão inseridos, a

cada situação social origina-se um gênero, com características próprias. Bakhtin (1997) associa a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas; consequentemente, os gêneros existem em número ilimitado. O autor realizou uma “classificação”, dividindo os gêneros em primários e secundários. Os primários referem-se a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano entre outros. Já os gêneros secundários, segundo o autor, são formados a partir de reelaborações dos primários; aqueles, geralmente são mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra e outros. Bakhtin (1997) destaca que ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, de enunciados verbais; entretanto, o que os diferencia, é o nível de complexidade em que se apresentam. O autor ressalta que para fins de classificação de um gênero discursivo, faz-se necessário que sejam considerados alguns aspectos como: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (leva em conta a forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical). Bakhtin (1997) evidencia que estas características estão totalmente relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente devido a sua construção composicional. Para o autor, a competência linguística do produtor de enunciados é formada pela vivência de cada um em situações comunicativas diversas e o seu contato com os diferentes gêneros do discurso. É esta competência dos interlocutores que, segundo Bakhtin, auxilia no que é ou não aceitável em determinada prática social, sugerindo que quanto mais experiência adquirir, mais hábil o sujeito será na identificação dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que o compõe, usando-os com autonomia.

Outro grande pensador Jean-Paul Bronckart dedica-se ao estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, assumindo um posicionamento epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações. Bronckart (1999, p.108) define os gêneros como construtos históricos que se adaptam permanentemente à evolução das questões

sociocomunicativas, ou seja, com a atividade linguística e discursiva em que os interlocutores estão inseridos. Desse modo, os gêneros podem ser considerados como verdadeiras ferramentas no cumprimento de determinadas funções na área da atividade de linguagem, como afirma o autor:

> [...] reconhecemos que há, de fato, claramente, um uso trivial da noção de discurso (discurso publicitário, discurso literário, etc.) e que é de acordo com esse uso que se forjaram os conceitos mais científicos de atividade discursiva, de formação discursiva, de gêneros do discurso, etc. Mas parece, na verdade, que essa acepção do termo designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes de sua realização em formas textuais. (BRONCKART, 1999, p.149).

Em relação ao surgimento de novos gêneros, o autor afirma a existência de uma grande possibilidade, visto que muitos desaparecerem e reaparecerem com formas modificadas, devido ao dinamismo que apresentam; e, que "o conhecimento da pertinência dos gêneros é construído em situações de ação determinadas" (1999, p.109). O autor propõe o termo gênero textual, afirmando que são os textos que se organizam em gêneros, portanto, ele não considera os gêneros como objeto de análise, e, sim os textos, devido ao aspecto variado destes; ficando a terminologia tipos de discurso para uma outra categoria que engloba os diferentes "mundos discursivos" que o produtor do texto pode criar. Por considerar os gêneros instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa, Bronckart (1999) defende o trabalho com os gêneros e apresenta uma proposta didática para analisar textos de diferentes gêneros composta de quatro fases, a saber:

I - *Elaborar* ***um modelo didático***: primeiramente, deve-se escolher um gênero e adaptá-lo ao conhecimento dos educandos. Em seguida, procede-se a análise das propriedades desse gênero, seus usos, suas formas de realização, suas variações e seus contextos de uso. Segundo o autor, a realização deste trabalho permite-nos delimitar três grandes categorias de objetivos de ensino:

a) *A análise das atividades discursivas*: esta fase possibilita a entender os critérios de escolha do gênero numa dada situação comunicativa; a simular a posição do

produtor do gênero, imaginando as intenções dos interlocutores; a identificar os conhecimentos mobilizados para produzir o gênero nas circunstâncias imaginadas e, por fim, a especificar as estruturas comunicativas e o formato convencional que o gênero apresenta:

b) A operação com as *sequências típicas (tipos textuais*): permite saber como coordenar as sequências que entram para compor a coerência de base textual, tais como as sequências argumentativas, narrativas, expositivas etc.; essas bases globais devem ser ordenadas e sequenciadas de maneira organizada;

c) O domínio dos *mecanismos linguísticos*: trata-se de estudar e analisar os aspectos sintáticos, morfológicos (gramaticais de uma maneira geral) e as propriedades léxicas, bem como a escolha dos registros e estilos; observa-se aqui a organização textual sob o seu aspecto local (coesão) e global (coerência);

II - ***Identificar as capacidades adquiridas***: neste segundo momento, os educandos devem ser testados, a fim de verificar se perceberam ou apropriaram os aspectos trabalhados no primeiro momento, ou seja, se as capacidades relativas às ações discursivas, tipológicas, linguístico-textuais foram consolidadas.

III ***- Elaborar e conduzir atividades de produção***: após identificadas as capacidades em relação ao trato dos gêneros escolhidos, deve-se realizar os exercícios de produção de gêneros. O professor deve oportunizar condições específicas e situações determinadas de produção, de acordo com os elementos analisados nas atividades anteriores. Neste momento, que *os módulos* das sequências didáticas devem ser elaborados.

IV- ***Avaliar as novas capacidades adquiridas***: finalmente, devem-se analisar as produções textuais dos alunos, dando-lhes um retorno específico de maneira que possam prosseguir no trabalho com gêneros similares ou com outros gêneros de acordo com os passos apresentados acima.

Bronckart (1999) adverte que antes de qualquer análise textual, a necessidade de compreender o contexto de produção do texto, tanto no nível mais geral do contexto mais amplo, quanto no nível da ação de linguagem que dá origem ao texto, é fundamental. O autor ressalta que é importante estarmos atentos para o contexto físico que deu origem ao texto, mas principalmente ao contexto sociossubjetivo, buscando compreender o local social de onde escreve o

enunciador, para qual destinatário o texto foi provavelmente produzido, em qual local social ele foi produzido e que efeitos o enunciador queria produzir no destinatário; lembrando que o contexto deve ser analisado desde o contexto mais amplo, sócio-histórico, ao contexto mais imediato, da ação de linguagem.

Uma das grandes contribuições do ISD consiste na diferença radical entre gêneros textuais e tipos de discurso, no nível dos pré-construídos. Bronckart (1999) afirma que, enquanto que os gêneros textuais são definidos como uma unidade comunicativa, socio-historicamente elaborada com os recursos de uma dada língua natural e estreitamente dependente das diversas exigências interativas das situações de atividade geral; os tipos de discurso são unidades linguísticas em número restrito, suscetíveis de entrar na composição de qualquer gênero.

Por último abordamos o conceito de gênero preconizado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, pesquisadores franceses, que conceituam gênero como um instrumento de comunicação, com uma situação definida por uma intenção, que se realiza empiricamente em textos, afirmando que:

> Como toda ação humana, ele vai usar um instrumento – ou um conjunto de instrumentos - para agir: um garfo para comer, uma serra para derrubar uma árvore. A ação de falar realiza -
> se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 171).

Por consideraram os gêneros com “um instrumento para agir linguisticamente”, os autores chamaram os gêneros textuais de “megainstrumentos”, por se “tratar de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular.” (Dolz & Schneuwly, 2004, p.171). Os pesquisadores posicionam-se, quanto aos gêneros, em uma perspectiva bakhtiniana distinguindo três dimensões:

1- os *conteúdos* que se tornam dizíveis no gênero;

2- a *estrutura comunicativa* particular dos textos que pertencem ao gênero;

3- as *configurações específicas de unidades linguísticas*, que são traços da posição enunciativa do enunciador, conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos de discurso que formam sua estrutura.

Os estudos destes pesquisadores buscam tornar os gêneros textuais em concretos objetos de ensino em sala de aula, portanto, preocupam-se em fornecer

elementos de interesse para o ensino em sala de aula, a partir da metodologia que ficou conhecida como ensino por sequências didáticas, realizado com base em gêneros textuais diversos. Para eles, ao escolher um gênero, deve-se verificar se o gênero está adequado para a turma, e se as atividades propostas estão de acordo com o objetivo de ensino e com os aspectos ensináveis do gênero. Após a escolha do gênero a ser ensinado, Schneuwly e Dolz (2004) indicam a elaboração do que eles chamam de "modelo didático", isto é, o professor deve comparar vários exemplares do mesmo gênero, a fim de traçar as "dimensões ensináveis" do gênero selecionado, como: o conteúdo temático, a forma composicional, a linguagem e as condições de produção. Em seguida, o professor deve elaborar uma sequência didática com atividades direcionadas às "dimensões ensináveis" diagnosticadas pelo professor quando feita a análise do gênero em questão. Os autores indicam, também, que o conjunto de atividades denominado por eles como "módulos", seja contínuo, isto é, um gênero pode ser trabalhado em mais de uma série, de acordo com os diferentes níveis de complexidade.

Atualmente, encontramos várias sequências didáticas de diversos gêneros que podem ser adaptadas à realidade de cada turma, esta pesquisa optou por trabalhar com uma proposta pronta de SD, explorando textos atuais e tendo o Facebook como instrumento mediador, a fim de motivar o aluno a se expressar cada vez mais por meio do texto escrito.

Vários fatores contribuíram para a escolha do gênero artigo de opinião, um deles deu-se pelo fato do meio de circulação (jornais, revistas e sites) ser de fácil acesso para os jovens. Outro fator relevante é que o gênero artigo de opinião discute questões polêmicas que afetam e despertam interesse da maioria dos estudantes do ensino médio; seguindo, assim, as orientações do CBC (Minas Gerais, 2006, p.81), o qual diz que o professor deve selecionar textos e práticas pedagógicas "em suportes dirigidos ao público juvenil e em autores de qualidade que se dedicam a escrever para a faixa etária", a fim de "facilitar a sequenciação dos textos quanto ao nível de dificuldade de leitura." O gênero escolhido exige o uso da argumentação, oportunizando a discussão de problemas que envolvem a coletividade. O aluno, ao concordar ou discordar da opinião dos colegas, entendendo e dialogando com a turma, a fim de defender o seu ponto de vista,

estará, desta forma, assumindo a autoria de seus próprios textos, acreditamos que um grupo na rede social Facebook é o instrumento apropriado para promover este diálogo.

Saber argumentar é fundamental para a vida do cidadão, independentemente se este vai ou não continuar seus estudos. Embora saibamos, conforme dados do Censo de 2010, que na última década, o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos na escola aumentou para 77,4% (em 2000) para 83,3% (em 2010), muitos jovens ao término do ensino médio interrompem os seus estudos. Argumentar não é apenas emitir uma opinião sobre um fato, a argumentação desempenha um papel fundamental no artigo de opinião, pois é preciso defender uma tese, alegando uma série de argumentos que os apoiem. Para a produção de um artigo de opinião, pressupõe-se discussão sobre os problemas, particularmente, os que envolvem os jovens, procurando torná-los menos alienados e aprendendo a entender e a respeitar o ponto de vista do outro. Buscamos no desenvolvimento da SD na rede social Facebook promover este debate por meio da escrita. Esta prática vai ao encontro do que o Interacionismo Sociodiscursivo procura demonstrar: as práticas de linguagem ou os textos são formas básicas do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, aos saberes, ao desenvolvimento de habilidades e competências, todos relacionados ao agir e ao fazer humanos.

2.3 A Rede Social Facebook

Recuero (2009) em seu livro “Redes Sociais na Internet” leva-nos a compreender como as redes sociais “estão modificando os processos sociais e informacionais da nossa sociedade.” A autora declara que dentre as várias mudanças que a internet proporcionou para a sociedade, uma delas foi “a possibilidade de expressão e sociabilização através das ferramentas de comunicação mediada pelo computador (CMC).” O desenvolvimento da SD na rede social Facebook espera alcançar uma maior interação entre professores e alunos, como afirma Recuero (2009):

> Essas ferramentas proporcionaram, assim, que atores pudessem construir-se, interagir e comunicar com outros atores, deixando, na rede de computadores, rastros que permitem o reconhecimento dos padrões de suas conexões e a visualização de suas redes sociais através desses rastros. (RECUERO, 2009, p.24).

