

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

Larissa Correa Martins

**PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: A APROPRIAÇÃO DAS  
CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO TRABALHO COM O GÊNERO  
ARTIGO DE OPINIÃO**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SÃO PAULO**

**2015**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

Larissa Correa Martins

**PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: A APROPRIAÇÃO DAS  
CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO TRABALHO COM O GÊNERO  
ARTIGO DE OPINIÃO**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada e Estudos da Linguagem sob  
orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília  
Camargo Magalhães

**SÃO PAULO**

**2015**

## FICHA CATALOGRÁFICA

MARTINS, Larissa Correa. Produção escrita no ensino médio: a apropriação das capacidades de linguagem no trabalho com o gênero artigo de opinião. São Paulo, 2015, 123 fls.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães

Palavras-Chave: gêneros textuais, artigo de opinião, ensino médio

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## **FAÇA CONFORME O ESPAÇO**

*Paulo R. Barja*

Tem 3 linhas?	Faz haikai.
Tem 14 linhas?	Faz soneto.
Várias estrofes?	Canção.
8 páginas?	Folheto.

Um resumo?	Só a essência.
Um artigo?	Exponha a ideia.
Tem um livro?	Conte histórias.
Vários livros?	Epopéia.

Porém, se tiver a Vida  
Todinha, daqui pra frente,  
Sugiro: viva o romance  
- e escreva dentro da gente

---

---

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

---

---

Mãe e Pai, por guiarem meus passos desde o começo e por se preocuparem em me deixar a melhor herança que vocês puderam dar, o estudo.

Vô Toninho, por me dar coragem para continuar e alegria em ser seu maior orgulho aqui, ou lá onde está.

Serra da Mata e Pai Davi, pelo suporte que ninguém vê, mas eu sinto; pelo socorro nas situações quase perdidas, em que encontrei a luz; pela proteção – Axé!

Rompe Matas e Zeferino, pelas broncas e pelos caminhos desbravados no momento mais difícil deste trabalho – Axé!

Aos meus, obrigada – Axé!

Ciça (se me permite a ausência do Prof.<sup>a</sup>), palavras não são suficientes para agradecer a acolhida, a nova chance e a colaboração!

Aos meus amados do 2º E.M. – comecei com vocês, fiz com vocês e vou levar vocês para sempre!

Ao Colégio Passionista Santa Gema e todo corpo de direção, por me permitir a coleta dos dados da pesquisa e me apoiar durante todo o processo.

À Deus, simplesmente!

---

## OBRIGADA

---

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília Camargo Magalhães, por me permitir conhecer mais a fundo o caminho que escolhi, por auxiliar no desenvolvimento e compreensão dos elementos teóricos, metodológicos, analíticos e interpretativos deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Liberali, por tudo até aqui e pela nova visão a partir daqui.

Aos professores do LAEL, que fizeram parte do conhecimento transposto neste trabalho.

Às professoras Angela Lessa e Otília Ninin, e à futura e brilhante doutora, Juliana, pelo excelente encaminhamento no exame de qualificação.

Ao Leandro, que foi como um irmão mais velho nessa jornada.

Aos meus amados LACEanos, que, presentes aqui ou ali, contribuíram de diferentes formas neste trabalho.

À NATA querida, que mesmo na minha ausência neste período, não deixou de se preocupar comigo e me apoiar.

À Nilton e Mau, pela leitura crítica e colaborativa.

À Leila, por ser quem você é ... E pelas transcrições, é claro.

Aos Amigos de Freud, de ontem e de hoje, por sempre dizerem as palavras certas que não me deixaram desistir.

Ao Caio, pela ajuda estética e de impressão.

Aos meus colegas “padrão passionista”, por todo carinho, afeto, apoio e amizade.

Rei, por todo o apoio desde 2008.

Padrinho(s) e Madrinha(s), pela aposta e incentivo desde o começo.

Mary Lu e Márcia, por todos esses anos, e pelos próximos também.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

---

## RESUMO

---

Este trabalho objetiva investigar as capacidades de linguagem do gênero textual, artigo de opinião, trabalhadas durante o desenvolvimento de atividades com alunos do Ensino Médio para compreender se e como os alunos se apropriam, ou não, das capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas no trabalho como esse gênero. Sua fundamentação teórica encontra-se nos conceitos que circulam na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1934; LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 1999; LIBERALI, 2009) que leva em consideração os contextos em que os sujeitos estão inseridos e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento; nos conceitos de linguagem e de gêneros (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2006) e de ensino de gêneros textuais (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), com um foco no ensino do gênero artigo de opinião. A metodologia se enquadra na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2007), porque se organiza para proporcionar uma transformação crítica aos envolvidos na pesquisa. Está inserida na Linguística Aplicada crítica por buscar romper barreiras de conceitos estanques de ensino-aprendizagem, como discutido por Pennycook (2006) e Moita Lopes (2006). A produção e coleta dos dados teve lugar numa escola particular da Zona Norte de São Paulo, durante as aulas de Laboratório de Produção de Texto, no 2º ano do Ensino Médio. Levando em consideração as interações em sala de aula e a produção de 2 alunos focais no desenrolar das atividades para produção de um artigo de opinião, a pesquisa descreve e discute como as capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas aparecem nas atividades de sala de aula e como são explicitadas nas produções dos alunos focais. Para tal, a análise dos dados será baseada no quadro de conceitos enunciativos, linguísticos, e linguístico-discursivo como pontuados por Dolz e Schneuwly (2004) e pela articulação discursiva discutida por Liberali (2013). Focará tanto nas produções dos alunos focais, como no discurso de sala de aula. A análise interpretação dos dados aponta que as capacidades de linguagem não foram contempladas por completo nas discussões em sala de aula, mas aparecem nas discussões em grupos, apesar de não serem exploradas, porém, na correção entre os alunos as capacidades são contempladas e revistas nas novas produções.

**Palavras-chave:** gênero textual, artigo de opinião, ensino médio



---

---

## ABSTRACT

---

---

This study aims to investigate the language capabilities of the opinion piece genre, worked during the development activities with high school students to understand whether and how students take ownership, or not, of enunciation, discursive and linguistic-discursive capacity in activities of that genre. Its theoretical foundation is in the concepts circulating in the Theory of Socio-Cultural-Historical Activity (Vygotsky, 1934; LEONTIEV, 1977; Engeström, 1999; LIBERALI, 2009), which takes into account the contexts in which the subjects are inserted and their implications for teaching and learning and the development process; the concepts of language and genres (Bakhtin / Voloshinov, 1929/2006) and textual genres education (DOLZ, NOVERRAZ AND SCHNEUWLY, 2004), with a focus on teaching the opinion piece genre. The methodology fits the Critical Research Collaboration (Magalhães, 2007), because it is organized to provide a critical transformation to those involved in the research. It is inserted in Applied Linguistics criticism for seeking to break barriers of separate concepts of teaching and learning, as discussed by Pennycook (2006) and Moita Lopes (2006). The production and collection of data took place in a private school in the North Zone of São Paulo, during the Text Production Laboratory classes in the 2nd year of high school. Taking into account the interactions in the classroom and the production of two focal students in the conduction of activities for the production of an opinion piece, the research describes and discusses how the enunciative, discursive and linguistic-discursive skills appearing in classroom activities and how they are set out in the productions of the focal students. To this end, the data analysis will be based in the context of enunciation, language, linguistic and linguistic-discursive concepts, as rated by Dolz and Schneuwly (2004) and the discursive articulation discussed by Liberali (2013). It will focus both in the productions of the focal students, as in classroom discourse. The analysis of the interpretation of the data points that language skills were not addressed fully in the discussions in the classroom, but appearing in discussion groups, although they are not explored. However, the correlation between the students' capabilities are contemplated and reviewed in new productions.

**Keywords:** genre, opinion piece, high school

---

---

## SUMÁRIO

---

---

<b>Introdução</b>	13
<b>1. Capítulo 1 – Fundamentação Teórica</b>	22
1.1 Concepções da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)	22
1.2 Questões de linguagem e gêneros	29
1.3 Tipologias Textuais x Gêneros Textuais	32
1.4 O ensino tradicional e o ensino-aprendizagem de gênero	34
1.5 O ensino-aprendizagem de gênero textual	37
1.6 O gênero artigo de opinião	39
<b>2. Capítulo 2 - Fundamentações Teórico-Metodológicas</b>	42
2.1 Escolhas teórico-metodológicas	42
2.1.1 A pesquisa e a Linguística Aplicada (LA)	42
2.1.2 Escolha Metodológica - Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	44
2.2 Contexto de Pesquisa	46
2.2.1 Local de Pesquisa	46
2.2.2 Aula de Laboratório de Produção de Texto	48
2.2.3 Ensino Médio – Segmento Focal	49
2.2.4 Participantes	50
2.2.4.1 Professora-pesquisadora	50
2.2.4.2 Alunos focais	50
2.3 Procedimentos de produção de dados	51
2.3.1 Gravação de aulas	52
2.3.2 Gravação de atividades em grupo	55
2.3.3 Produções escritas	56
2.4 Procedimento de seleção dos dados	56
2.5 Procedimento de análise e interpretação dos dados	56
2.5.1 Categorias de análise	56
2.5.2 Categorias de interpretação	59
2.6 Garantias de credibilidade	60
<b>3. Capítulo 3 – Análise e Discussão dos dados</b>	63
3.1.1 Capacidades enunciativas, discursivas, linguístico-discursivas nas aulas e discussões	63
3.1.2 Capacidades enunciativas, discursivas, linguístico-discursivas nas produções	88
<b>Conclusão</b>	104
<b>Considerações Finais</b>	107
<b>Referência Bibliográfica</b>	109
<b>Anexos</b>	116