Recuero (2009) reafirma que a comunicação mediada pelo computador é capaz de "gerar fluxos de informações e trocas sociais" que impactam na sociedade. Os atores constroem esses espaços de interação, a fim de expressar sua personalidade ou individualidade, e também de gerar relações sociais e até mesmo laços sociais, afirma a autora.

Outro fato importante abordado por Recuero (2009) e de extrema importância para esta pesquisa é sobre o surgimento de um grupo em uma rede social. Para a autora o surgimento de um grupo "exige que os atores que fazem parte dessa rede engagem-se em um processo de cooperação. Sem cooperação, não há grupo." Recuero (2009) adverte sobre os possíveis conflitos que possam surgir em um grupo e que eles podem ser "benéficos" fortalecendo os grupos, por outro lado podem até mesmo causar a ruptura do grupo. Portanto, alertamos para a necessidade do professor coordenador do projeto acompanhar diariamente as postagens no grupo da turma, a fim de mediar os possíveis conflitos e, assim, fortalecer cada vez mais o grupo.

Recuero (2009) define os Sites de redes sociais como aqueles que "compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores." Para a autora, o Facebook é um sistema com "perfis e espaços específicos para a publicização das conexões com os indivíduos." As redes sociais na internet, como no caso do Facebook, possuem a característica comum de difundir as informações de forma rápida e interativa, criando, assim, novos canais e uma pluralidade de novas informações que circulam em diversos grupos sociais, assegura Recuero (2009).

Outro ponto relevante abordado pela autora são os grupos formais, no qual o "pertencimento é associativo." Recuero (2009) diz que o processo de criação de um grupo acontece "de cima para baixo," como no caso desta pesquisa, o professor cria o grupo enviando mensagens de convite para os alunos e professores da turma

divulgando o novo grupo, gerando, assim, laços associativos. Desta forma, constitui-se uma comunidade na qual, segundo a autora, acontecerá a interação.

Recuero (2009) conta-nos que o Facebook foi criado pelo americano Mark Zuckerberg, com o objetivo de criar uma rede contatos para os jovens universitários que estavam ingressando na faculdade. A autora declara que desde seu lançamento em 2004, o Facebook é um dos sistemas com maior número de usuários no mundo. O funcionamento do Facebook ocorre através de perfis e comunidades, no qual é possível acrescentar módulos de aplicativos (jogos, ferramentas, etc.), revela Recuero (2009).

Que o uso das redes sociais no contexto escolar é benéfico isso é indiscutível. Pechi em sua matéria para a revista Gestão Escolar, sob o título: "Como usar as redes sociais a favor da aprendizagem", orienta os professores a não agirem com se estivessem em um grupo íntimo de amigos, mas sim a continuar com o profissionalismo, dando bons exemplos, a fim de não afetar o conceito que o grupo possui do profissional em questão. Nesta matéria, a autora lista cinco formas de usar as redes sociais como aliada da aprendizagem, apresentadas a seguir:

1. Faça a mediação de grupos de estudo:

O professor deverá criar grupos nas redes sociais, a fim de motivar os estudos. Os grupos podem ser separados por turma, por escola, por ano, de acordo com o interesse do professor, lembrando sempre que o professor é o mediador das discussões propostas e tem o papel de orientar os alunos.

2. Disponibilize conteúdos extras para os alunos:

Cabe aos participantes do grupo indicarem links ou páginas de instituições convenientes com a temática estudada, pois como já vimos a colaboração é fundamental para o desenvolvimento do grupo. Este espaço das redes sociais é propício a divulgação de materiais diversos, como: notícias, vídeos, músicas, blogs, charges, tirinhas, trechos de filmes e de peças de teatro, qualquer gênero que envolva a temática em questão.

3. Promova discussões e compartilhe bons exemplos:

A promoção do debate é um excelente modo de manter os alunos atualizados com as questões que afetam diretamente o nosso dia a dia. Desta maneira, o professor estará desenvolvendo o senso crítico e estimulando os alunos a se posicionarem diante dos fatos. Estas discussões devem ser embasadas nos materiais compartilhados no grupo, a fim de enriquecer o conhecimento de todos os participantes, inclusive dos professores. Como afirma Pechi em sua matéria, já citada anteriormente: “Essa pode ser uma boa forma de mantê-los (os alunos) em dia com as atualidades, sempre cobradas nos vestibulares.”

4. Elabore um calendário de eventos

Os calendários nas redes sociais no contexto escolar podem ter duas finalidades, a primeira de lembrar os alunos das datas de entregas de trabalhos e das avaliações; e a segunda, por meio de ferramentas como "Meu Calendário" e "Eventos", o professor pode indicar uma visita a uma exposição, a um museu, a um teatro ou cinema. Uma excelente ferramenta que o professor deve utilizar a favor do desenvolvimento do projeto.

5 Organize um chat para tirar dúvidas

O próprio grupo do Facebook pode funcionar como um espaço para o esclarecimento das dúvidas, ou se o professor preferir pode usar os chats do Google Talk, do MSN ou até mesmo organizar uma Twitcam para conversar com a turma. É importante ressaltar que o trabalho em sala de aula é fundamental e que o Facebook não pode ser a única forma de auxiliar os alunos nas questões que ainda não compreenderam.

Pechi, em mesma matéria, também alerta para os cuidados a serem tomados nas redes, cabendo ao professor estabelecer previamente as regras do jogo com os participantes do grupo. Essas regras devem se publicadas em documento oficial como um "código de conduta," sendo alteradas de comum acordo quando necessário. Outro cuidado que o professor deve ter, lembra-nos a autora, é de não excluir nenhum aluno, mesmo aqueles que ainda não têm acesso à internet. Pechi em sua matéria: “Como usar as redes sociais a favor da aprendizagem”, ressalta a importância de se apresentar o projeto aos pais, para que os alunos não usem a

escola como um meio de convencer os pais de que estão conectados o tempo todo por causa do projeto.

Ao final deste capítulo, podemos perceber que a prática pedagógica através de SD é fundamental para orientar o trabalho do professor, pois ela permite ao professor visualizar o aprendizado como um processo. No caso do desenvolvimento da SD do gênero Artigo de Opinião, o professor poderá desenvolver em seus alunos uma postura crítica e argumentativa. Sendo esta SD desenvolvida na rede social Facebook, isto permitirá um maior engajamento dos envolvidos, fortalecendo os laços e, consequentemente, favorecendo a produção final do texto escrito.

No próximo capítulo, apresentamos o desenvolvimento da SD proposta pelo material do aluno do caderno “Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião” do Estado de São Paulo em três módulos, com as devidas adaptações. Para enriquecer o desenvolvimento da SD sugerimos algumas atividades que não constam do referido caderno.

CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

É do nosso conhecimento que as estratégias de leitura e compreensão são fundamentais para a formação de um produtor textual autônomo e eficiente, mas só elas não bastam. O professor precisa direcionar seu trabalho, para que o aluno possa produzir e reproduzir, quantas vezes forem necessárias, textos escritos, utilizando as diversas linguagens, para que o educando seja capaz de assumir a autoria de seus próprios textos.

Apresentamos, no último capítulo, o desenvolvimento da SD proposta pelo material do aluno do caderno "Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião" do Estado de São Paulo, envolvendo a rede social Facebook, a fim de subsidiar os professores em suas práticas pedagógicas, visando desenvolver as competências e as habilidades necessárias para que os educandos se expressem por meio da escrita com coerência, coesão e clareza. Para enriquecer o desenvolvimento da SD sugerimos algumas atividades que não constam do caderno do aluno "Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião" do Estado de São Paulo, que aparecerão sob a seguinte forma: "Atividade proposta pela pesquisa". Neste momento, o grupo da turma já foi criado e será administrado pelo professor de Português, e todos os alunos da turma estarão participando do grupo junto com os professores de outras disciplinas da turma que mostrarem interesse, também, estarão autorizados. Para motivar mais a participação dos alunos o professor poderá promover uma votação para a escolha do nome do grupo no Facebook. Esta votação pode ser feita na própria rede social em forma de enquete.

Apresentamos, em seguida, o desenvolvimento da sequência didática em três módulos, com as devidas adaptações. Ressaltando que esta pesquisa prioriza as atividades de escrita, portanto a Atividade 1: "Reconhecendo Artigos de Opinião" e a Atividade 2: "O Conteúdo dos Artigos de Opinião: As Questões Polêmicas", propostas por Barbosa (2000), não serão desenvolvidas nesta pesquisa, porém sabemos que estas etapas, também, são fundamentais para o desenvolvimento da SD. Tais atividades correspondem à Apresentação da Situação, de acordo com Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004). Iniciamos o desenvolvimento da SD na rede

social Facebook a partir da Atividade 3 “Produção Inicial de um Artigo de Opinião”, proposta no caderno do aluno do “Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião” do Estado de São Paulo.

Nesta etapa o professor deverá ter os critérios bem definidos, a fim de modular e amoldar a sequência diante das dificuldades apresentadas, conforme orientação do caderno do Professor do “Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião” do Estado de São Paulo. O quadro de avaliação proposto ao aluno na atividade 12 (vide anexo V) poderá orientar o professor em suas anotações. Segundo Barbosa (2000), cabe ao professor “anotar à parte suas observações sobre o texto,” sendo que em outro momento este texto retornará ao aluno para revisão, correção e refacção.

Sugerimos que esta atividade não seja executada no Facebook e sim dentro de sala de aula em uma folha avulsa, tendo em vista que a *produção inicial* tem por finalidade revelar os problemas que os alunos têm em relação ao gênero e que este texto servirá de diagnóstico para o professor. Outro fator relevante para que esta atividade não seja executada no grupo do Facebook, seria para não inibir os alunos no ato da primeira produção escrita. Se o professor preferir continuar a usar as mídias digitais, poderá fornecer o seu e-mail para a turma ou criar um e-mail para esta finalidade, a fim de que os textos sejam enviados; desta maneira o trabalho ficará mais organizado facilitando ao professor a tarefa de fazer as anotações necessárias, que poderá utilizar a ferramenta “revisão” do Word. O professor poderá iniciar o uso da ferramenta “Meu Calendário” do Facebook, a fim de agendar as datas de entrega das atividades, assim como a ferramenta “Eventos” não deverá ser esquecida, promovendo os acontecimentos que enriquecerão os debates.

O professor poderá disponibilizar apenas os links dos textos, para que estes sejam acessados, assim os alunos terão sempre os textos na íntegra e trabalharão com os intertextos que julgarem necessários. O professor deverá, também, disponibilizar quantos textos julgar necessário para que a turma consiga apreender a ideia central dos textos. A seguir alguns lembretes, para a produção inicial, propostos por Barbosa (2000, p.23):

Lembre-se:

• Defenda sua posição, sustentando-a com argumentos. • Seu texto deverá ter, aproximadamente, 30 linhas. • Deixe uma margem direita (em torno de 5 centímetros) para anotações futuras. • Consulte dicionários e gramáticas, se tiver dúvidas sobre o emprego da língua. • Caprichar na letra é fundamental; outras pessoas têm de conseguir ler o seu texto.

Lembrando que se os textos foram enviados por e-mail, o último item deverá ser ignorado.