---

---

## LISTA DE FIGURAS E ANEXOS

---

---

Figura 1 - Planificação elementos TASHC (Engeström, 1999)	25
Figura 2 - Planificação da atividade de produção de texto (Engeström, 1999)	27
Figura 3 - Sequência Didática (Schneuwly, Noverraz e Dolz, 2004, p.83)	38
Figura 4 - Imagem panorâmica do espaço físico do colégio - Fonte IOSmaps	47
Figura 5 - Produção inicial - Aluna Focal Karina	89
Figura 6 - Produção inicial - Aluno focal José Paulo	92
Figura 7 - Correção da produção inicial - Aluna focal Karina	94
Figura 8 - Correção da produção inicial - Aluna focal José Paulo	97
Figura 9 - Produção final - Aluna focal Karina	99
Figura 10 - Produção final - Aluno focal José Paulo	102
Anexo I – Artigo de opinião	116
Anexo II – Vídeo-slide	119
Anexo III - Termo Consentimento Livre e Esclarecido	123

---

---

## LISTA DE TABELAS

---

---

Tabela 1 - Componentes da atividade (Liberali, 2009)	25
Tabela 2- Autodescrição alunos focais e Informações Adicionais	51
Tabela 3- Conteúdo Temático 2º E.M.	52
Tabela 4 - Quadro Síntese - Categorias de Capacidade de Linguagem (Schneuwly e Dolz, 2004)	58
Tabela 5- Articulações Discursivas (Liberali, 2013, p. 68)	58
Tabela 6- Garantias de Credibilidade	61
Tabela 7- Atividade em grupo - Aluna focal Karina	64
Tabela 8 – Trecho destacado	72
Tabela 9 – Trecho destacado	73
Tabela 10 - Orientação de atividade	74
Tabela 11 - Atividade em grupo - Aluno focal José Paulo	74
Tabela 12 – Trecho destacado	76
Tabela 13 - Apresentação do vídeo e discussão	77
Tabela 14 – Trecho destacado	79
Tabela 15 - Orientação de atividade	80
Tabela 16 – Trecho destacado	81
Tabela 17 - Dúvidas levantadas no momento da produção	82
Tabela 18 - Orientação correção	84
Tabela 19 - Discussão em grupo - Correção - Aluna focal Karina	86
Tabela 20 – Trecho destacado	87
Tabela 21 – Refacção e Correção – Aluna focal Karina	94
Tabela 22 – Refacção e Correção – Aluno focal José Paulo	97
Tabela 23 - Capacidades de linguagem no decorrer do processo	106

---

## INTRODUÇÃO

---

Esta pesquisa investiga em aulas de “Laboratório de Produção de Texto” (LPT), o ensino-aprendizagem do gênero textual artigo de opinião por meio de atividades de produção de textos para os alunos do 2º Ensino Médio (EM), em uma escola da rede particular da Zona Norte de São Paulo. Trata-se de uma proposta que não se organiza, somente, como uma produção com base em tipologias textuais.

Tem por objetivo geral compreender se as capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas, que são características do gênero textual, artigo de opinião, trabalhadas durante o desenvolvimento de atividades com alunos do Ensino Médio são ou não apropriadas, nas produções dos alunos focais.

A escolha do tema se deu, primeiramente, por uma problemática vivida pela professora-pesquisadora que, ao sair do EM, não dominava a escrita de diferentes gêneros, não possibilitando que aprendesse a escrever de forma efetiva nas diferentes situações enunciativas que se deparou posteriormente. A investigação também se deu por conta de algumas novas demandas de produção de texto em vestibulares, em que as propostas de produção escrita não apresentam mais sugestões de tipologias textuais ou que não sigam as estruturas textuais e linguísticas, relativamente estáveis, dos gêneros enfocados, mas sim produções de gêneros textuais, inseridas em um contexto específico.

Nesse quadro, vestibulares de universidades renomadas têm optado por uma abordagem na produção de texto que leve em consideração o novo perfil dos vestibulandos e os diversos gêneros textuais que, em geral, circulam em seus contextos de ação. Exemplos dessa nova visão são os vestibulares da Universidade de Campinas (UNICAMP) que, nos últimos quatro anos, trazem as mais diversas opções de gêneros como: participação em fórum virtual sobre orientação vocacional e verbete (2012), carta aberta (2013), carta do leitor e discurso público (2011). Na mesma direção estão vestibulares de faculdades públicas, como a Universidade Estadual de Londrina (UEL), que em 2002, pedia em seu vestibular uma produção de uma carta e ressaltava o fato deste gênero ter uma estrutura própria a ser seguida; ou também o vestibular da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), que já em

1998 pedia a seu candidato que saísse da produção tipológica, pedindo um breve indício do gênero manifesto escrito.

Na mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) (PCNEM), bem como as Orientações Educacionais complementares dos PCNEM (PCNEM+) (2009), apontam para uma abordagem de ensino que salienta “as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente” (PCNEM+, 2009), buscando trazer para a escola elementos da vida cotidiana. As Matrizes Curriculares de Referência do Saeb (Sistema de Avaliação de Educação Básica) também salientam, há bastante tempo, a importância do ensino de gêneros no Ensino Médio auxiliar a constituição de sujeitos críticos e capazes de “mobilizar suas competências” (BRASIL, 2000) na escrita de diferentes textos que circulam em suas interações sociais.

Essa mesma questão é discutida por Dolz e Schneuwly (2004) que, pautados na teoria de Bakhtin (1953/1979) sobre os gêneros, e de Vygotsky (1934/2001) sobre o papel destes nas atividades, apontam que as práticas didáticas com os diferentes gêneros necessitam criar ambientes para seu funcionamento como instrumento, ou seja, como mediador na ação discursiva do sujeito para uma determinada situação, reforçando, assim, o fato da necessidade do aluno precisar se apropriar das organizações genéricas como um instrumento para uma ação intencionalmente escolhida para uma prática cidadã. Schneuwly e Dolz (2004), na mesma direção, apontam que o ensino de gênero necessita ser compreendido como um objeto de ensino-aprendizagem, que apoie as ações dos interagentes nas situações de comunicação.

Entretanto, Fiorin (2008), com bases nas discussões de Bakhtin (1953/1979), salienta que, em geral, o foco em muitos livros e documentos no ensino de gênero levou a uma interpretação errônea que associa o ensino de gêneros como “um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer” (p. 60), tornando, assim, o ensino de gênero um produto normativo como o ensino de gramática. Ainda apoiado na obra bakhtiniana, Fiorin mostra o problema dessa afirmação e o valor do ensino de gêneros ao retomar que o “ponto de partida é o vínculo intrínseco existente

entre a utilização da linguagem e as atividades humanas” (FIORIN, 2008, p. 61), salientando a função do gênero nas situações da vida humana.

Marcuschi (2005), assim como os autores já apontados, ressalta também que o ensino de gênero foi chamando a atenção dos estudiosos e acrescenta que tal visão também mudou no decorrer do tempo. Como o próprio autor coloca, o gênero já não é mais visto como algo atrelado à literatura, mas sim como “uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (p. 147). O autor ainda reforça que essa mudança de olhar se dá, pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe insere em uma esfera de circulação que vai além do âmbito literário. Hoje, o objetivo do trabalho com gêneros é compreender que gênero é uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa está inserida no Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividades do Contexto Escolar* (LACE), da PUC-SP, coordenado pelas professoras Maria Cecília Magalhães e Fernanda Liberali, no qual as pesquisas desenvolvidas se valem de questões de formação crítica, em que a linguagem permita a constituição de Cadeias Criativas (LIBERALI, 2006) em espaços múltiplos de ensino aprendizagem. Este trabalho está inserido nesse grupo, pois procura promover a formação crítica dos alunos em relação às suas produções textuais, e não somente prepará-los para o vestibular. Também se insere no quadro de trabalhos envolvidos na macro pesquisa da Pro.fª Dr.ª Maria Cecília Camargo Magalhães, intitulada “A Escola como Comunidade: linguagem, colaboração e contradição na produção de conhecimento em pesquisas no contexto escolar” que busca não apenas descrever os contextos estudados, mas compreendê-los e agir de forma crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2011). Uma pesquisa que “envolve todos os participantes na mediação, coleta, análise e compreensão dos conceitos, nos julgamentos de valores e nas tomadas de decisões do que fazer e como agir” (MAGALHÃES, 2003/2006).

Ainda no âmbito acadêmico, outras pesquisas já trabalharam com o ensino-aprendizagem de gêneros neste quadro de pesquisa como instrumento-e-resultado<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> O conceito de instrumento-e-resultado será discutido no capítulo de fundamentação teórica.

(VYGOTSKY, 1934/2001) do processo aprendizagem e desenvolvimento. Inúmeros artigos ressaltaram a importância do foco nos gêneros de texto em práticas didáticas de diferentes disciplinas, no processo de aprendizagem de conceitos que parecem cristalizados e longe do alcance do cotidiano dos alunos. Lima, Aguiar Junior e Caro (2011), em seu artigo, apontam essa questão, salientando a necessidade de um foco nos gêneros textuais que não sejam apenas como o “Glossário” na aula de Ciências para auxiliar o “processo de formação e desenvolvimento de conceitos científicos” (LIMA et al, 2011). Apoiados em Vygotsky (1934/2001) e Bakhtin (1953/1979) os autores explanam que a construção de sentidos dos alunos não se dá somente pela leitura de palavras soltas contidas no glossário utilizado nas aulas de ciências, mas sim em “seu uso em contextos específicos sociais” (Lima et al, 2011). Para os autores, trabalhar uma produção escrita de diferentes gêneros que circulam no meio científico proporciona uma construção contextualizada e significativa dos sentidos, pois estar em contato com diferentes fontes é um “processo que modifica de maneira substantiva o conteúdo do pensamento humano e que potencializa o desenvolvimento das funções mentais superiores” (LIMA, et al., 2011, p. 869).

A pesquisa de Rockweel, Bunzen e Vieira (2012) traz um olhar sobre o ensino-aprendizagem de gêneros textuais no México, no qual os autores fazem um resumo da natureza histórica e cultural do ensino de gêneros em aulas de língua materna. Os autores discutem que os diversos gêneros se comunicam com diversos tipos de conhecimentos que auxiliam as interações na sala de aula, se utilizados de maneira a ressaltar o valor e importância do trabalho com gêneros textuais orais e escritos como mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma direção, Rojo (2008), parte da perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso para a discussão do trabalho com gêneros textuais na escola, em seu ensaio denominado “O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola”. A pesquisadora mostra como os gêneros do discurso da esfera de divulgação científica são apropriados por alunos do Ensino Fundamental II (doravante EFII) por meio da participação em seminários realizados em sala de aula. Rojo (2008) aponta em suas conclusões que, apesar de presentes nos livros escolares, “os textos da divulgação científica não são efetivamente abordados no ensino” e que para uma efetiva apropriação do gênero



seria necessário uma imersão destes em sala de aula com um foco especial na organização da linguagem.

Outro artigo fundamental para a justificativa deste trabalho e que se atrela às inquietações pessoais da pesquisadora é o artigo de Pistori (2012), em que a autora analisa a proposta de redação de um vestibular de São Paulo, o caderno do vestibulando e os critérios de correção do vestibular em foco. Pautada também em Bakhtin (1953-1959), a autora aponta que apesar de uma nova roupagem nos vestibulares, há somente a substituição de uma proposta artificial por outra, pois ambas não apresentam para o aluno “a íntima correlação língua e vida, e o diálogo entre as esferas ideológicas e discursivas nos diferentes campos da atividade humana” (PISTORI, 2012) em que os gêneros circulam e medeiam tais relações. É importante lembrar que isso não tem lugar apenas nos vestibulares, mas também, nas salas de aula, conforme estamos salientando e que foi o motivador desta pesquisa.

Na temática de ensino de artigo de opinião, Casteluber (2012) analisa a sequência didática presente no livro Português Linguagens e se ela contribui para a formação de leitores críticos. Apoiada na visão de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) sobre ensino de gêneros, a autora aponta que a sequência do livro permite uma compreensão dos elementos de funcionamento do gênero, bem como permitir que o aluno interaja com gênero, se houver o trabalho de mediação do professor. Santos e Carvalho (2013) também analisam o mesmo livro didático, com um olhar semelhante ao de Casteluber, porém focando como as características do gênero artigo de opinião são colocadas para o desenvolvimento da escrita do aluno, baseadas na mesmo arcabouço teórico de Casteluber. As autoras ressaltam que o livro analisado contempla em grande parte as características do gênero, e o que não foi contemplado, é possível de ser trabalhada pelo professor.

Boffe, Köche e Marienello (2009) investigam o gênero como “forma eficiente de interação entre os sujeitos na comunicação escrita” (BOFFE, KÖCHE E MARINELLO, 2009). Pautados em Bakhtin (1992), Bronckart (2003), Bazerman (2006), Dell’Isola (2007), dentre outros, eles apontam que o gênero pode ser importante aliado no ensino de Língua Portuguesa, podendo-se usar “a escrita, a reescrita e a leitura em voz alta do próprio texto” para o desenvolvimento da capacidade enunciativa dos alunos.

Já na produção de teses e dissertações, algumas revelam questões importantes quanto ao trabalho em relação ao ensino de gêneros textuais em sala de aula. Por exemplo, a dissertação de Lima (2007), intitulada “Gêneros textuais e o ensino da produção de textos: análises de propostas em livros didáticos de língua inglesa”, que trabalha com o ensino de língua estrangeira por meio de gêneros, analisando a produção escrita de livros didáticos com foco nos elementos que circulam na produção de gênero. Os estudos e análises feitas pela autora apontam, mais uma vez, a falta de contextualização com a vida cotidiana, no ensino dos gêneros para que a apropriação seja mais adequada e que, de fato, esteja pautada na teoria dos gêneros.

Outra dissertação que aponta lacunas no ensino de gêneros é a de Souza (2011) que analisa o livro didático de Língua Portuguesa com foco no ensino dos gêneros. O autor busca entender se os livros dão conta de apresentar uma grande diversidade dos gêneros textuais. Apoiado também na teoria dos gêneros postulada pelos estudos bakhtinianos e em uma visão de ensino-aprendizagem sócio-histórica (VYGOTSKY, 1934/2001), aponta o pouco contato com gêneros que circulam em diferentes esferas. Revela, também, que o ensino dos poucos gêneros contemplados no livro didático está focado na interpretação do texto e nos aspectos gramaticais do texto.

Gonzales (2010) também trabalha com o ensino de Língua Portuguesa, focando no ensino formalista de gênero na visão e prática do professor de português. Revela que também na prática, as questões de língua acabam sendo excluídas do processo sócio-histórico-cultural do ensino de gêneros comprometendo “o sucesso do aluno” na escola e na vida futura.

O trabalho de Santos (2010) enfoca o ensino de gêneros na graduação, na visão dos alunos do curso de Letras da Universidade Católica de Pernambuco, com base no interacionismo sóciodiscursivo (BRONCKART, 1999) e no ensino de gêneros dos estudos de Marcuschi (2005). A análise dos dados deixa claro o ponto de inquietação desta pesquisa: os alunos do curso de letras sentem uma lacuna no conhecimento de diferentes gêneros, bem como dificuldade em leitura e em produção escrita, no primeiro período do curso de Letras.

A problemática estudada por Oliveira (2012), pela Universidade de São Paulo, apresenta o problema do ensino de gênero na perspectiva do professor de Língua Portuguesa. Sua coleta de dados se deu na rede pública de ensino em São Paulo e contou com a análise de documentos oficiais de ensino do Brasil e de São Paulo “em busca de evidências da hegemonia do paradigma dos gêneros discursivo no ensino de Português” (OLIVEIRA, 2012) e entrevistas com 29 professores de escolas estaduais. Pautada nas discussões de Bakhtin (1992/2003) sobre gêneros textuais e Geraldi (2003) sobre o processo de produção do conhecimento científico, a pesquisa aponta que, apesar dos documentos oficiais apresentarem uma hegemonia no que diz respeito ao paradigma em vigência, há muitos e fortes resquícios do ensino normativo dos gêneros textuais ainda enraizados no paradigma tradicional.

Barros (2007) também trabalha com a realidade do ensino público de São Paulo, porém o seu foco está na análise das produções escritas de alunos do Ensino Fundamental I que foram finalistas do concurso “Escrevendo para o Futuro”. O estudo, apresentado à Universidade de São Paulo, analisa tanto as produções, como o material de apoio enviado às escolas, pela organização do concurso. Apoiado em Bakhtin (1992/2003), Brait (2005), Dolz e Schneuwly (2004), dentre outros, para compreensão teórica e dos dados, o autor aponta como norte para o ensino da escrita o trabalho com gêneros textuais, de forma a levar os alunos a fazerem produções que levem em consideração contextos diversos, guiando ao aprimoramento da proposta do prêmio.

No contexto de Educação para Jovens e Adultos (EJA), Loukili (2009), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trabalha com a produção de diferentes tipos de cartas. Pautada também nas discussões bakhtinianas, a pesquisa busca compreender “os aspectos interacionais mobilizados pelos alunos para atingirem seus objetivos comunicativos” (LOUKILI, 2009). Ao final do estudo, pode-se observar que o trabalho com produção escrita que estabelece relação com o cotidiano auxilia na ampliação das capacidades discursivas e gera maior interesse no contexto EJA.

Por fim, Rodrigues (2007), pela Universidade de São Paulo, procura observar como são explorados os gêneros do discurso no livro didático de EM. Apoiado em Bakhtin (1953/1992), Bronckart (2003), Marcuschi (2005), dentre outros, o estudo faz análise de 3 livros didáticos e os respectivos manuais do professor, e pôde verificar

que os gêneros do discurso compreendem e trazem a pluralidade destes para o trabalho com o aluno, todavia, os material analisado precisa trazer situações do cotidiano para contribuir com o crescimento e amadurecimento do aluno na utilização dos gêneros fora da sala de aula.

Todos os estudos apontados na justificativa deste trabalho tem o mesmo norte: o ensino de gêneros textuais no ensino básico necessita ter um caráter normativo e não normativo que foque não só na vida dentro da escola, mas também fora dela, isto é que possibilite a ação do caráter mediador dos gêneros na ações dos alunos no dia a dia. Porém nenhum deles fala sobre uma prática no EM em aulas exclusivas de produção textual, contexto focal deste trabalho. Também se diferenciam deste trabalho quanto ao fato da pesquisa se desenrolar em aulas exclusivas de produção de texto e o pesquisador ser um professor somente para essa disciplina. Em termos teórico-metodológicos, a pesquisa também trabalha com o ensino baseado nas postulações bakhtinianas, mas focando sempre na metodologia crítico-colaborativa (Magalhães, 2005) para que a inserção de todos os envolvidos na pesquisa possibilite aprendizagem e desenvolvimento a todos os participantes.

Embora haja hoje muito estudo com foco em multiletramentos envolvendo multiculturalidades (ROJO, 2013), este estudo foca numa abordagem que foi possível de se trabalhar na escola em que teve lugar. É objetivo específico deste projeto: identificar capacidades de linguagem do gênero textual, artigo de opinião, trabalhadas nas interações durante o desenvolvimento das aulas com os alunos de Ensino Médio, para compreender se e como os alunos focais se apropriaram, ou não, das capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas do gênero em foco nas produções escritas.

Para auxiliar o desenvolvimento das análises, duas perguntas menores se colocam:

1. As capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas foram trabalhadas nas atividades de sala de aula? Como?
2. Essas capacidades de linguagem são retomadas nas produções iniciais e finais dos alunos focais? Como?

Esta dissertação está organizada para no Capítulo 1 discutir o suporte teórico desta pesquisa, seguido do Capítulo 2 que discute as questões teórico-metodológicas desde a descrição do contexto da pesquisa, à escolha da metodologia, às fontes e procedimentos de produção e coleta de dados e categorias de análise. Por fim, a discussão dos resultados encontrados, no Capítulo 3, e as Considerações Finais, observadas a partir de todo o trabalho desenvolvido.

---

## **CAPÍTULO 1 – Fundamentação Teórica**

---

Este Capítulo traz as discussões teóricas que embasam este trabalho e que são relevantes à compreensão dos dados produzidos. A seção inicia com a descrição da base teórica no qual se apoiam as concepções de ensino-aprendizagem deste trabalho, trazendo os conceitos que fundamentam o quadro da TASHC, bem como as discussões acerca desta teoria e o porquê desta vertente embasar esta pesquisa. Em seguida, foca-se o ensino de gêneros, trazendo sua compreensão teórica, a “batalha” tipologia em contraposição aos gêneros textuais, uma explanação acerca do ensino tradicional e seus resquícios no ensino de gêneros textuais e o ensino-aprendizagem por meio de gêneros e, por fim, a descrição do gênero artigo de opinião.