Atividade: Produção Inicial
Leia os textos de apoio e escreva um artigo de opinião, seguindo as orientações do caderno do aluno p.23, sobre o tema**: "*O Brasil deveria receber a Copa de 2014?***

Texto 1

Fonte: http://deixesuamarcanomundo.blogspot.com.br/p/humor-cia.html

Texto 2

Comitê denuncia irregularidades em desapropriações para obras da Copa

Prefeitura do Rio teria removido famílias sem necessidade; 90% do terreno não foi incluído nas obras

Segundo comitê, remoções no Rio foram desnecessárias (crédito: Divulgação)

DaAgênciaBrasil

postado em 06/09/2013 12:47 h

Terrenos desapropriados pela prefeitura do Rio em 2010 e 2011 para a construção do corredor do BRT Transoeste estão desocupados. A denúncia foi feita pelo Comitê Popular Rio Copa e Olimpíadas, que levou organizações de direitos humanos ao local no Recreio dos Bandeirantes.

O presidente da Associação dos Moradores da Vila Recreio 2, Laércio Chagas, diz que 90% do terreno desapropriado não foi incluído nas obras. “Só utilizaram uma parte, 90% ficou lá. Só tiraram as casas. E tem casas do outro lado da rua que estão quebradas e não fizeram nada”.

De acordo com Chagas, só na comunidade dele foram retiradas 400 famílias sem necessidade. “Eles [as entidades de direitos humanos] viram o tamanho do local que não foi utilizado para nada. A gente tem certeza que foi uma desapropriação desnecessária, com tanta covardia. Não tivemos assistência da prefeitura para nada, ainda mais os que entraram na Justiça”. Chagas diz que o dinheiro que recebeu de

indenização não deu para comprar uma casa nova e hoje paga aluguel.

O representante do comitê Renato Cosentino diz que as remoções ocorreram sem que os moradores recebessem explicações claras. “Em 2011, as pessoas não conheciam o projeto, diziam 'a gente não sabe o que vai acontecer com o terreno'. E boa parte deles [dos terrenos] hoje estão vazios, sem uso. Então é grave, as pessoas perderam suas casas, centenas de famílias foram removidas, a princípio para as obras da Transoeste, só que esses terrenos estão ali sem nenhuma utilidade”.

De acordo com Consentino, existem várias denúncias de violações de direitos nas remoções. “Indenizações baixas, pessoas levadas para locais muito distantes e a gente não vê motivo para essa remoção ter ocorrido”. Para o comitê, a remoção está relacionada à especulação imobiliária. “Ali no Recreio é uma área de expansão do mercado imobiliário, esse foi um dos motivos. A presença de comunidades desvaloriza a terra e os novos empreendimentos”, diz.

Cosentino diz que ainda há moradores da Vila Harmonia e Restinga que não receberam a indenização. Representantes da Anistia Internacional, Justiça Global e da Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Vereadores acompanharam a visita. De acordo com Cosentino, será marcada uma audiência pública para discutir a questão na Câmara.

A Secretaria Municipal de Obras informou que apenas executou a obra do BRT Transoeste, não sendo responsável pelo projeto, remoções ou terrenos. A Secretaria Municipal de Habitação (SMH) enviou nota em que diz conduzir os processos de reassentamento de forma democrática e com respeito aos direitos de cada família.

“O próprio decreto municipal que trata dos reassentamentos estabelece todos os procedimentos obrigatórios para reassentar uma família. Isso implica avisá-las com antecedência, esclarecer sobre a natureza e a importância do reassentamento, sempre motivado por interesse público mais amplo. Além de receber as informações, as famílias são recebidas individualmente na própria Secretaria Municipal de Habitação [SMH] e informadas sobre o valor de suas benfeitorias e as alternativas

para reassentamento", diz a nota.

De acordo com a SMH, 20 famílias da Vila Recreio 2 foram reassentadas, 67 da Vila Harmonia e 69 da Restinga, "que optaram entre um imóvel do Programa Minha Casa, Minha Vida ou indenização". A SMH também informou que não é responsável pelo projeto do BRT ou pelos terrenos que ficaram vazios.

A Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos informa que os terrenos que ficaram vazios foram "de grande importância para a implantação do corredor expresso" da Transoeste. Em nota, a Seconserva diz que parte do terreno da Vila Harmonia "foi cedido para a implantação da sede da 18ª Gerência de Conservação. No local, funciona a sede administrativa, com vestiários para os funcionários, almoxarifado e refeitório". Porém, a secretaria destaca que "não faz uso de demais áreas dos outros terrenos".

Fonte:
http://www.portal2014.org.br/noticias/12255/COMITE+DENUNCIA+IRREGULARIDADES+EM+DESAPROPRIACOES+PARA+OBRAS+DA+COPA.html

Texto 3

Curso de Inglês para Copa 2014 e Olimpíadas 2016

agosto 5th, 2010

Curso de Inglês prepara brasileiros **para copa 2014 e Olímpiadas 2016,** conheça a escola de idiomas que oferece cursos de inglês para treinar pessoas no atendimento de inúmeros turistas e o melhor a fazer é estar bem preparado para as grandes **oportunidades de empregos** que surgiram.

A escola Wizard especializada em idiomas está oferecendo curso de inglês para quem estiver interessada a vagas de emprego que surgirão pela Copa do Mundo, assim como as vagas de emprego geradas pelas Olimpíadas de 2016, serão grandes oportunidades e você deverá estar preparado para concorrer há uma das vagas não é mesmo.

O curso terá a duração de quatro anos e irá visar à área de turismo, que com certeza estará em alta o curso se chamará Wizard University. E as pessoas que geralmente lidam com o público no decorrer do dia deve ter seu curso em mãos para se sobressair dos demais, então as recepcionistas, taxistas, pessoas que trabalham em restaurantes e outros, deverão estar com o inglês na ponta da língua para que indique com clareza hotéis, ruas, pontos turísticos, bons restaurantes tudo o que os

turistas tiverem necessidades, bom para você melhor ainda para os turistas.

A necessidade de falar inglês nestas ocasiões de grande repercussão internacional como a Copa do Mundo e Olimpíadas, faz com que as pessoas tentem aprimorar seus conhecimentos, para que quando haja a necessidade de uma informação o até mesmo um diálogo seja usado a língua universal entre as pessoas o inglês.

Quando for fazer o seu curso de inglês da Wizard University você também pode optar por mais dois anos para que treine a fluência. Os alunos serão avaliados por métodos de conhecimentos da língua inglesa, através dos testes Toeic- Test of English for Internacional Communication.

Tags: curso copa 2014, curso inglês copa 2014, curso inglês brasil, curso olimpiadas 2016
Posted in Notícias da Copa 2014 | No Comments »

Fonte: http://www.copa2014brasil.org/

3.1 Módulo 1

A partir deste módulo as atividades serão realizadas no grupo da turma na rede social Facebook. Sendo a rede social Facebook bem conhecida pelos jovens, não nos preocupamos em orientar os alunos quanto ao uso, mas caso seja necessário os próprios colegas poderão ajudar uns aos outros.

Os textos motivadores foram selecionados pelo professor de Língua Portuguesa, seguindo as orientações do CBC (MINAS GERAIS, 2006, p.81):

- Usar textos completos é melhor que usar fragmentos.
- Buscar textos em suportes dirigidos ao público juvenil.
- Avaliar em que medida as inferências, os pressupostos e os raciocínios exigidos para a compreensão ou produção do texto estão ao alcance dos alunos.
- Considerar que quanto mais implícitas estão as marcas do ponto de vista do locutor mais sutileza se exige do interlocutor.
- Considerar que textos de gêneros diferentes exibem estratégias de leitura e produção diversas.

A nossa intenção é que o aluno se expresse embasado em seu conhecimento prévio; e o professor, a partir, das postagens e comentários, não perca a oportunidade de orientar seus alunos. O professor deverá acompanhar o grupo diariamente, a fim de dialogar virtualmente com os alunos, direcionando-os não só no que diz respeito às atividades propostas; mas, principalmente, no respeito a diversidades ideológicas postadas pelos colegas. Para esta etapa, apresentamos duas oficinas.

Os professores de outras disciplinas poderão postar outros textos pertencentes a outros gêneros, os quais abordem a mesma temática, como: mapas, gráficos, entrevistas entre outros. Eles, também, poderão participar do debate, a fim de enriquecer os posicionamentos.

O professor de Língua Portuguesa junto com outros professores participantes do grupo devem definir quais textos e sobre quais temas desejam trabalhar, respeitando as orientações do CBC (MINAS GERAIS, 2006). Depois de algum tempo, o professor poderá organizar grupos de alunos para que fiquem responsáveis pela escolha da temática e pela postagem dos textos motivadores, sempre sob a orientação de algum professor.

1ª Oficina: Apreendendo e Produzindo o Tema

Observamos que, nas propostas de redação do ENEM, o tema é acompanhado de uma coletânea de textos de gêneros distintos, que precisam ser bem explorados. O professor deverá oportunizar atividades que desenvolvam estratégias para que o aluno não só interprete os textos da coletânea, mas sobretudo, ao analisar as semelhanças e as divergências entre eles, consiga apreender os indicadores do tema *e/*ou amplie os seus pontos de vista a respeito da temática abordada.

Objetivos:

- Identificar em textos de diversos gêneros qual questão está sendo abordada e qual a posição do autor frente a essa questão.

- Perceber qual deve ter sido o objetivo principal do autor (contar uma história, relatar fato ocorrido, informar o resultado de uma pesquisa, criticar, dar opinião, defender uma posição ou opinião argumentando para tentar convencer alguém).
- Escrever a ideia central de diversos gêneros textuais.

Competência: Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Habilidade: Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de diferentes gêneros. Reconhecer o objetivo comunicativo de um texto.

Atividades propostas pela pesquisa:

1- Produza por meio da escrita, um ou mais enunciado capaz de expressar a ideia principal que se pretende defender nos textos postados. Ao compor seu enunciado, leve em consideração o perfil do público leitor, ou seja, quem irá ler a sua produção. Embora o local de circulação de seu texto seja a rede social Facebook, a linguagem deve ser a mais próxima da língua padrão, por ser uma atividade desenvolvida para fins didáticos da disciplina de Língua Portuguesa.

Sugestão: As postagens podem ser uma a cada dia.

2- Complete o quadro abaixo quanto ao objetivo principal do autor (contar uma história, relatar fato ocorrido, informar o resultado de uma pesquisa, criticar, dar opinião, defender uma posição ou opinião argumentando para tentar convencer alguém), de acordo com os respectivos textos, justificando com fragmentos do texto:

Texto	Posicionamento do autor
Texto 1	
Texto 2	
Texto 3	

Lembrando que o professor de Língua Portuguesa deve acompanhar diariamente as postagens, orientando quando necessário e curtindo e/ou comentando positivamente quando o objetivo for alcançado.

2ª Oficina - Agora é a sua vez: OPINIÃO

Como sabemos, por meio de um artigo de opinião, discutem-se questões polêmicas de interesse geral e atual, sobre temas diversos, que afetem direta ou indiretamente a sociedade, buscando respostas ou propondo soluções para os problemas abordados, ou seja, mantemos um diálogo com o pensamento do outro. A polêmica acontece de forma clara e aberta, mesmo quando diversas pessoas expõem pontos de vista contraditórios sobre o mesmo assunto. Também pode haver debate a respeito de questões sobre as quais, a princípio, todos concordam; no entanto, a maneira de se posicionar e o ponto a ser debatido podem ser divergentes. Esta é a intenção desta atividade, que todos postem suas opiniões divergentes ou convergentes.

Objetivos:

- Fazer com que o aluno exteriorize o conhecimento prévio que tem a respeito do tema abordado
- Aprender a se posicionar diante dos fatos e a respeitar a opinião dos outros.

Competência: Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Habilidade: Reconhecer e usar as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.

Atividades propostas pela pesquisa:
1- Comente cada um dos textos colocando a sua opinião sobre o fato.

Sugestão: Comente um texto por dia.
2- Agora, veja quais colegas que já cumpriram a atividade anterior e comente a opinião deles posicionando a favor ou contra, lembrando sempre de respeitar a opinião dos outros.

3.2 Módulo 2

Ao escrever um artigo de opinião, o autor discute o tema polêmico com a intenção de convencer os leitores a mudarem de ideia. Para isso, é fundamental que ele argumente de maneira consistente na defesa de sua tese. Este módulo procura desenvolver as competências e as habilidades argumentativas, por intermédio de quatro oficinas.

3ª Oficina: Contexto de Produção

Esta oficina corresponde à atividade 4: O contexto de Produção do Artigo de Opinião do caderno do aluno do "Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião" do Estado de São Paulo, proposta por Barbosa (2000, p.23).

Objetivos:

- Levar o aluno a refletir sobre os elementos do contexto de produção que interferem na produção de um texto, a partir do reconhecimento desses elementos em um artigo de opinião.

Competência: Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Habilidade: Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente.

Como esta atividade deverá ser desenvolvida no grupo do Facebook, assim como as demais atividades, o aluno deverá seguir as orientações do referido caderno, entretanto, a fim de adequar ao suporte sugerimos a seguinte execução:

Atividade adaptada:
1- Para identificar o contexto de produção, você poderá escolher um dos textos postados pelos professores ou você poderá postar um texto, respeitando a temática, e em seguida identificar o contexto de produção, conforme quadro da página 26 do caderno do aluno, apresentado em seguida.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
a) Autor do texto	
Papel social	
b) Interlocutores	
Representação social	
c) Finalidade/Objetivo	
d) Circulação	

O professor deverá acompanhar as postagens curtindo aqueles que tiverem identificado corretamente o contexto de produção; já para aqueles que ainda não conseguiram executar a atividade com sucesso, todos participantes do grupo terão liberdade de comentar a dúvida, a fim de todos sanarem as dificuldades encontradas. O professor de Língua Portuguesa responsável pelo grupo tem a responsabilidade de acompanhar todas as postagens, para que o respeito prevaleça e para que não haja nenhum constrangimento, afinal todos estão participando de um grupo a fim de promoverem o crescimento, o diálogo e autonomia na escrita. Outro fator importante a ser ressaltado é que a norma culta da língua deve prevalecer em todas as atividades.

4ª Oficina: Mecanismos de Textualização

Esta oficina corresponde à atividade 6: Organizadores textuais do caderno do aluno do "Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião" do Estado de São Paulo (vide anexo 1). A atividade 5: As Várias Vozes que Circulam num Artigo de Opinião não será desenvolvida, tendo em vista que o referido caderno propõe a execução oral da atividade, o que foge da proposta desta pesquisa.

O professor poderá seguir os exercícios propostos pelo caderno do aluno referentes à atividade 6: Organizadores textuais, postando diariamente uma atividade, a fim de não sobrecarregar o aluno e oportunizando tempo para que o professor possa acompanhar diariamente as postagens dos alunos, não se esquecendo de curtir quando corretas e orientar quando aparecerem as dúvidas. Sugerimos a adaptação das atividades ao tema, ou seja, que o professor continue a trabalhar com os textos que já foram postados ou inclua novos textos, cuja temática seja a mesma, a fim de alcançar o objetivo desejado.

Essa atividade pode ser proposta reescrevendo e avaliando outros aspectos linguísticos, como por exemplo: a linguagem utilizada, problemas de pontuação e ortografia, uso da terceira pessoa, tempos verbais, aspectos morfossintáticas, bem como outras marcas linguísticas que indicam intencionalidade do autor.

Objetivos:

- Utilizar os mecanismos de textualização que garantam progressão temática ao texto
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão textual

Competência: Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Habilidades:

- Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência argumentativa.
- Reconhecer e corrigir problemas de textualização do discurso em um texto ou sequência argumentativa.
- Usar, na produção de textos ou sequências argumentativas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.

Neste módulo o professor deve estar atento e sempre pronto para ajudar seus alunos, pois a forma como se encadeia as ideias é primordial para se alcançar o objetivo da produção textual. O uso dos organizadores textuais garantirá que as ideias estejam bem articuladas, garantindo a produção de um texto coerente e coeso.

5ª Oficina: Argumento: Tipos

Esta oficina corresponde à atividade 7: Tipos de Argumento do caderno do aluno do "Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião" do Estado de São Paulo (vide anexo II). O professor deverá seguir a mesma orientação dada na 4ª oficina, de seguir as atividades propostas, postando uma atividade por dia, com o intuito de não sobrecarregar o aluno e dando tempo para que o professor possa curtir as postagens que alcançarem os objetivos e orientar aqueles que não executaram com eficiência.

Objetivos:

- Diferenciar opinião de argumento.
- Produzir argumentos para defender uma tese.

Competência: Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Habilidades:

- Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.
- Reconhecer e usar mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou sequência argumentativa.
- Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados argumentativos.
- Retextualizar, produtiva e autonomamente, discursos argumentativos orais em discursos argumentativos escritos, ou vice-versa.

A seguir, apresentamos outras propostas de atividades pertinentes aos textos de apoio.

Atividades propostas pela pesquisa:
1- Diante dos temas produzidos por vocês, fundamentados nos tipos de argumentos já estudados, produza argumentos que defendam as opiniões postadas por vocês.
2- Considerando os diferentes tipos de argumento, leia os argumentos de seus colegas e classifique-os de acordo com Gagliardi e Amaral (2004), apresentado na página 37 do caderno do aluno.
3- Comente os argumentos dos colegas, verifique se eles ainda estão confundindo opinião com argumento. Postem comentários que ajudarão seus colegas a melhorarem seus argumentos.
4- Retire dos textos de apoio os fatos que podemos classificar como causa e como consequência:
Texto 1 a) causa b) consequência
Texto 2 a) causa b) consequência
Texto 3 a) causa b) consequência

5- Escreva dois parágrafos a respeito da temática abordada, estabelecendo entre os parágrafos a relação de causa e consequência. Se quiser, você pode aproveitar as informações fornecidas. Lembre-se de que você pode começar expondo a causa e depois a consequência ou vice-versa.
6- Enumere os prós e os contras antes, durante e depois da realização da Copa 2014 no Brasil. Não se esqueça de ler as postagens dos colegas, pois isto ajudará a ampliar o seu conhecimento.
7- Pesquise na internet e faça uma comparação entre os gastos e os atrasos das obras da Copa 2014 com a última Copa na África do Sul. Se preferir, pode montar um quadro comparativo ou estruturar a comparação em parágrafos.
8- No texto 2 de apoio, aparecem várias citações diretas. Transcreva as citações identificando a quem pertence cada uma delas.

Autor	**Citação**

Dos exercícios propostos na atividade 7 do caderno do aluno, damos um lugar de destaque para o exercício nº4 (vide anexo II), que sugere a produção escrita de um pequeno texto argumentativo defendendo sua opinião, utilizando pelo menos três dos argumentos favoráveis à sua posição. É importante lembrar que o aluno deverá considerar um argumento contrário à sua posição, para tentar refutá-lo ou enfraquecê-lo. Barbosa (2000), ainda, ressalta a importância para o encadeamento das ideias, pois isto será fundamental para que o aluno alcance o objetivo proposto, e que se deve usar os organizadores textuais ou articular bem as ideias, mesmo que estejam implícitas. Nesta fase, o aluno deve estar bem familiarizado com o tema, podendo lançar mão não só de suas postagens, mas também das postagens de seus colegas. Este é um momento de oferecermos bagagem de conhecimento para os educandos, não só as fornecidas pelos professores, mas aquelas que os alunos compartilham entre si ou que pesquisaram por conta própria, pois como afirma Barbosa (2000, p.26), um texto apresenta uma "multiplicidade de vozes". Alertamos a necessidade de continuar trabalhando com a

temática propostas pelos textos de apoio, pois o aluno terá mais bagagem sobre o assunto e assim maior segurança em redigir.

6ª Oficina: Sequência Argumentativa

A sequência argumentativa, já deve ter sido trabalhada, também, durante a leitura dos textos de apoio. Para o desenvolvimento dos exercícios propostos na atividade 8: Movimento Argumentativo (vide anexo III), o professor deverá seguir as mesmas orientações dadas na 4ª e 5ª oficinas.

Objetivos:

- Saber argumentar e contra-argumentar por meio da escrita.
- Utilizar a sequência argumentativa, a fim de defender uma tese.

Competência: Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Habilidades:

- Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.
- Reconhecer e usar mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou sequência argumentativa.
- Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados argumentativos.
- Retextualizar, produtiva e autonomamente, discursos argumentativos orais em discursos argumentativos escritos, ou vice-versa.

Atividades propostas pela pesquisa:
1- Leia as postagens de seus colegas e selecione e cole, conforme estrutura apresentada abaixo, uma tese que você achou bem elaborada, dois a quatro argumentos que deem sustentação à tese selecionada e, finalmente, um contra-argumento.

Siga a estrutura: Tese: Argumentos de sustentação: Contra-argumento (Refutação)
2- Comente as postagens de seus colegas, avaliando se as escolhas foram bem feitas e/ou sugerindo outros argumentos e/ou contra-argumentos.
3- Selecione as postagens que você considere coerentes e elabore conclusões para elas.
4- Comente e auxilie seus colegas na melhora da conclusão postada por eles.
5- A partir de sua última postagem, desenvolva os parágrafos seguindo a estrutura apresentada a seguir: 1º parágrafo (Tese): 2º e 3º parágrafos (Sustentação): 4º parágrafo (Refutação e Negociação): 5º parágrafo (Conclusão)

3.3 módulo 3

Para a produção de qualquer gênero textual, é necessário que conheça a sua estrutura. Embora muitos gêneros não possuam uma estrutura engessada, como no caso do artigo de opinião, algumas partes são essenciais. Para a produção de um artigo de opinião, partimos da existência de um problema a ser discutido e que seja proposta uma solução ou avaliação, refletindo a respeito do assunto. Assim, o artigo de opinião pode ser estruturado, de uma forma bem genérica, da seguinte forma: situação-problema, discussão e solução-avaliação.

7ª Oficina: Artigo de Opinião: Estrutura

Esta oficina corresponde à atividade 9: Explorando a estrutura de um artigo de opinião do caderno do aluno do "Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião" do Estado de São Paulo (vide anexo IV). O professor deverá seguir as mesmas orientações dadas anteriormente e não se esquecer de que esta atividade pode ser executada com os textos de apoio.

Objetivo: Perceber as partes e os elementos que constituem um artigo de opinião.

Competência: Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Habilidades:

- Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.
- Reconhecer e usar mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou sequência argumentativa.
- Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados argumentativos.
- Retextualizar, produtiva e autonomamente, discursos argumentativos orais em discursos argumentativos escritos, ou vice-versa.

3.4 Produção Final

Consiste na aplicação de uma autoavaliação, em que os alunos avaliarão sua primeira produção, a fim de reescrevê-las, embasados nos conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento da sequência didática e apoiados na grade de avaliação (vide anexo V). Este módulo é fundamental, a fim de que os alunos exercitem a prática de avaliar seus próprios textos, desenvolvam a autocrítica e alcancem a autonomia enquanto produtores textuais.