### **1.1 Concepções da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)**

Nesta seção serão abordados os conceitos centrais que compreendem a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, bem como sua importância para a compreensão das análises desta pesquisa no âmbito de compreensão da teoria de ensino-aprendizagem.

Iniciada com estudos de Vygotsky (1934/2001), e reformulada por Leontiev (1977) e Engeström (1999), a TASHC aponta que os sujeitos se encontram em constante atividade com os outros e com o meio, em contextos sócio-histórico-culturais específicos, que constituem os sujeitos e os contextos em que circulam de modos diferentes. Da mesma forma, também salienta os conceitos que permeiam as relações dos sujeitos com o mundo na produção de conhecimento e sua intervenção com o meio em uma atividade coletiva.

A TASHC se fundamenta na teoria marxista (MARX e ENGELS, 1845-46/2006) em relação ao estado real das coisas, ou seja, da “vida que se vive” em que a atividade humana parte de uma necessidade, que se realiza pela produção de um objeto, em um momento sócio-histórico, mediado por instrumentos que são criados pelo homem e transformam homem e mundo. Vygotsky (1934/2001), ao relacionar a constituição da consciência aos fundamentos marxistas, salienta que para a compreensão de ser humano, sociedade e história não podem ser dissociadas das reais condições de

existência, retomando a ideia de que a atividade humana acontece em um dado momento sócio-histórico.

Para Vygotsky (1934/2001), o trabalho humano é entendido como Atividade, e no quadro da TASHC (LEONTIEV, 1978a) Atividade é um conjunto de ações movidas por uma necessidade dos sujeitos envolvidos na produção de um objeto motivado pelo desejo/ necessidade. E são estes motivos, que podem ser reais ou idealizados, que vão diferir uma Atividade da outra, pois “o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1978a, p.83). Para ele, a cada atividade que se concretiza, em um processo de produção, que supre a necessidade dos sujeitos interagentes, novas necessidades vão surgindo, gerando novas atividades que poderão utilizar os novos significados produzidos como instrumentos (LEONTIEV, 1977).

Conforme já citado, a TASHC sofreu reformulações e ainda é comentada e expandida, porém mostra-se fundamental conhecer as principais alterações por ela sofrida para compreender as atuais discussões e a maneira como ela ainda se faz presente nos estudos e nesta pesquisa. Dessa forma:

- ✎ Vygotsky (1934/2001), primeiramente, evidenciou a importância da mediação na relação do sujeito e objeto mediada por artefatos materiais e culturais;
- ✎ Leontiev (1977), em seus estudos, colocou o foco na produção coletiva dos sujeitos na produção do objeto idealizado;
- ✎ Engeström (1999) retoma o foco na mediação e a relação entre as ações dos sujeitos e o coletivo na produção do objeto, mediada pelos artefatos culturais, regras e divisão de trabalho. Acrescentou a noção de formação de sistemas de atividade na formação de uma rede para expansão do objeto em construção;
- ✎ Liberali (2006) discute a formação de um movimento em cadeia criativa<sup>2</sup> que possibilita a compreensão do desenvolvimento do objeto da atividade.

---

<sup>2</sup> De acordo com Liberali (2011), Cadeia Criativa “envolve um conjunto de atividades em rede em que os sujeitos produzem significados, mantendo, inicialmente, traços de significados compartilhados em atividades anteriores”.

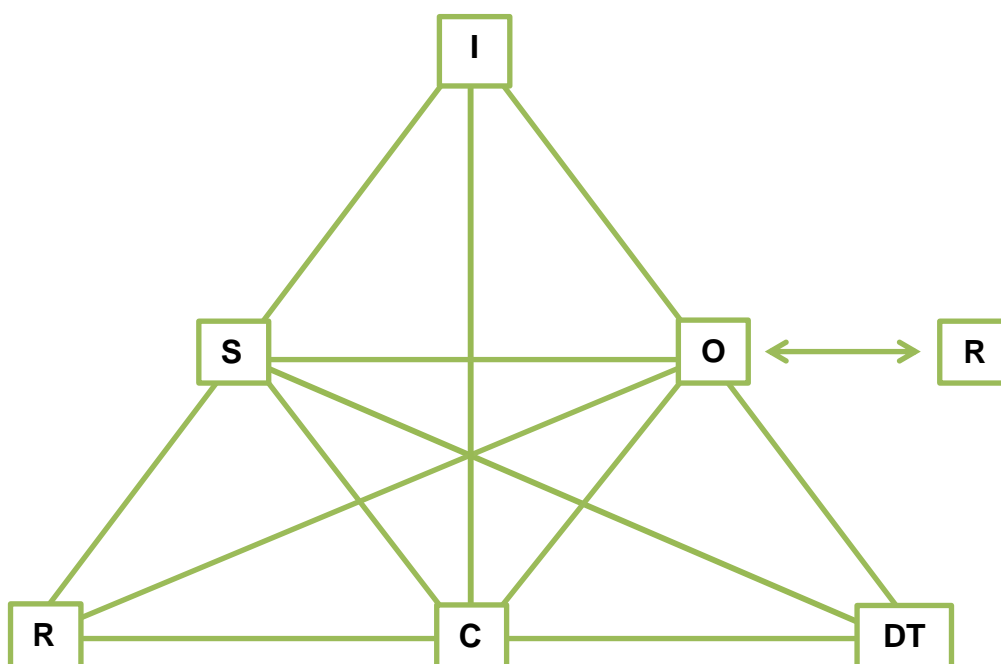
Os conceitos que permeiam a TASHC podem ser entendidos trazendo as três primeiras formulações acima para a discussão. Nesse contexto, a TASHC compreende que a atividade é marcada pelo movimento dos sujeitos para a construção de objetos, e tais movimentos podem ser tanto cognitivos, afetivos como físicos e transformadores do meio e dos sujeitos. São essas ações crítico-colaborativas que estabelecem uma relação dialéticas entre os interagentes mediadas por artefatos culturais, pelas regras, divisão de trabalho na construção do objeto em foco. Esse processo construtivo de conhecimento possibilita, continuamente, o surgimento de diferentes e novas necessidades, pela expansão do objeto em construção. Vale ressaltar aqui que tanto o objeto, como a necessidade, não são exclusivos de um sujeito único, pois a TASHC coloca a ação humana como uma prática coletiva, situada sócio-historicamente, na qual os sujeitos envolvidos coletivamente conseguem, ao mesmo tempo, atender às necessidades do coletivo e de si próprios. Conforme Newman e Holzman (2002, p. 56):

“Como seres humanos, todos nós vivemos simultaneamente na história (a totalidade contínua, sem fim, da existência) e em sociedade (o nome dado a um específico arranjo espaço-temporal institucional ‘dentro’ da história); todos vivemos em história/sociedade.”

A TASHC tem como principal característica um caráter transformador do meio e do sujeito na busca do alcance do objeto, como observado nas definições acima. Por conta disto, é importante no processo de ensino-aprendizagem, pois todos os sujeitos envolvidos são transformados, numa relação em que todos têm papel fundamental no processo para o alcance do objeto.

Engeström (1999) planifica na sua expansão os elementos que compõe uma Atividade na TASHC. O autor aponta que a Atividade é constituída pelos sujeitos (S), motivados por um objeto (O) a ser alcançado. A busca pelo resultado(R) é mediada por instrumentos(I), em um processo em que interagem a comunidade (C), em que circulam as regras(R) e divisão do trabalho (DT). O quadro da TASHC pode ser melhor visualizado no esquema a seguir:





**Figura 11 - Planificação elementos TASHC (Engeström, 1999)**

Liberali (2009), apoiada nas planificações de Engeström (1999), descreve os elementos que circulam a atividade da seguinte forma:

**Tabela 1 - Componentes da atividade (Liberali, 2009)**

Elementos	Definição
<b>Sujeito (S)</b>	<b>São aqueles que participam diretamente na construção do objeto, motivados pela necessidade.</b>
<b>Comunidade (C)</b>	São aqueles que não participam diretamente da atividade, mas que compartilham o objeto por meio de divisão de trabalhos e regras.
<b>Divisão do trabalho (DT)</b>	São ações intermediárias, tarefas e funções dos sujeitos envolvidos na atividade, que realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes.
<b>Objeto (O)</b>	Aquilo que satisfará a necessidade. Possui caráter dinâmico e transforma-se no decorrer da atividade. Articula-se entre o

	objeto idealizado e desejado que se transforma no produto ao fim da atividade;
<b>Regras (R)</b>	Normas implícitas ou explícitas, padrões, teorias que organizam os sujeitos no modo e no para quê agir.
<b>Instrumentos (I)</b>	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (NEWMAN e HOLZMAN, 2002).