8ª Oficina: Autoavaliação

Esta oficina corresponde às atividades 10, 11 e 12 do caderno do aluno do “Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião” do Estado de São Paulo (vide anexo V). O professor deverá seguir as mesmas orientações dadas anteriormente.

Neste momento, é fundamental, como afirma Brito (2004, p.59), “que o aluno seja considerado como produtor de texto, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano.”

Objetivos:

- Tornar-se um produtor autônomo,
- Apropriar-se de um papel social de cidadão consciente, crítico e responsivo, através do gênero artigo de opinião.

Competência: Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Habilidades:

- Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência argumentativa.
- Reconhecer e corrigir problemas de textualização do discurso em um texto ou sequência argumentativa.
- Recriar textos argumentativos lidos ou ouvidos em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente.
- Usar, na produção de textos ou sequências argumentativas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.

Esta oficina é muito importante para o desenvolvimento da produção final, pois apoiado na grade de autoavaliação o aluno deve perceber suas falhas, corrigir algumas inadequações no que se refere ao tema, ao gênero entre outras e visualizar novas probabilidades de escrita. O professor deve dedicar especial atenção à última atividade, a fim de que os alunos consigam identificar os problemas de seu texto e reescrevê-lo de forma clara, coerente e coesa; visando alcançar autonomia tão desejada. O professor que alcançar esse objetivo estará contribuindo para que seus

alunos, durante a revisão do texto, desenvolvam a consciência crítica e sejam produtores autônomos, isto é, livres das correções do professor.

Atividade proposta pela pesquisa
1- Após a revisão, poste o seu texto na íntegra no grupo do Facebook, a fim de compartilhá-lo com seus colegas.
2- Curta e comente os textos de seus colegas.

O professor poderá junto com os outros professores participantes do grupo selecionar os melhores textos, publicá-los no Facebook da escola e, também, imprimi-los para montar um mural nos moldes de um Facebook, no qual as pessoas poderão deixar seus comentários.

A produção que encerra a sequência didática, conforme destacam Dolz, Norerraz e Schneuwly (2004), “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” De acordo com os autores, durante a produção final, o professor deve levar o aluno a refletir sobre seu processo de aprendizagem, sobre seu comportamento como produtor de textos, sobre o que já foi feito, sobre os progressos alcançados, e, finalmente, sobre o que precisa melhorar.

Sabemos que esta SD não é um modelo pronto e inalterado. Cabe ao professor adequá-lo à realidade de seus alunos, fazendo as adequações necessárias. Procuramos sugerir atividades que orientem os professores em como em sua prática ele conseguirá formar produtores autônomos, pois não podemos ignorar que muitos jovens não são capazes de se expressarem por meio do texto escrito. O aluno que conclui o Ensino Médio com autonomia de produção escrita passa a conceber as linguagens como instrumento de comunicação e de reflexão, para que possa garantir a sua participação ativa na vida social, com autonomia moral e intelectual, independente de se submeter ou não ao processo das Avaliações Externas.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, com base no Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), desenvolvemos a Sequência Didática proposta pelo caderno do aluno do "Ensino Médio em Rede –Sequência Didática – Artigo de Opinião" do Estado de São Paulo, para produção do gênero textual Artigo de Opinião na rede social Facebook. Tal embasamento teórico ocorreu pelo fato de considerarmos o aluno um cidadão social, o qual deve conceber as linguagens como instrumento de comunicação e de reflexão, para que possa garantir a sua participação ativa na vida social, com autonomia moral e intelectual, procurando alcançar, desta forma, a cidadania tão almejada. Pelo fato de nenhum dos documentos oficiais considerados apresentar propostas concretas de como o professor deverá desenvolver o trabalho de produção escrita em sala de aula, percebemos a importância do professor em conhecer e entender o que estes documentos preconizam, e também, conhecer e entender os descritores do CBC (MINAS GERAIS, 2006), a fim de fundamentar a prática pedagógica e desenvolver a SD, buscando a qualidade educacional.

Concluímos que as práticas sociais de uso da língua escrita devem ser priorizadas na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que ocupam em nossa sociedade. Acreditamos que, por meio do desenvolvimento da SD na rede social Facebook, os professores orientarão suas práticas pedagógicas e aperfeiçoarão outras, visando desenvolver as competências e as habilidades necessárias para que o educando se expresse por meio da escrita com coerência, coesão e clareza; contribuindo, assim, para a sua formação integral.

Constatamos que um dos pontos relevantes do CBC (MINAS GERAIS, 2006) é a apresentação dos conteúdos em três Eixos Temáticos, cada um com suas respectivas habilidades detalhadas. Desta forma, o professor poderá agrupar os tópicos de maneira diversa e desenvolver o programa de forma variada.

Convém ressaltar a importância de o professor em inserir diariamente, em sua prática o trabalho, a produção textual, pois averiguamos que os docentes, principalmente do Estado de Minas Gerais, preocupados em alcançarem melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e motivados pela valorização meritocrática, aproximam a prática pedagógica cada vez mais dos

modelos das avaliações externas, distanciando, desta forma, o trabalho com a produção textual, que não é cobrada pelo Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE.

Evidenciamos, também, a relevância em incluir a escrita, em uma abordagem sócio-interacionista, na prática docente diária, com o objetivo não só de preparar os alunos para o SIMAVE e para o ENEM; mas, sobretudo, desenvolver habilidades essenciais para formação de escritores capazes de assumirem a autoria de seus próprios textos.

Constatamos que conhecer e entender o que se preconiza nos documentos oficiais, acompanhar as avaliações externas bem como o resultado da escola em que se trabalha é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que poderão ser realizadas, a fim de garantir a melhoria da aprendizagem.

A SD desenvolvida na rede social Facebook buscou variar as atividades e os exercícios, a fim de ajudar o professor a motivar os alunos a produzirem seus textos e, de uma forma gradativa, oportunizar atividades mais complexas e significativas de produção textual. Além de oferecer suporte para a prática pedagógica, a SD desenvolvida oferece, também, oportunidade ao professor e aos alunos de aproximarem a rede social Facebook do contexto escolar, visando promover não só a aprendizagem do gênero textual Artigo de Opinião, mas também a ética no ambiente virtual. O que não podemos deixar acontecer é o desenvolvimento de práticas “treineiras” e/ou projetos voltados apenas para um melhor resultado do IDEB, deixando a efetiva aprendizagem em segundo plano. O resultado do IDEB deve ser consequência de um trabalho comprometido com a qualidade, o resultado é o fim e não o meio pelo qual alcançaremos uma educação de excelência.

Esta dissertação não termina neste momento; ao contrário, ela deve continuar com outras discussões, outros acompanhamentos. A intenção é de não esgotar o assunto, pois os documentos oficiais devem ser atualizados e constantemente analisados. Esperamos que novas pesquisas ofereçam subsídios aos professores para práticas pedagógicas inovadoras e alertem sobre a necessidade de reestruturação das avaliações externas, a fim de contemplarem a produção textual e, consequentemente, os professores se conscientizarem da importância desta prática diária em seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ARCHANJO, R. *Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA.* Belo Horizonte: RBLA, 2011. V. 11, N.3, p. 609-632.

_____. R. *Vozes sociais e dimensão ética da Linguística Aplicada*: a construção discursiva da área nos CBLAs. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

BARBOSA, J. P. *Material do aluno sequência didática: artigo de opinião*. Disponível em: http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/331586,745,D95/Assets/estrutura/arquivos/modulo4/IOC-modulo4-artigo-de-opiniao.pdf. Acesso em 03/08/2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/ SEMTEC,* 2002.

_____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos* Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas* tecnologias. Brasília: EC/SEMTEC, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. *Os gêneros do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAGA, P.; TAVARES, F.M.R.S. *Tendências Atuais em Linguística Aplicada: Leitura no Ensino de Língua Materna.* Taubaté, 2012.

BRITO, E.V. (org.), *Escola e Mídia Impressa: diferentes leituras. Taubaté, São* Paulo: Cabral, 2004.

BROOKE, N. *A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados.* Disponível em: http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf. Acesso em 03/08/2013.

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

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931.

CAED/UFJF. *Guia para elaboração de itens: Língua Portuguesa.* Juiz de Fora: 2008.

CELANI, M. A. A. *Afinal, O Que É Linguística Aplicada?* In: PASCHOAL, Mara S. Z. de.; CELANI, Maria A. A. (Org.). *Linguística Aplicada– da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.* São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

CITELLI, A.O. *Aprender e ensinar com textos*. In: CITELLI, A. O. (coord.), *Aprender e ensinar com textos não escolares.v. 3 São Paulo: Cortez,2000.*

_____ . A.O. *Outras Linguagens na Escola*. In: CITELLI, A. O. (coord.), Aprender e ensinar com textos não escolares.v. 6. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, J. (Coord.). *Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir.* São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FALCÃO, M.; FOREQUE, F.; TAKAHASHI, F. *55% dos professores dão aula sem ter formação na disciplina.* Diponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1390053-55-dos-professores-dao-aula-sem-ter-formacao-na-disciplina.shtml. Acesso em 06/01/2014.

GAGLIARD, E.; AMARAL, H. *Pontos de vista*. Cenpec - São Paulo: Peirópolis, 2004. "Iniciativa Fundação Itaú Social".

KOCH, I.G.V. *Flagrantes da construção interacional dos sen*tidos. In: BRAIT, B.; SOUZA E SILVA, M. C. (Org.). *Texto ou discurso.* São Paulo: Contexto, 2012. p.129-143.

MACHADO, A.R.; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. *O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil.* In: Abreu-Tardelli, Lília Santos; Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (orgs). O ensino e a aprendizagem dos gêneros. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Conteúdo Básico Comum – Português*, 2006. Educação Básica – Ensino Médio.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação.* SIMAVE/PROEB – 2007 – Universidade de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Língua Portuguesa, 3º ano do Ensino Médio – Juiz de Fora, jan/dez. 2007.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PECHI, D. *Como usar as redes sociais a favor da aprendizagem*. Disponível em:

http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/redes-sociais-ajudam-interacao-professores-alunos-645267.shtml Acesso em 13/01/2014.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WEFFORT, M.F. *Registro e a Reflexão do Educador.* Disponível em: http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/madalena.htm. Acesso em 06/01/2014.

SITES CONSULTADOS

Copa 2014 Brasil. Disponível em: www.copa2014brasil.org/ Acesso em 03/08/2013

Deixa sua marca no mundo. Disponível em: http://deixesuamarcanomundo.blogspot.com.br/p/humor-cia.html . Acesso em 03/08/2013.

INEP: http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb. Acesso em 05/05/2013

Portal 2014: http://www.portal2014.org.br/noticias/12255/COMITE+DENUNCIA+IRREGULARIDADES+EM+DESAPROPRIACOES+PARA+OBRAS+DA+COPA.html Acesso em 03/08/2013.

Portal da Avaliação: http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/selecaoGeral.faces . Acesso em 16/07/2012.

http://www.simave.caedufjf.net/repositorio/simave/pdf/GuiaMatrizReferenciaLinguaPortuguesaSIMAVE.pdf. Acesso em 16/07/2012

http://www.simave.caedufjf.net/repositorio/simave/pdf/SIMAVE_AE_BOLETIM_VOL3_3ANO_EM_LP_2011.pdf . Acesso em 16/07/2012.

Portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975 Acesso em 01/06/2013.