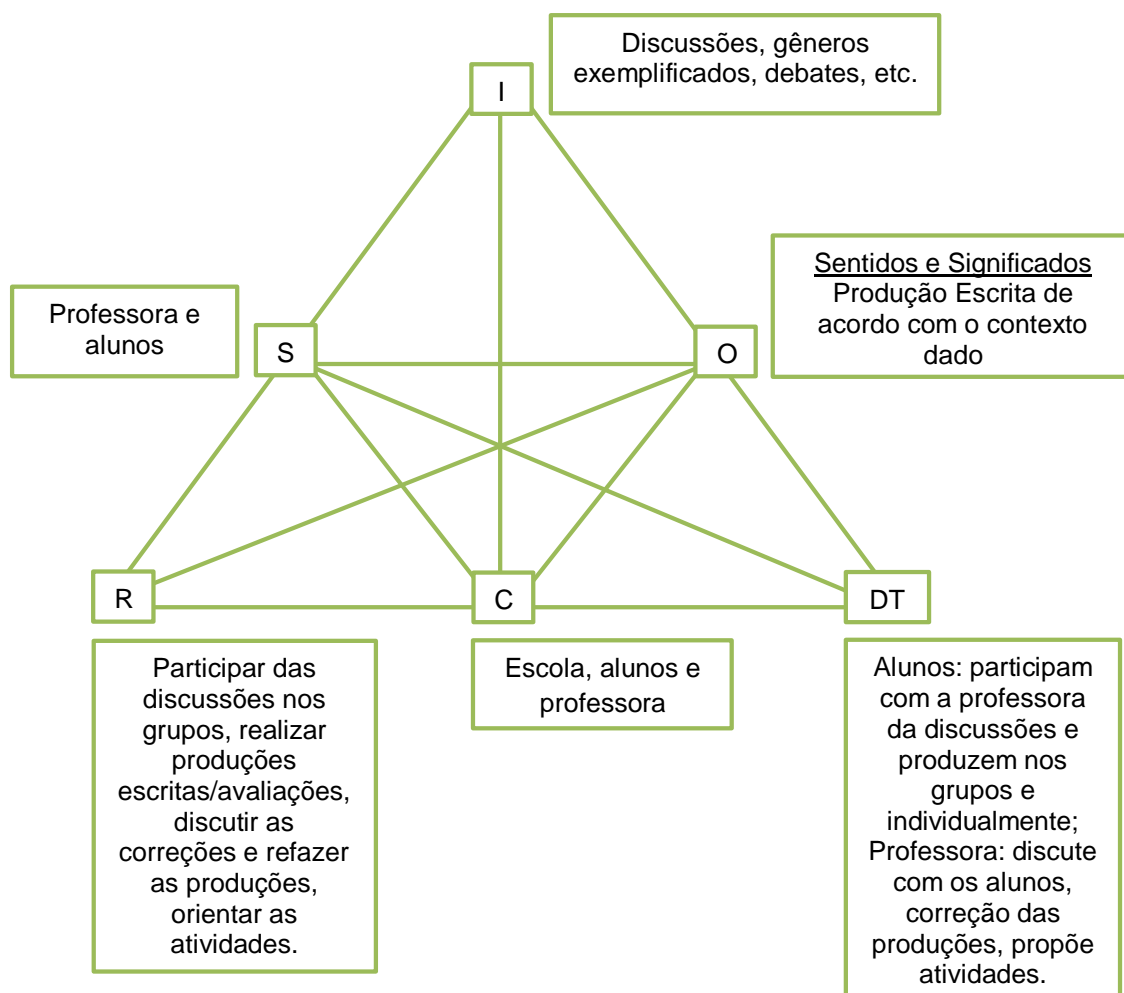
As relações dialéticas organizam as interações entre os sujeitos na construção coletiva do objeto de forma que os mesmos transformam os sujeitos simultaneamente, bem como afetam e são afetados pela relação com o mundo. A realização das ações é dada pela divisão do trabalho que indica o papel de cada sujeito na Atividade, o que o coloca como ser social (Engeström, 1999).

A TASHC ainda enfatiza que para que se alcance o objeto são necessários instrumentos que mediem a atividade. Nessa direção, Holzman e Newman (2002) salientam que os instrumentos são importantes, pois são meios de modificar a natureza para alcançar um objeto idealizado.

Newman e Holzman (2002), em uma leitura da teoria vygotskiana, discutem dois tipos de instrumento: instrumento-*para*-resultado, ou seja, os instrumentos que servem para o alcance do resultado imediato e não possibilitam desenvolvimento, e instrumento-*e*-resultado, em que, o instrumento passa a ser parte do objeto, alterando-o e sendo alterado constantemente na atividade.

Nesta pesquisa esta teoria é importante, pois o processo de ensino-aprendizagem do gênero e seu uso na escola e na vida vão ser delimitados por especificações sócio-histórico-culturais. Ao pensar no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros, é importante que os alunos compreendam que os gêneros permeiam as Atividades e são instrumento-*e*-resultado que necessitam ser

apropriados como objetos em construção das Atividades. Também vale apontar que no momento da produção do gênero, deve ser considerada qual a constituição dos interlocutores do gênero produzido em um determinado contexto para a complementação mais objetiva do quadro de Atividade. A seguir, segue a planificação da Atividade de Aula de LPT:



**Figura 12 - Planificação da atividade de produção de texto (ENGESTRÖM, 1999)**

No quadro acima, foram planificados os elementos que circulam, de forma geral, a atividade de aula de LPT, no qual esta pesquisa se desenvolve. Como resultado (R), busca-se nesta Atividade a compreensão das implicações acerca das produções em sala de aula, e a apropriação das características que circulam o gênero trabalhado, artigo de opinião.

Por conta desta compreensão que considera as implicações sócio-históricoculturais dos sujeitos envolvidos nas Atividades, esta pesquisa se insere no quadro

da TASHC, pois o ensino-aprendizagem de gêneros textuais enfoca a relevância dos contextos enunciativos sócio-históricos que influenciam na constituição do processo. Também, ao pensar em TASHC, é importante compreender a relação entre sentido-significado e sua representação na produção do objeto. Para tal, é necessária a compreensão de cada um dos termos, como discutido por Vygotsky (1934/2001).

Assim, **significado** é o traço mais imediato constitutivo de uma palavra, é dinâmico, flexível e não estático e que pode se classificar como **coletivo** – que proporciona a comunicação entre os sujeitos, **compartilhado** – nas relações entre os sujeitos nas e interações em mútuo acordo, e **crystalizado**– quando o conceito está dicionarizado. Por conta de seu caráter dinâmico e flexível, o significado está em constantes mudanças, decorrentes das interações entre os sujeitos em atividade.

Segundo Leontiev (1977), o significado é o mais importante traço formador da consciência humana, pois é nele que o conhecimento de mundo se dá, e seu caráter volátil permite que este conhecimento que está sendo construído possa ser contextualizado e atender às necessidades e interesses dos envolvidos na Atividade de construção do conhecimento. O autor também chama atenção para o fato destes também serem assimilados em forma de estereótipos, por serem veiculados sem referência na prática dos sujeitos em um primeiro momento, até que haja sua confrontação com a realidade e inseridos em contexto específico em que podem ser ressignificados (LEONTIEV, 1977).

O **sentido** é o resultado das interações vividas pela linguagem, constituído de fora para dentro, ou seja, sofrendo as influências sócio-histórico-culturais das atividades, subjetivo, construído num processo mental passivo de constituição do meio (Bock e Gonçalves, 2009). Os sentidos representam ideias voláteis e não direcionadas à totalidade, e só se tornam comuns, coletivos quando colocados em embates e em situações de vida. São pertencentes aos sujeitos e são singulares, diferentes dos significados que são coletivos.

A relação entre eles é importante, pois a internalização de um (sentido), pode alterar e ressignificar o significado e vice e versa. Vygotsky (1930/2007) postula que estes conceitos estão ligados de forma dialética desde sua constituição, pois não há formação do sentido sem que a representação social do significado seja construída; e no mesmo âmbito, não há construção do significado na consciência humana sem que

haja um sentido equivalente. A relação sentido e significado abrange o que os sujeitos conhecem e é determinada pelo contexto em que a atividade se desenvolve.

Desta forma, a relação sentido e significado é fundamental na concepção da TASHC, pois o objeto social carrega sentidos e significados que, realizados em diferentes contextos, geram novos sentidos e significados que se agregam à Atividade provocando o desenvolvimento e o surgimento de novas necessidades/objetos. Assim, a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos alunos aos gêneros textuais é fundamental para a produção de sentidos e significados que promovam uma ressignificação que ecoem em suas produções.

Por fim, a TASHC e seus elementos, bem como o conceito de sentido e significado são fundamentais para este estudo, pois são fundamentais para a compreensão das inquietações da pesquisadora, e de igual forma fundamentais para o entendimento dos contextos de produção dos textos e coleta e produção dos dados, e imprescindíveis para o entendimento de produções contextualizadas.

## **1.2. Questões de linguagem e gêneros**

Esta subseção traz a compreensão de gêneros do discurso postulada por Bakhtin/Voloshinov (1929/2006). Traz também a compreensão do termo gêneros textuais e sua relação com gêneros do discurso, para a compreensão do trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

A importância de Bakhtin (1952-53/1992) na compreensão dos gêneros do discurso são fundamentais no que concerne à discussão sobre as influências destes nas atividades humanas. Para tal, são fundamentais os estudos desenvolvidos nas Escolas Norte-americana e de Genebra para compreensão de gênero como prática social e na observação de semelhança em forma e conteúdo que particularizam os gêneros. Tais semelhanças são apontadas para compreensão sociocultural dos gêneros no uso da língua. Já em relação ao que se volta os estudos sócio-interacionistas da Escola de Genebra, influenciados por Vygotsky, o foco dos estudos recai ao que concerne ao ensino de língua materna pelo caráter didático dos gêneros (MARCUSCHI, 2008).

As discussões centrais de Bakhtin encontram-se na relação entre linguagem e sociedade e abrangem desde discussões filosóficas a linguísticas. A concepção de

linguagem por ele formulada é pautada no dialogismo no qual o agente é centro dos processos linguísticos, mantidos pelos sujeitos envolvidos em interação verbal. Tal interação é compreendida na produção de sentidos a partir de diálogos, num processo de troca entre os sujeitos.

Por conta desta visão, nenhum discurso é emitido isoladamente, pois vozes sociais auxiliam na organização deste numa relação interativa (BARROS e FIORIN, 1999). Conforme confirma Bakhtin/Voloshinov (1929/2006):

“Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido restrito do termo, não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2006, p. 109).

Como aponta Bakhtin, a língua é um fenômeno situado histórico-culturalmente com função social, que se efetua na forma de enunciados singulares e concretos, instituídos como unidade de comunicação discursiva que vive e evolui historicamente (BAKHTIN, 1952-53/1992). O processo de produzir enunciados é denominado por ele de enunciação. A esse processo de enunciação cabe voltar o olhar à compreensão do signo, pois “(...) o signo é uma enunciação completa que não se pode isolar do contexto social, do campo ideológico e do gênero de discurso a que pertence” (PONZIO, 2008, p.187), como já apontado na subseção de discussão da TASHC sobre a produção do conhecimento.