Anexo I

ATIVIDADE 6 **ORGANIZADORES TEXTUAIS**

1. Leia as frases abaixo, prestando atenção nas palavras em destaque, que podem ser chamadas de **organizadores textuais**:

- Gosto de dar carona, ***pois*** isso pode ser perigoso.
- Gosto de dar carona, ***mas*** isso pode ser perigoso.

Qual das duas frases poderia ter sido dita por uma pessoa que gosta de aventura, de emoção, enfim, uma pessoa que gosta de viver perigosamente?

2. Qual das alternativas abaixo lhe parece a mais correta?

- Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra, sem interferir no sentido geral do texto.
- Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra e têm um papel importante na definição do sentido geral do texto.

3. Leia com atenção os períodos abaixo e inclua os organizadores textuais em destaque nas colunas adequadas, de acordo com a função que desempenham em cada período, usando um quadro semelhante ao que se segue:

Introduz argumento	Acresce argumentos	Introduz conclusão	Introduz uma idéia na direçãocontrária do que é afirmado antes

- Não se pode de maneira simplista afirmar que o brasileiro não gosta de ler, ***pois*** é preciso considerar que muitos deles ainda hoje não têm acesso a livros e outros tantos nem sequer sabem ler.
- As músicas eram de mau gosto, o bolo estava seco, a bebida, quente. ***Em suma***, a festa foi um fracasso.
- O filme não é muito bom. A fotografia é escura demais, o roteiro está cheio de falhas de continuidade. ***Além disso***, os atores trabalham muito mal.
- A bebida alcoólica diminui a capacidade do homem de responder imediatamente aos estímulos do mundo externo. ***Portanto***, não se deve dirigir alcoolizado.
- Criar condições de desenvolvimento econômico é o melhor modo de ajudar à população carente. ***Entretanto***, muitos governantes preferem implementar políticas assistencialistas.

- No Egito antigo a cerveja era considerada a bebida nacional. Os egípcios acreditavam que ela possuía propriedades curativas, especialmente contra picadas de escorpião. A bebida ***também*** era utilizada como produto de beleza pelas mulheres, que acreditavam em seus poderes de rejuvenescimento.
- "A reserva de vagas para estudante de escolas públicas não resolve a questão, como também não assegura que os beneficiados sejam os mais pobres, ***uma vez que*** não há na proposta corte por renda. Não é improvável que estudantes menos qualificados de classes mais abastadas migrem para o ensino público visando beneficiar-se da cota." (Editorial, Folha de S.Paulo, 30/5/2004)
- O ambiente era bastante hostil, ***porém*** muitos animais sobreviviam lá.
- O Brasil é uma nação jovem, ***posto que*** 42,1% da população tem menos de 18 anos.

4. Indique qual dos organizadores textuais abaixo são mais adequados para cada lacuna do texto[8]:

portanto ***além disso*** ***também*** ***pois***

Texto 1

ROGÉRIO MONTENEGRO/EDITORA ABRIL

Conjunto habitacional Santa Etelvina, Zona Leste, São Paulo, 27.07.1998

A habitação é um dos grandes problemas dos centros urbanos. Não é preciso andar muito por uma cidade como São Paulo para que vejamos favelas precárias e pessoas dormindo na rua ou embaixo de pontes e viadutos.

A melhor solução para esse problema é a construção de prédios populares de apartamentos, _____ os edifícios custam menos do que as casas e possibilitam que um número maior de pessoas possa morar num mesmo terreno.

_____, com a construção de prédios, há uma economia na instalação de redes de esgoto e de luz e os gastos podem ser divididos.

É preciso considerar _____ que edifícios possibilitam mais segurança por um preço menor, pois os gastos podem ser divididos por todos os moradores.

_____, ainda que alguns arquitetos defendam a construção de casas populares, a forma mais econômica de resolver o problema da moradia é a construção de prédios de apartamentos.

8. Atividade retirada de Barbosa, J. (2002). Carta de Solicitação/Reclamação, seqüência didática elaborada para o Programa PEC-Formação Universitária, SEE-SP, CENP, USP, PUC-SP, UNESP.

Assim *Finalmente* *Em segundo lugar* *Em primeiro lugar*

Texto 2

O problema da falta de moradia dos grandes centros urbanos não pode ser resolvido com a construção de mais prédios.

_____, porque a existência de muitos prédios dificulta a dispersão dos poluentes do ar que, nas cidades grandes, já estão presentes em grandes quantidades.

_____, porque um grande número de edifícios impede que os raios de sol iluminem as casas das pessoas, o que não faz bem para a saúde, além de aumentar o consumo de energia elétrica, que o país tem de economizar.

_____, um grande número de pessoas morando em um mesmo local acarreta uma necessidade maior de transportes, o que contribui para piorar o trânsito de veículos na cidade.

_____, o problema de habitação que as grandes cidades possuem deve ser resolvido com a construção de casas populares, e não com o aumento do número de edifícios.

Vamos agora aprofundar um pouco o estudo do significado dos organizadores textuais com os quais você trabalhou.

5. Vejamos, com mais calma, o uso das expressões "mas", "porém", "contudo", "todavia", "entretanto", "no entanto", que são chamadas de conjunções adversativas. Essas conjunções introduzem idéias que vão na direção contrária do que se estava afirmando. Além disso, seu uso faz com que uma das idéias (aquela que vai no sentido pretendido pelo produtor do texto) seja destacada, ressaltada.

a) Em qual das duas orações se enfatiza mais o fato de Maria ser feinha?

Maria é feinha, mas é superlegal.

Maria é superlegal, mas é feinha.

b) Você diria que o autor da frase a seguir é a favor ou contra a pena de morte?

Um assassino é alguém que cometeu um crime gravíssimo e, por isso, merece ser castigado. Mas condená-lo à pena de morte seria cometer um erro na tentativa de reparar um outro anterior.

c) Escolha uma das alternativas. Os dois exemplos anteriores mostram que:

- quando usamos uma conjunção do tipo "mas" a idéia que vem depois da conjunção é a que é ressaltada.
- quando usamos uma conjunção do tipo "mas" a idéia que vem antes da conjunção é a que é ressaltada.

EVELSON DE FREITAS/FOLHA IMAGEM

Acampamento de sem-terra na fazenda São João, Teodoro Sampaio, SP, 19.04.2001

6. Compare:

Apesar da legalização da posse de terras ser uma medida necessária para a concretização da reforma agrária, ela está longe de ser suficiente: é preciso também que se criem condições para que essas terras se tornem produtivas e rentáveis.

Embora a legalização da posse de terras seja uma medida necessária para a concretização da reforma agrária, ela está longe de ser suficiente: é preciso também que se criem condições para que essas terras se tornem produtivas e rentáveis.

Agora reflita: a diferença na maneira de redigir traz diferença de sentido para os períodos?

7. Leia a nota abaixo, publicada na revista *Veja* de 28 de abril de 1999. Identifique os organizadores textuais que nela aparecem e indique que função/significado têm nesse contexto.

Viva o povo brasileiro

O país tem fama de não cuidar da ecologia. Vide as queimadas na Amazônia. Além disso, em reciclagem de vidros o Brasil foi reprovado num ranking do Instituto Worldwatch. Assim, parece soar estranho o país bater recorde mundial em reciclagem de latas. De cada 100 latinhas de bebida, 65 voltam para a indústria. É que há 125 000 brasileiros suando na coleta de latas usadas. Esse exército de subempregados embolsou 80 milhões de dólares em 1998.

É preciso considerar que nem sempre esses organizadores textuais aparecem explicitamente nos textos. Leia o exemplo que se segue:

"Nosso apelo é para que [O MST] não se desvie da lei. E nossa advertência à elite governante brasileira é a de que não é mais possível conter os anseios por mudanças na economia. Sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração jurídica, e não o regime da maioria." **Roberto Busato** (*Folha de S.Paulo*, 4/4/2004)

Ao longo do texto escrito por Roberto Busato, o autor tenta analisar conflitos ocorridos entre governo e MST, procurando levar em conta os dois lados da questão. Nesse trecho, retirado do último parágrafo do texto, o autor faz um alerta aos dois lados. Depois do

alerta ao governo em *"não é mais possível conter os anseios por mudanças na economia"*, o autor tece ainda a seguinte consideração: *"Sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração jurídica, e não o regime da maioria"*. A relação posta entre essas duas afirmações pode ser vista da seguinte forma:

O governo deve propor mudanças na economia
(que levem em conta questões sociais)
tese

"dado que" ou "pois"
organizador textual implícito

"sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração
jurídica, e não o regime da maioria"
Argumento

Assim, analisando dessa forma, pode-se dizer que a segunda afirmação serve de argumento para a primeira.

8. Leia os dois trechos abaixo procurando exemplificar o tipo de relação entre as partes do texto, explicitando o que este implícito. Desenhe, para cada trecho, um esquema semelhante ao anterior, exemplificando essa relação.

Trecho 1

"Economias como a americana e a japonesa têm poucos encargos sobre a folha de pagamentos. Nesses países, o desemprego é baixo. Na Europa, o desemprego é menor na Inglaterra, onde a legislação também foi flexibilizada. E é alto na França e na Alemanha, que mantêm a rigidez. Essa decisão, tomada pelo Senado brasileiro por 51 votos contra 23, é a primeira mudança efetiva na engessada legislação trabalhista que vem do governo Getúlio Vargas."

(Artigo publicado na *Folha de S.Paulo* de 31/1/1998, de autoria de Elcio Álvares, senador do PFL pelo Espírito Santo e líder do governo no Senado. Foi ministro da Indústria e do Comércio do governo Itamar Franco.)

Trecho 2

"(...) As opiniões governamentais sugerem que, nos países de industrialização tardia em que houve desregulamentação do mercado de trabalho, as taxas de desemprego mantêm-se em níveis aceitáveis e baixos. Argentina e Espanha, países com configurações econômicas semelhantes à do Brasil, tornaram-se líderes mundiais da flexibilização trabalhista e do desemprego.

Na Espanha, a reforma trabalhista teve início em 1984. O desemprego, em 12 anos, saltou de 18% para 24% (dados da Fundación Formación y Empleo). Na Argentina, a flexibilização dos contratos de trabalho começou em 1990 e foi até o final de 1995. O desemprego nesse período saltou de 3,6% para 21%."

(Artigo publicado na *Folha de S.Paulo* de 31/1/1998, de autoria de Kjeld Jakobsen, secretário de relações internacionais da Central Única dos Trabalhadores, diretor da Organização Regional Interamericana de Trabalhadores da Central Internacional de Organizações Sindicais Livres e secretário-geral da Coordenadoria de Centrais Sindicais do Cone Sul.)

Anexo II

ATIVIDADE 7 TIPOS DE ARGUMENTO

1. Leia os trechos a seguir, identifique a idéia ou tese que o autor quer defender e indique qual argumento o autor usa para defender sua opinião.

Trecho 1

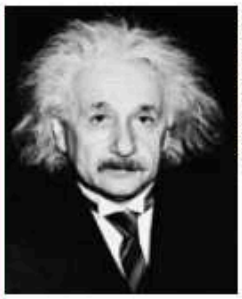
"Nos países que passaram a ter a pena de morte prevista no código penal – os Estados Unidos são um exemplo disso – não houve uma diminuição significativa do índice de criminalidade. Donde podemos concluir que a existência legal da pena de morte não inibe a criminalidade."

Trecho 2:

"Toda atitude racista deve ser denunciada e combatida, posto que fere um dos princípios fundamentais da Constituição brasileira."

Trecho 3

"A redução dos impostos sobre o preço dos carros – IPI e ICMS – é uma medida que pode ajudar a combater o desemprego, pois, reduzindo o preço, as vendas tendem a crescer, o que provoca um aumento da produção, o que por sua vez garante os empregos."



BETTMAN/CORBIS/STOCK PHOTOS

Albert Einstein (1879-1955). Físico alemão, exilado nos Estados Unidos em 1933, foi ganhador do prêmio Nobel de física em 1921 por seus estudos sobre o efeito fotoelétrico. É conhecido mundialmente por desenvolver a teoria da relatividade.

Trecho 4

A função principal da escola média não deve ser a preparação especializada para o trabalho e, ao contrário do que se possa pensar, essa não é uma idéia recente. No século passado, **Einstein** já se opunha à idéia de que a escola devesse ensinar conhecimento ou técnicas específicas que uma pessoa fosse utilizar mais tarde na sua vida. Considerava que as exigências da vida são muito variadas para que a escola pudesse dar conta delas. Afirmava ser contra tratar um indivíduo como "ferramenta morta" e considerava, portanto, que a escola deveria ter como meta formar jovens com personalidade harmoniosa, capazes de pensar e com autonomia para julgar. Como brilhante cientista que era, antevendo o desenvolvimento tecnológico, sustentava que, se uma pessoa dominasse o fundamental na sua área de interesse e tivesse aprendido a pensar e a trabalhar de maneira autônoma, poderia se adaptar mais facilmente ao progresso e às mudanças e encontrar seu caminho na vida profissional, ao contrário de uma pessoa que tivesse tido um treinamento em um conhecimento especializado.

Estudiosos da argumentação propuseram diferentes classificações de argumentos. Observe alguns tipos de argumento:

a) ***argumento de autoridade***: a conclusão se sustenta pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto ou dados de instituições de pesquisa;

b) ***argumento de princípio***: a justificativa é legítima, faz apelo a princípios, o que torna a conclusão quase que incontestável;

c) ***argumento por causa***: a(s) justificativa(s) e a conclusão têm uma reversibilidade plausível;

d) ***argumento por exemplificação***: a justificativa remete a exemplos comparáveis ao que se pretende defender.

2. Considerando os diferentes tipos de argumento, releia os trechos do exercício 1 e classifique os argumentos que lá aparecem.

3. Escolha uma posição frente à seguinte questão: *As cotas, nas universidades, para negros e para alunos que cursaram a escola pública é uma medida acertada?*

No quadro a seguir você encontra uma série de argumentos que defendem posições sobre essa questão.

- Primeiro classifique os tipos de argumento apresentados, de acordo com as definições apresentadas no exercício anterior;
- Depois, assinale aqueles que são favoráveis à sua posição.

Lista de argumentos

1. Exemplos, como estudos feitos na UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense), mostram que não há diferenças significativas entre alunos cotistas e não-cotistas. Já estudos feitos na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) demonstram que alguns desses alunos cotistas apresentam defasagens, mas concluem que não se trata de nenhuma grande dificuldade que algumas medidas como a oferta de cursos de apoio ou melhor infra-estrutura de bibliotecas e mais laboratórios de informática não possam sanar;

2. O jornalista Kaíke Nanne, na sua coluna na AOL, chama a atenção para o risco de que os profissionais negros sejam vistos com desconfiança e tenham seu talento e potencial contestados, já que não entraram na universidade por mérito, mas sim pelo regime de cotas;

3. Uma das conseqüências mais preocupantes do regime de cotas é a queda da qualidade do ensino, já comprometida, dado que alunos menos preparados entrariam nas universidades, o que em alguns casos poderia obrigar os professores a nivelar suas aulas por baixo;

4. Paulo Corbucci, pesquisador do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), diz por que políticas compensatórias, como as cotas sociais, são necessárias. "As desigualdades sociais reproduzem as desigualdades educacionais (...) O círculo não é quebrado se não houver decisão política" (Folha de S. Paulo, 31/5/2004);

5. A política de cotas para estudantes negros fere o princípio de que todos são iguais perante a lei, e, portanto, uns não podem ser menos iguais que outros. No caso do vestibular, que tem no mérito seu principal critério de seleção, a política de cotas dá vantagens para uns e não para outros;

6. Os alunos contemplados pelo regime de cotas tendem a apresentar melhor desempenho na universidade, dedicando-se mais, dado que valorizam mais o acesso à universidade, que assume para eles um caráter de conquista.

4. Agora escreva um pequeno texto argumentativo defendendo sua opinião em relação às cotas e utilizando pelo menos três dos argumentos favoráveis à sua posição. Você também deverá considerar um argumento contrário à sua posição, para tentar refutá-lo ou enfraquecê-lo.

ATENÇÃO! A forma como você encadeia as idéias é fundamental para alcançar o objetivo proposto. Lembre-se de usar os organizadores textuais ou então de garantir que as idéias estejam bem articuladas, de modo que não seja necessário explicitá-los.

Anexo III

ATIVIDADE 8 **MOVIMENTO ARGUMENTATIVO**

1. Imagine um deputado federal defendendo no Congresso Nacional a flexibilização das leis trabalhistas. Leia agora dois trechos possíveis para esse discurso:

Trecho 1

"Podemos admitir que alguns trabalhadores sairão perdendo com a flexibilização das leis trabalhistas, mas a grande maioria sairá ganhando, pois o alto custo de manter um trabalhador em regime de CLT impede as empresas de manter e/ou ampliar seu quadro de funcionários. Assim, o governo tem acertado em procurar flexibilizar essas leis, posto que, mais do que os direitos de alguns trabalhadores, o que está em jogo é o próprio emprego de outros tantos, sem o qual o princípio constitucional de garantia da dignidade da pessoa humana fica já de saída ameaçado."

Trecho 2

"Com a flexibilização das leis trabalhistas a grande maioria dos trabalhadores sairá ganhando, pois o alto custo de manter um trabalhador em regime de CLT impede as empresas de manter e/ou ampliar seu quadro de funcionários. Assim, o governo tem acertado em procurar flexibilizar essas leis, posto que o que está em jogo é o próprio emprego da maioria da população, sem o qual o princípio constitucional de garantia da dignidade da pessoa humana fica já de saída ameaçado."

a) Que diferenças você nota nesses dois trechos? Qual dos dois trechos traz uma idéia que vai na direção contrária a que se pretende defender?

b) Levando em conta que o Congresso Nacional abriga políticos de vários partidos e de várias escolas de pensamento, qual dos trechos você considera mais convincente na direção pretendida pelo enunciador? Justifique.

O uso da **negociação** pode ser visto como uma aparente "diplomacia" no uso da linguagem, mas na verdade, na maior parte das vezes, o que a negociação visa não é exatamente um acordo entre as partes, mas sim um enfraquecimento de argumentos contrários aos defendidos pelo enunciador ou, no mínimo, uma concessão parcial que continua visando assegurar o que se pretende defender. Dessa forma, uma das construções típicas do movimento argumentativo de negociação seria a forma " é certo que x" (ou "podemos aceitar x"), mas y.....

Como você deve ter percebido, o primeiro trecho inclui uma afirmação que vai na direção contrária àquela que o enunciador pretende defender (*"Podemos admitir que alguns trabalhadores sairão perdendo com a flexibilização das leis trabalhistas"*), como se o enunciador estivesse antecipando o que um interlocutor que defendesse uma posição diferente da sua poderia dizer. Essa inclusão da posição contrária àquela que se pretende defender na construção de um argumento é chamada por alguns autores de **negociação**.

2. Agora imagine o seguinte trecho de um artigo de opinião que poderia ter sido escrito por um líder sindical para um jornal de grande circulação nacional:

> Há certas idéias que vão sendo disseminadas por determinados grupos com interesses específicos que acabam sendo aceitas como verdades por diferentes setores da sociedade. Uma delas é de que a legislação trabalhista brasileira é arcaica, inadequada para a ordem econômica atual e responsável por parte do desemprego. A tese é de que os encargos trabalhistas são caros e impossibilitam as empresas de contratar trabalhadores ou mesmo dificultam sua manutenção em postos de trabalho. Dito de outra forma, o principal motivo do desemprego deixa de ser a política monetária e tributária do governo federal e o crescente processo de reestruturação produtiva das empresas e passa a ser o décimo terceiro, as férias e o fundo de garantia do trabalhador. (...)

a) Qual é a tese (posição) defendida pelo autor do texto?

b) Em vez de explicitar a tese que defende, o autor escolhe começar criticando uma tese contrária à dele. Você considera essa uma estratégia eficaz de argumentação? Em toda situação ou em algum(ns) tipo(s) específico(s) de situação?

Podemos dizer, então, que três movimentos básicos dão conta da "arquitetura" da argumentação:

1) ***sustentação***: só se leva em conta a posição que se pretende defender, através do encadeamento de indício(s), prova(s), argumento(s) que corrobore(m) o que se pretende afirmar;
2) ***refutação***: busca-se a rejeição de uma tese defendida ou de argumentos apresentados que sejam contrários à opinião do autor. Nesse caso, usa-se o que chamamos de ***contra-argumento***;
3) ***negociação***: incorpora-se parte do ponto de vista do outro, num aparente esforço de entendimento, mas na verdade esse recurso é só uma estratégia de enfraquecimento do que se apresenta como contrário ao que se quer defender.

3. Em diferentes situações, o uso desses tipos de movimento pode surtir efeitos bastante diversos. Isso quer dizer que, dependendo da situação, um movimento pode se mostrar mais eficaz que outro. Pensando em diferentes contextos, indique qual dos três movimentos estão presentes nas afirmações que se seguem.

a) Para um público que sabemos acreditar em idéias muito diferentes entre si a respeito de um tema, utilizar esse movimento argumentativo pode trazer efeitos positivos. ( )

b) Diante de um público que acreditamos saber pouco a respeito das idéias que tentamos defender, pode ser mais eficaz não considerar posições contrárias e centrar-se apenas nas evidências que comprovam a tese que se quer defender. Dessa forma, a utilização desse movimento pode ser uma boa estratégia, pois, ignorando outras posições possíveis, as teses "ganham" força de verdades absolutas. ( )

c) Quando acontece de uma tese contrária a que defendemos estar sendo muito afirmada pela mídia e pelas pessoas em geral, pode ser uma boa estratégia de convencimento usar esse movimento. ( )

4. Agora, reunidos em grupos, tomem (ou retomem) uma posição frente à questão controversa escolhida por vocês ao longo do desenvolvimento do projeto interdisciplinar. Vocês deverão construir um trecho argumentativo, que inclua a tese (posição) que procurarão defender e argumentos que justifiquem ou comprovem essa tese. No trecho que escreverão deve aparecer o movimento de refutação ou negociação.

Anexo IV

ATIVIDADE 9

EXPLORANDO A ESTRUTURA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

São várias as formas de estruturar um artigo de opinião. Mas, em geral, todos os artigos de opinião contêm os seguintes elementos:

(1) Contextualização e/ou apresentação da questão em discussão;

(2) Explicitação da posição assumida;

(3) Utilização de argumentos que sustentam a posição assumida;

(4) Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida;

(5) Utilização de argumentos que refutam a posição contrária;

(6) Retomada da posição assumida e/ou retomada do argumento mais enfático;

(7) Proposta ou possibilidades de negociação;

(8) Conclusão (que pode ser a retomada da tese ou posição defendida).

1. Esses elementos podem vir em qualquer ordem e nem todos precisam aparecer num artigo de opinião. Leia o artigo de opinião que se segue[9], escrito por Jairo Bouer, e ao final de cada parte indique o número correspondente aos elementos listados acima. Considere como uma parte o texto que inicia após um parênteses e termina antes de outro parênteses.