Sendo a enunciação uma prática de interação social que sofre influências do meio, àquele que produz a enunciação - o interlocutor - cabe o papel de organizador dos discursos de acordo com a situação social em que se encontra. Por conta disto, a relação dialógica entre os interlocutores é fundamental para a efetivação do processo comunicativo e de compreensão, pois de um lado se refere ao diálogo entre diversos discursos e, por outro, a relação entre o eu e o outro (BRAIT, 1997).

Bakhtin/Voloshinov (1929/2006) aponta que os enunciados são produtos das atividades humanas que atendem às necessidades das esferas sociais no quesito de seu conteúdo temático (conjunto de temas que um gênero pode abordar), estilo (recursos lexicais do gênero) e construção composicional (estruturação geral do gênero). Ao atender tais necessidades, os enunciados se configuram de acordo as especificidades da comunicação, se tornam relativamente estáveis por seguirem os

critérios acima citados. A estes enunciados, Bakhtin/Voloshinov (1929/2006) dá o nome de *gêneros do discurso*. Sua relatividade estável se dá por conta de seu caráter heterogêneo, apesar das repetições de padrões.

De forma resumida, Bakhtin (1992) define como “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Para o autor, os gêneros são diversos, de infinita potencialidade nas formas de discurso nos diversos campos sociais. E por conta dessa diversidade o autor divide os gêneros do discurso em primários e secundários. Aqueles são de caráter mais simples, como diálogo e carta pessoal; e estes aparecem em situações culturais mais complexas, como teatro e discurso científico. Aos secundários, o autor também coloca que eles “absorvem e transmutam os gêneros primários” (BAKHTIN, 1992).

Todos os sujeitos, quando inseridos em qualquer atividade da esfera social, fazem uso dos gêneros discursivos e neles fazem uso do seu rico repertório (Bakhtin, 1992/2003). O autor ainda salienta a importância do uso dos gêneros discursivos na produção de enunciados, pois:

“O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado. Os gêneros correspondem (...) a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta” (Bakhtin, 1992, p. 312).

Desta forma, ao enunciar, o locutor determina as especificidades de estilo do gênero discursivo que utilizará levando em consideração seu destinatário, conforme Bakhtin (1992) conclui. Ademais, a relação entre os interlocutores é estruturada de acordo com esferas de circulação, em que as diferentes instituições e situações sociais de produção de discursos ocorrem (Bakhtin, 1992). O autor divide estas esferas em duas estâncias: esferas do cotidiano, onde se encontram as relações mais imediatas; e esferas dos sistemas ideológicos constituídos, onde se encontram os conhecimentos científicos. Na comunicação verbal é fundamental a delimitação de tais atenuantes para facilitar a interação entre os sujeitos, afinal “se não existissem os

gêneros de discurso e se não os dominássemos (...), a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin, 1992).

Levando em consideração a função comunicativa dos gêneros, Bakhtin vê a interação com um processo responsivo ativo, pois há busca de compreensão entre os interlocutores. Por conta disto, entende a enunciação como Atividade, pois fortalece a ligação entre os sujeitos inseridos no meio.

Arelado a este conceito de gêneros do discurso, Marcuschi (2008) defende que para se comunicar, os sujeitos se valem de textos, e por conta disto, denomina o uso destes textos de gêneros textuais. O autor ainda coloca que os termos de Bakhtin e dele são intercambiáveis, e que, ao tratar de gêneros textuais, tratamos de textos materializados e padronizados em contextos comunicativos de constituição sócio-histórica.

Ademais, Rojo (2005) assinala que o trabalho com gênero textual olha as características estruturais que o circulam e que eles exercem uma maior forma de controle nos sujeitos, uma vez que eles manifestam-se em situações específicas, como por exemplo o uso do gênero receita somente em situações relacionadas a esfera culinária (MARCUSCHI, 2008). A compreensão de gêneros textuais se faz importante para entender porque o trabalho se encontra no âmbito textual e não do discurso, pois o trabalho se deu priorizando a forma composicional e o conteúdo temático.

Desta forma, a compreensão dos gêneros do discurso e gêneros textuais e suas implicações são importantes, também, para compreender a discussão da seção seguinte no que constitui a diferença entre o trabalho com tipologias e gêneros textuais.

### **1.3 Tipologias Textuais x Gêneros Textuais**

Conforme colocado na introdução, este trabalho também é decorrente das inquietações da professora-pesquisadora que se deparou como uma lacuna na graduação por não dominar diferentes gêneros textuais. Ao iniciar os estudos desta pesquisa, observou que o durante sua vida escolar se deparou com um trabalho com tipologias textuais e não com gêneros textuais. Assim, esta seção traz uma explicação sobre a diferença entre os dois termos, que podem parecer similares.



Há muita confusão acerca das nomenclaturas tipologia e gênero. Tipologia, de acordo com o Dicionário Priberam, significa “sistema de classificação por tipos”, enquanto gênero é “agrupamento de seres ou objetos que têm entre si características comuns”. Em um primeiro olhar parecem semelhantes, porém, conforme afirma Marcuschi (2005), o trabalho com tipologia é limitado uma vez que cada gênero tem suas especificidades que não podem ser contempladas quando se ensina tipos textuais.

O autor ainda afirma que a utilização da:

“Expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral, (...) categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”. (MARCUSCHI, 2005, p. 22)

E já para a expressão gêneros textuais:

“Como uma noção propositalmente vaga para referir textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (MARCUSCHI, 2005, p. 23)

As proposições acima confirmam o caráter específico e menos abrangente dos gêneros textuais.

A tipologia textual, traz agrupamentos maiores que levam em consideração o modo de interação em perspectivas que podem variar de acordo com o modo de interação, maneira de interlocução e/ou predição do produtor (TRAVAGLIA, 1991). Tais características podem agrupar os textos em 4 tipos textuais que são **narração** – textos que lidam com o desenvolvimento de ações; **descrição** – textos que fazem um retrato através das palavras; **dissertação** – textos que apresentam desenvolvimento de ideias; e **injunção** – texto que instruem o leitor (TRAVAGLIA, 1991). Os textos que carregam características semelhantes são agrupados dentro dos tipos textuais, porém as especificidades de cada texto acabam não sendo levadas em conta.

Os gêneros textuais são constituídos em situações sócio-históricas e permitem que os sujeitos consigam se movimentar-se em interações sociais pelo exercício da linguagem (Marcuschi, 2005).

Ao pensar no ensino de gêneros em sala há uma inserção maior do aluno em um espaço delimitado pelas práticas e atividades de linguagem, conforme salientam Schneuwly e Dolz (2004). Ainda afirmam os autores, que o gênero, considerado por eles um megainstrumento para o suporte da atividade, e o ensino por meio dos gêneros produz transformações nos sujeitos que o auxiliam na construção da prática de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

O uso de tipologias ainda é forte no cenário da educação básica brasileira e perpetua até o vestibular, em que as tipologias ainda são requeridas para o ingresso na faculdade – momento em que o conhecimento dos gêneros se faz necessário. Novas demandas de vestibular, como já citado na introdução, já buscam o trabalho com gêneros, pois levam em consideração propriedades funcionais do gênero e se estilo, observando a temática de suas provas e o contexto sócio-histórico dos candidatos.

Ainda que tipologias possam abranger e aperfeiçoar tempo no ensino de produção de texto, os gêneros textuais proporcionam um contato maior com diferentes formas de discurso ao aluno, pois enquanto a tipologia não leva em consideração as especificidades das situações de comunicação, os gêneros ampliam a competência comunicativa dos sujeitos, permitindo-os atuar nos mais diversos usos de linguagem. Desta forma, é importante a compreensão de diferença entre os termos, pois, apesar da sua semelhança, no momento do processo de produção há diferenças substanciais para a formação dos sujeitos e seus papéis atuantes no mundo.

#### **1.4 O ensino tradicional e o ensino-aprendizagem de gênero**

Nesta subseção, o foco está apresentar e compreender o ensino tradicional e sua influência no ensino de tipologias, seguido pela apresentação do ensino de gêneros textuais pautados numa visão sócio-histórica.

Assim, apesar do ensino tradicional ser uma abordagem muito criticada, são grandes os resquícios desse ensino tradicionalista nas escolas brasileiras e na prática pedagógica de muitos professores. Nesta seção não buscamos criticar o ensino tradicional, muito menos àqueles que ainda têm marcas claras desse tipo de ensino durante as aulas, mas sim explicar como as marcas deste tipo de ensino ressoam no ensino de tipologias textuais ou no ensino normativo dos gêneros textuais.

A abordagem tradicionalista parte do pressuposto que o aluno é um ser humano pronto que necessita ser moldado, ou atualizado (MIZUKAMI, 1986), e o responsável por isso é professor que detém todo conhecimento necessário para que o aluno memorize “enunciado de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos” (MIZUKAMI, 2007, p. 11). Neste processo o foco é voltado para a individualidade de cada aluno, não levando em consideração aspectos sociais, mas sim o acúmulo de informações que são associadas à aprendizagem/desenvolvimento como um processo simultâneo.

As várias discussões acerca do ensino tradicional apontam para uma historicidade pautada em práticas pedagógicas baseadas em transmissividade. Saviani (1991) aponta que a abordagem tem suas raízes no movimento filosófico empírico em que os cinco passos de Herbart (preparação, apresentação, comparação, assimilação e generalização) ressoam no processo de ensino, em que a base tradicional é pautada na transmissão do conteúdo, aplicação de exercícios e sua correção. O sucesso de cada momento torna possível passar para o conhecimento seguinte.

Mizukami (1986), em sua explanação sobre os diferentes tipos de ensino, aponta que o tradicionalismo enfatiza o método expositivo, que privilegia o papel do professor e auxilia o alcance de um objeto único apresentado pelo professor. A autora ainda ressalta que a relação aluno-professor nesta abordagem é vertical porque o professor encontra-se sempre acima do aluno que nunca alcançará o conhecimento do professor.

Alguns teóricos da área de educação apontam as falhas dessa abordagem e também deixam claro porque ela ainda é muito encontrada nas escolas brasileiras. Libanêo (1985, p. 23), por exemplo, explica que “o papel da escola consiste na preparação moral e intelectual dos alunos, para assumir sua posição na sociedade” e na escola em que predomina o ensino tradicional formam-se de sujeitos reprodutores de conhecimento que não conseguem se colocar nas situações reais do cotidiano. O autor ainda completa que “O compromisso das escolas é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade” (LIBANÊO, 1985, p. 23), problema que não é contemplado na abordagem tradicional, uma vez que aspectos culturais tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto dos conteúdos que são transmitidos, são deixados de lado.

Desta forma, é possível perceber as relações entre o ensino tradicional e o uso de tipologias, pois em ambos são focados conteúdos que não envolvem uma reflexão do aluno sobre a situação enunciativa e o conteúdo a ser trabalhado. Uma vez que as tipologias não levam em consideração as especificidades dos gêneros para a produção escrita, ela apresenta fortes traços do ensino tradicional, pois excluir situações da vida é um traço desse tipo de ensino.

Assim, observamos que o ensino de gêneros ainda se encontra imerso em práticas confusas. Conforme colocado por Bakhtin (1952-53/1992), os gêneros circulam nas interações sociais, portanto seu ensino não pode ser excluído de situações da vida ou as implicações que os contextos de circulação colocam no momento da produção, seja ela escrita ou oral. A prática normativa do gênero ou de tipologias genéricas demais deixam clara a relação com o tradicionalismo, pois há uma anulação dos fatores culturais e sociais que caracterizam esse ensino.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p.76) “o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que instaurada com fins de aprendizagem”. Trabalhar com diferentes gêneros para a produção de textos é proporcionar o aluno entrar em contato com situações reais da vida e que poderão ser levadas para além da sala de aula. Até pouco tempo, antes da publicação do PCN de 1998, o ensino de gêneros textuais em sala de aula não era feito. Todavia, apesar das muitas pesquisas nessa área<sup>3</sup>, muitas práticas encontram-se estagnadas no ensino de tipologias e não levam em consideração as especificidades que os gêneros textuais exigem de acordo com as diferentes esferas onde circulam.

Bonini (1998) discute que o ensino de produção de texto foi tradicionalmente pautado em duas grandes finalidades: ensinar o literário e o redacional. Para aquele, primava-se a formação de contadores de histórias, e para este, a formação de cientistas. Também carregavam o estereótipo de que narrar seria mais fácil que dissertar, portanto o primeiro ficava nas séries de base, e o segundo, nas séries de finais da formação. Tal visão privava os alunos de vivenciar uma situação sócio-histórico-cultural específica de ambas organizações discursivas. Assim como apontam os documentos oficiais, bem como diversos estudos, o trabalho de

---

<sup>3</sup> Vide introdução

produção de texto pautado na perspectiva de gêneros textuais supre a necessidade de se trabalhar com textos que estão inseridos em situações da vida real, que era deixada de lado anteriormente, e que privava os alunos de conhecer a função social bem como a organização dos textos usados no dia a dia e os modos como as influências sociais agem neles.

Adicional ao que já foi colocado, o trabalho de produção de gêneros textuais não fica somente em produzir formas estanques de textos, mas sim desenvolver nos locutores a capacidade de compreender, escolher e adequar suas escolhas de enunciações para uma dada situação social. Trabalhar com uma gama aberta de gêneros e não somente tipos de textos, também proporciona ao aluno entrar em contato com situações que poderão vir a encontrar no ingresso a uma faculdade e/ou na vida profissional (FREEDMAN, 1994).

Diferentemente, caso um trabalho efetivo com gênero seja feito desde as séries iniciais, o aluno terá contato com diferentes situações enunciativas, que se organizam por meio de diferentes gêneros, que ampliaria seu domínio discursivo de modo a poder exercer, com maior efetividade, seu direito de cidadania (Brasil, 1998).

Desta forma, este trabalho enfoca as vantagens do ensino-aprendizagem por meio dos gêneros textuais, pois, por estar pautado numa perspectiva sócio-histórica, busca inserir o momento de produção em situações enunciativas que levam em consideração o contexto na busca de objetos coletivos que serão mediados pela linguagem, e que se concretiza por meio dos gêneros. Também vale salientar que, além de proporcionar a aquisição do gênero, este trabalho também busca quebrar a visão formalista estanque de produção de texto no qual os alunos estavam inseridos e que se perpetua nos vestibulares. Tal visão, apesar de estar em busca de mudanças, ainda é muito forte nas escolas, e ainda está presente no local de coleta e produção de dados desta pesquisa.

### **1.5 Ensino-aprendizagem de gênero textual**

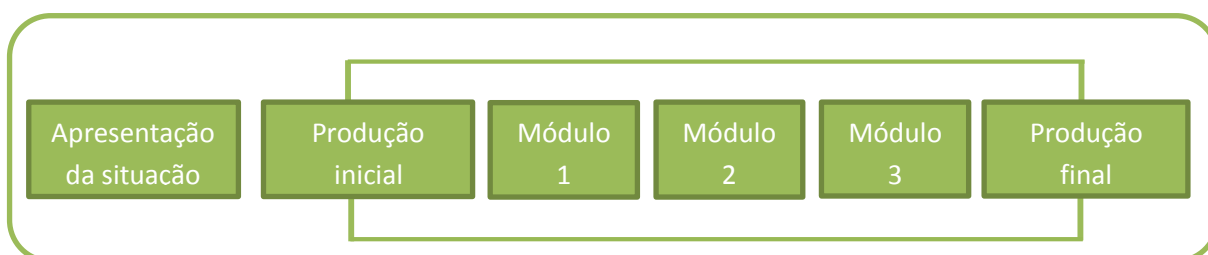
Conforme já apontado na introdução, os documentos oficiais de ensino do Brasil propõe e salientam a importância do ensino de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, e foi a partir dos PCNs de 1998 que

a reflexão acerca das esferas de circulação e o contexto de uso passaram a aparecer no ensino de gêneros na escola brasileira.

Apesar das novas indicações dos PCNs (BRASIL,1998), não há indicações de como colocar na prática o ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Por conta disto, se faz necessário buscar as fontes teóricas que embasam o documento para compreender como se dá esse processo. É neste ponto que a teoria proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (1998/2004) aparece.

Levando em consideração a importância do ensino de gêneros em sala de aula, os autores formulam um modelo didático que visa a compreensão das particularidades de cada gênero que circulam tanto no ambiente escolar, como os gêneros que circulam fora dele. Os autores ainda reforçam que a sequência didática apresentada por eles possibilita que os alunos coloquem em prática conceitos já internalizados e possam compreender melhor o conteúdo novo apresentado pelo professor.

Os autores organizaram uma sequência de módulos de ensino que, organizados e trabalhados em conjunto, melhoram a prática de linguagem. A sequência proposta pelos autores constitui em:



**Figura 13 - Sequência Didática (SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ, 2004, p.83)**

Na sequência proposta, o professor primeiramente, apresenta a situação, o gênero, de forma detalhada ao alunos e, logo em seguida eles já produzem o primeiro texto. Esse primeiro momento o professor poderá observar o que os alunos conhecem do gênero e que lacunas existem, podendo, assim, preparar as atividades futuras baseada neste levantamento, em que constituirão os módulos. Esta primeira produção é fundamental para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula para o professor observar as principais dificuldades dos alunos e qual o nível de conhecimento deles sobre o gênero.

Feita a avaliação das dificuldades dos alunos, o professor trabalhará com diferentes atividades e exercícios que trabalharão diferentes capacidades que permitirão o domínio do gênero. Tais atividades serão desenvolvidas nos módulos, que permitirão ao aluno construir novos conhecimentos e interagir com os demais colegas.

Por fim, os alunos tem uma produção final, em que deve ocorrer após um estudo aprofundado das particularidades do gênero. Neste novo texto, que o professor avaliará, devem aparecer os novos conhecimentos adquiridos pelo aluno e as capacidades que já tinha de forma aperfeiçoada. A sequência didática é importante, pois direciona o trabalho do professor, visando o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam que, ao utilizar a sequência didática, o professor possibilita que o aluno utilize a língua em diferentes situações comunicativas com competência, adquirindo autonomia e auto avaliação de linguagem.

Observada o trabalho com gêneros proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podemos observar que, ao priorizar os gêneros e não tipologias, não só permitimos que o aluno entre em contato com diferentes gêneros que circulam em diferentes situações enunciativas, mas também uma prática mais efetiva da língua, além de criar um senso crítico e auto avaliativo do uso dos gêneros.

## **1.6 O gênero artigo de opinião**

Com base nas expectativas de aprendizagem da série em foco, 2º EM, nas demandas de propostas de vestibulares e por permitir a formação do pensamento crítico nos alunos, o gênero priorizado foi o Artigo de Opinião. Suas características de estilo, conteúdo temático e forma composicional serão apresentadas a fim de conhecer mais a fundo o gênero trabalhado.

Schneuwly e Dolz (2004), ao agrupar os gêneros de acordo com seu domínio social nas capacidades de linguagem dominantes que visam a compreensão, sustentação, refutação e negociação, colocam o artigo de opinião no grupo dos gêneros da ordem do argumentar. Apesar de ser fundamentalmente escrito, o artigo de opinião pode aparecer em diferentes meios como áudio ou vídeo e como no webjornalismo. O gênero traz as interpretações do autor que implica, essencialmente,

a defesa de um ponto de vista pela argumentação (Bräkling, 2000) sobre um determinado fato noticiado e busca convencer seu leitor sobre sua posição.

Costa (2009) ressalta que o gênero circula, majoritariamente, na esfera jornalística aparecendo em revistas, jornais, periódicos e, o já citado, webjornal. Por conta da sua esfera de circulação, o gênero lida com temas polêmicos que exigem uma posição dos interlocutores. Desta forma, o locutor deste gênero costuma se valer de argumentos bem sustentados, através de verdades e opiniões, que não são absolutas por estarem pautadas na visão pessoal de pesquisadores.

Como aponta Perfeito (2006, p.745), em relação à sua forma composicional, o artigo de opinião não traz nada muito rígido, como outros gêneros como a receita culinária, por exemplo, mas possuem elementos que costumam aparecer com certa constância:

- “1. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.
2. Explicitação do posicionamento assumido (ponto de vista).
3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida.
4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida (contra argumentos).
5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
6. Retomada da posição assumida.
7. Possibilidades de negociação.
8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).”