MARCIO A. CRUZ/FOLHAPRESS

Adolescentes grávidas em abrigo municipal, 02.07.2003

O Folhateen desta semana traz uma discussão importante sobre a pílula do dia seguinte e os abusos que jovens casais, de todas as partes do país, têm feito desse tipo de recurso. ( )

A pílula do dia seguinte é e deveria ser encarada apenas como um método emergencial para tentar evitar uma gravidez indesejada. ( ) Mas, infelizmente, o que se tem visto é que muitas garotas estão usando o método de maneira indiscriminada. ( )

Conhecem a velha história de tentar achar a saída, aparentemente mais fácil, para resolver um problema? "Eu transo sem proteção e, para evitar qualquer dor de cabeça, tomo a pílula do dia seguinte logo depois!" Aposto que vocês já ouviram essa história por aí! Acontece que nem tudo é tão simples como parece! ( )

Problemas podem acontecer! Em primeiro lugar, esse método traz uma concentração de hormônios femininos bem maior do que as pílulas habituais. A idéia do método é justamente dar uma "carga" extra de hormônio para fazer o endométrio (parede do útero) crescer rapidamente e, depois, com a queda rápida desses níveis, favorecer uma descamação do útero, o que impede que um ovo fecundado se implante e se desenvolva.

Para que esse mecanismo possa funcionar, é importante que a pílula seja tomada, no máximo, até 72 horas após a relação suspeita. Quanto mais cedo a pílula for tomada, maior sua eficácia. Assim, tomar logo no primeiro dia após a transa é melhor do que tomar três dias depois. Mas é sempre bom lembrar que, mesmo tomado corretamente, esse tipo de método pode não ser 100% eficaz. Existem mulheres que engravidam mesmo tomando a pílula do dia seguinte no dia correto. ( )

Uma série de efeitos indesejáveis pode aparecer: dor de cabeça, náusea, inchaço e sensação de mal-estar. O maior risco do uso freqüente da pílula do dia seguinte é uma verdadeira "bagunça" no ciclo hormonal. As sucessivas "cargas extras" de hormônio podem desregular o controle do próprio organismo sobre a menstruação. A mulher fica sem saber quando é, de fato, seu período fértil. ( )

Outro erro freqüente é esquecer que a relação sexual desprotegida não traz apenas a gravidez indesejada como conseqüência, mas também o risco de DSTs e de AIDS. ( )

De fato, o casal deveria investir mesmo é no uso da camisinha e de um método anticoncepcional regular (como a pílula anticoncepcional) e reservar a contracepção de emergência apenas para as situações em que um problema acontecer (a camisinha estourar, a garota esquecer de tomar a pílula convencional etc.). E seria bom que o uso sempre fosse feito com o conhecimento e o aval do médico ginecologista. Dessa forma, a garota estaria mais protegida em todos os sentidos. ( )

9. Publicado no *Folhateen*, caderno da Folha de S.Paulo, de 30/8/2004.

2. Dê um título ao artigo que, de alguma forma, permita ao leitor antecipar o assunto e a posição do autor frente a ele.

3. Agora leia mais um artigo de Jairo Bouer:

Só informação não dá conta do recado![10]

Jairo Bouer

Recebi na última semana um e-mail de uma leitora atenta aos textos da coluna e observadora do comportamento dos jovens da sua escola. Vale a pena ler alguns trechos desse texto:"Apesar de tanta informação bem-intencionada, muitos dos comportamentos e situações de risco seguem acontecendo. Na minha escola, agora mesmo, há umas oito garotas grávidas, de 14 a 16 anos, e uma menina que se assumiu homossexual e é ridicularizada e excluída dos grupos".

"Sabe? Você pensa que, depois que a escola abriu espaço para discussão de temas que antes eram tabus, principalmente no que diz respeito a sexo, agora que você pode ligar a sua televisão, comprar uma revista, ler uma coluna de jornal e encontrar alguém falando ou escrevendo sobre AIDS, gravidez na adolescência, preconceito, sexo tântrico etc., o comportamento não vai acontecer do mesmo jeito que acontecia antes. Engano!"

"Parece que existe um fosso entre o discurso e a ação. E o que é pior: que o foco de tanta informação acaba sendo a informação por ela mesma. Eu quero dizer: ela não chega realmente às pessoas. Até porque, por mais que se tenha democratizado os espaços para dar informação, não se fez o mesmo com o tempo. As pessoas correm demais na ânsia de ter coisas, consumir, sobreviver. Com isso, vão fazendo de conta que escutam, que entenderam a mensagem, mas..."

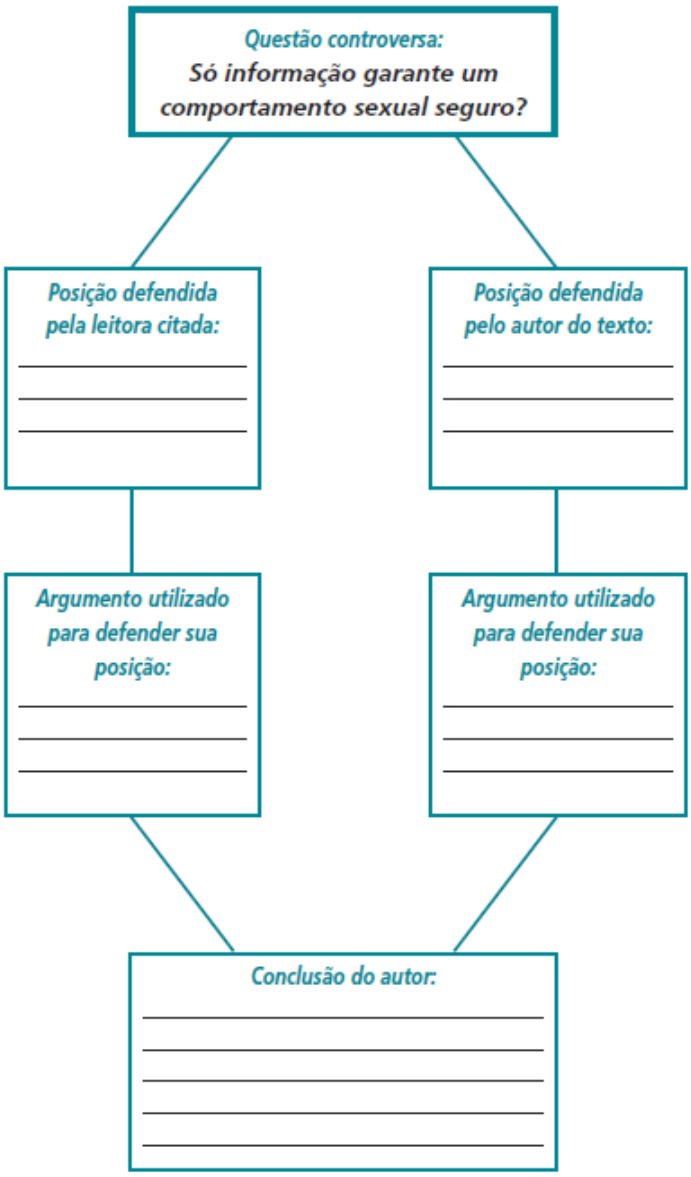
E digo mais: além da falta de tempo para prestar atenção às mensagens, muitas vezes o tal fosso entre discurso e ação se deve às complexas emoções que habitam as pessoas. Tanto sentimentos negativos (problemas de auto-estima, tristeza, sensação de exclusão) como sentimentos supostamente positivos (paixão, alegria, autoconfiança) podem deixar o jovem mais vulnerável e exposto ao risco.

É como se a emoção fechasse os olhos da lógica e da razão. Fica a pergunta: será que não dá para juntar tudo no mesmo barco? A gente não pode viver uma emoção (boa ou má) e, ao mesmo tempo, se cuidar e evitar problemas? Lógico que sim! Se só a informação não basta, cabe a cada um de nós aprender a lidar com nossas emoções e a administrar a forma como a informação é usada!

Jairo Bouer, 38, é médico e escreve semanalmente para o *Folhateen*.

9. Publicado no *Folhateen*, caderno da Folha de S.Paulo, de 30/8/2004.

4. Desenhe um esquema semelhante ao que se segue, completando-o com o que falta:



5. E você? Concorda que a maioria dos jovens de hoje possui informações suficientes sobre sexo? Concorda que só informação não basta para garantir o sexo seguro? Concorda com o argumento utilizado pelo autor para dizer que só informação não basta? Discuta com seus colegas.

Anexo V

ATIVIDADE 10 DEVOLUÇÃO DOS PRIMEIROS ARTIGOS PRODUZIDOS

Finalmente você vai poder rever o artigo de opinião que escreveu no começo deste trabalho (Atividade 3), antes de estudar algumas das características desse tipo de texto. Por essa razão, talvez ele não esteja muito convincente ou apresente outras inadequações.

Lembre-se, porém, de que escrever é algo que supõe uma série de retomadas do texto com o objetivo de melhorá-lo. Mesmo os escritores profissionais fazem isso.

Releia seu artigo e, levando em conta o que estudou sobre esse gênero textual, coloque-se no lugar de seu professor e corrija-o, anotando os problemas que ele tem e o que pode ser feito para melhorá-lo.

Entregue a correção a seu professor.

ATIVIDADE 11 APROFUNDANDO A DISCUSSÃO SOBRE O TEMA ESCOLHIDO

Vimos que argumentar é convencer o outro e que isso supõe o uso de argumentos convincentes. Ora, não podemos ter argumentos convincentes sem estudar minimamente uma questão, sem obter vários tipos de informação sobre ela, sem analisá-la de vários ângulos. Por isso, você vai retomar os textos que já leu sobre o assunto, a partir das sínteses feitas por você e seus colegas. Procurem ainda outros textos que possam trazer mais informações sobre a questão escolhida e destaquem neles as informações e/ou argumentos novos que poderão utilizar. Construa com seus colegas um quadro com vários argumentos semelhante a este:

QUESTÃO CONTROVERSA EM DISCUSSÃO:	
Argumentos favoráveis a uma posição (explicitar qual é a posição)	**Argumentos contrários a essa posição** (explicitar qual é a posição)

ATIVIDADE 12 REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Reescreva o seu artigo, alterando o que achar necessário ou mesmo escrevendo um novo texto. Lembre-se de que você deve imaginar que seu artigo será publicado em um jornal de grande circulação na sua cidade, cujos leitores não têm necessariamente uma posição firmada sobre a questão em pauta ou podem ter uma posição diversa da sua. Para orientar sua produção, releia a instrução para a produção de texto da Atividade 3 e leia o quadro de avaliação abaixo. Quando terminá-lo, olhe novamente o quadro de avaliação e releia o texto, verificando em que você precisa melhorá-lo.

QUADRO DE AVALIAÇÃO – GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO		
Critérios	**Está OK**	**É preciso mudar**
1. Adequação do título		
2. Adequação ao contexto de produção de linguagem: • A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
• Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?		
• Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?		
3. Estrutura do texto: • Presença de uma contextualização adequada da questão discutida;		
• Explicitação da posição defendida frente à questão;		
• Uso de argumentos para defender a posição assumida;		
• Presença de uma conclusão adequada.		
4. Argumentação: • Seleção de informações relevantes;		
• Emprego adequado de organizadores textuais;		
• Uso adequado dos movimentos argumentativos: sustentação, negociação, contra-argumentação/ refutação.		
5. Marcas lingüísticas: • Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação);		
• Adequação às normas gramaticais;		
• Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).		