Apesar do autor apresentar sua opinião neste gênero, é comum que ele traga outras vozes no decorrer de sua produção para sustentar seu ponto, mesmo que seja para omiti-las ou utilizá-las, de forma a envolver os interlocutores na aceitação das ideias discutidas (FARACO e TEZZA, 2001). Também, o contexto de produção vai determinar a configuração, bem como a estrutura física no veículo que pode variar de



acordo com periodicidade da publicação e o espaço que lhe é designado (FARACO e TEZZA, 2001).

Sobre o estilo, o locutor usa, predominantemente, o presente do indicativo, mas pode recorrer ao pretérito para retomar fatos ou apresentar evidências. Pereira (2006) afirma que o autor pode tanto se colocar pessoalmente (utilizando 1ª pessoa) ou impessoalmente (utilizando 3ª pessoa). Atrelado ao processo de convencimento, o autor pode usar adjetivos e advérbios que validem seus argumentos, conectores de que planifiquem as relações de causa e consequência dentro do texto e modalizadores para se aproximar de seus interlocutores.

O artigo de opinião é um gênero que permite uma colocação do locutor perante um tema, bem como uma liberdade em relação à sua composição, um ecoar de vozes na construção dos argumentos, e um diálogo com seu interlocutor.

A seguir, encontra-se o capítulo metodológico, no qual há uma explanação sobre a metodologia escolhida para o desenrolar da pesquisa, sua inserção na LA, bem como a delimitação do contexto de coleta e produção dos dados, uma descrição dos sujeitos focais da pesquisa, o modo em que os dados foram produzidos e como serão analisados e interpretados.

---

## **CAPÍTULO 2 - Fundamentações Teórico- Metodológicas**

---

Neste capítulo será apresentada a compreensão de Linguística Aplicada como central para compreensão do papel da linguagem e do pesquisador nesta pesquisa, bem como as escolhas teórico-metodológicas, com base na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) nos baseada nos estudos desenvolvidos por Magalhães nos últimos 15 anos e as teses e dissertações com pesquisas pautadas neste pressuposto.

Apresento, em seguida, o contexto de pesquisa contando com uma descrição do colégio onde se deu a coleta e a produção de dados, bem como sua metodologia de ensino, suas crenças e tradições; uma descrição do segmento focal em que se deu a pesquisa, bem como da professora-pesquisadora e dos sujeitos focais do trabalho.

### **2.1 Escolhas teórico-metodológicas**

Nesta parte será apresentada a inserção desta pesquisa na LA como ciência inovadora e as escolhas teórico-metodológicas que permeiam a produção e discussão dos dados.

#### **2.1.1 A pesquisa e a Linguística Aplicada (LA)**

O objeto da Linguística Aplicada (LA) é o estudo da ação humana em contextos variados através de diferentes áreas do conhecimento para observação de como a linguagem realiza/medeia tais ações. Sendo assim, inúmeros pesquisadores como Signorini (1998), Rojo (2006), Bygate (2005), Pennycook (2006) e Moita Lopes (2006), dentre outros, apontam que é papel dos linguistas aplicados serem agentes de transformação das condições sociais injustas. O papel da linguagem aparece como ponto importante pela sua preocupação em observar a interação do homem no mundo pela linguagem, seja ela escrita ou oral (Moita Lopes, 2006; Signorini, 2006).

Seu caráter crítico e transgressor (Pennycook, 2006) se encaixa nesta pesquisa por buscar ir além das concepções estanques que se encontram enraizadas e entrelaçadas com o ensino de produções textuais, bem como buscar unir os diferentes

conceitos teóricos sobre o ambiente escolar, como da vida dos interlocutores envolvidos na produção dos gêneros que circulam nas esferas sociais.

A LA como a entendemos tem por principais características a relevância social, o estudo do caráter mutável da linguagem e o dinamismo de extrapolar as fronteiras disciplinares. Por sua relevância social, podemos destacar o estudo dos embates das situações cotidianas, questionando sempre nossos pressupostos e o dos outros (Pennycook, 2006). Como problematizadora das situações humanas, a LA busca “interrogar a lei, apontando os específicos” (JERVIS, 1994), mas também produzir novos pensares sobre tais situações.

Seu dinamismo se encontra em quebrar as fronteiras das disciplinas, não só da academia, mas em todos os diferentes contextos. Por esse caráter dinâmico que Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006) colocam foco na LA para observar o extrapolar das fronteiras da academia em situações de pequeno impacto social e se concentravam somente nos estudos das línguas. Ambos os autores falam em trazer a LA para os estudos de realidades sociais críticas e dar voz aos estudos da América Latina, bem como entrelaçar diferentes áreas da academia para compreender tais situações. Por fim, o estudo do caráter mutável da língua se entrelaça ao ponto acima colocado por conta do caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 1929) e produtor de contradições e confrontador de ideias (PENNYCOOK, 2006) que se dá nas relações humanas e pensados em diferentes contextos.

Já pensando no caráter transgressor da LA, cabe ressaltar seu objetivo de extrapolar as fronteiras já citadas, de provocar uma interrogação entre os problemas do mundo real e as interrogações internas dos sujeitos, e por fim, de transgredir junto as viradas linguística (em que se focaliza as diferentes humanidades e suas relações com a linguagem), somática (em que se focaliza as linguagens do corpo como marchas culturais dos sujeitos) e performativa (em que se focaliza o estudo das identidades dos sujeitos), e que juntas buscam o estudo dos sujeitos da LA em diferentes aspectos.

Os estudos de LA propõem um repensar de ações que abram alternativas de se expressar e, nesta pesquisa seu foco de opções será buscado nas produções escritas. Tal leque de alternativas será buscado através de quebrar supremacias impostas na escola por pensamentos estáticos que são tidos como inquestionáveis

em relação às produções escritas. Por conta do seu caráter de mudança, a LA busca, nas ações dos linguistas aplicados, e nesta pesquisa também, um pensar no mundo real, relacionando-se com Marx e Engels (1845-46/2006) no conceito da “vida de que se vive”, em que se possa relacionar o epistemológico com o social (MOITA LOPES, 2006). Esta característica nômade da LA, que vai dos estudos das ciências ao estudos da prática, coloca os sujeitos da LA a compreender suas ações além da prática, buscando a construção de significados compartilhados com o outro.

São estas características da LA que me levam a inserir esta pesquisa em uma concepção de LA crítica, que se propõe a buscar novas visões, para a constituição dos sujeitos em relações, que, por meio da linguagem que se organiza pela argumentação em aulas de produção escrita, busca a produção compartilhada de novos significados.

### **2.1.2 Escolha Metodológica - Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)**

Esta pesquisa está apoiada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), desenvolvida por Magalhães (2002, 2004 e 2007) e presente em grande parte dos trabalhos do grupo LACE e publicações diversas. Foi desenvolvida a partir de leituras das obras de Marx e Engels (1845-46/2006), pautada nas discussões metodológicas de Vygotsky (1934/2001) e do método histórico da dialética marxista em que são centrais os conceitos de colaboração e contradição. A escolha desta metodologia se deu pelo seu caráter intervencionista no contexto escolar que dá ao professor e aos alunos papéis ativos na compreensão e produção crítica e compartilhada de novos conhecimentos em um processo de ensino-aprendizagem em que todos têm voz para levantar dúvidas, questionar, completar e expandir ideias alheias e/ou próprias.

Essa perspectiva foi fundamentada no quadro teórico-metodológico marxista (MARX e ENGELS, 1845-46/2006), discutido também por Vygotsky (1934/2001) no âmbito de que o método é instrumento-e-resultado, pois além de ser voltado para produção do conhecimento, também é produto das interações dos sujeitos em relações sócio-histórico-culturais. Esse paradigma teórico-metodológico se faz relevante, pois agrega na pesquisa uma participação coletiva de todos os envolvidos na produção significativa e compartilhada de conhecimento visando à transformação das condições sociais (ARANHA, 2010). As pesquisas desenvolvidas neste quadro não são sobre os sujeitos em contextos de intervenção, mas sim com eles, pois vai

além da observação e almeja uma construção e ação em colaboração crítico-colaborativa.

O quadro da PCCol busca a transformação crítica de realidades, pois “contribui para teorias (...) com ênfase em fontes sociais do desenvolvimento da reciprocidade e da tensão geradora entre os processos histórico-culturais e funcionamento individual”<sup>4</sup> (JOHN-STEINER, 2000). O foco está na busca de um trabalho em parcerias em que os sujeitos se tornem engajados em atividades colaborativas, em que aprendam com os seus parceiros<sup>5</sup> (JOHN-STEINER, 2000) para a transformação das comunidades.

Este estudo se enquadra no arcabouço teórico da PCCol, pois busca a transformação dos participantes a partir da análise dos dados e como a escolha das ações seguintes se dá após esta análise (FIDALGO, 2006). Ao mesmo tempo em que a professora-pesquisadora procura compreender o ensino de gêneros para uma melhor produção e utilização destes na escola e na vida, os alunos, que além de vivenciarem o processo de aquisição do gênero, auxiliam nesta busca com suas discussões e apontamentos no e sobre o processo. “Ao mesmo tempo em que possibilita que os participantes explicitem seus sentidos, pretende oportunizar a construção e o compartilhamento de novos significados, gerando transformações no objeto da atividade.” (ARANHA, 2010).

No quadro da PCCol, a linguagem tem o papel de criar espaços de colaboração em que os participantes discutem, confrontam e reconstróem suas ideias e ações (NEWMAN e HOLZMAN, 2002). Nesse espaço, as contradições são estabelecidas pelas diferentes constituições sócio-histórico-culturais dos envolvidos e podem dificultar a criação destes espaços de aprendizagem e desenvolvimento (MAGALHÃES, 2010) caso todos sujeitos não tenham participação ativo-intervencionista. Por conta disto, a PCCol é uma metodologia em que todos podem ou não “ter vez e voz para colocar nossas experiências, necessidades e sobre os sentidos que atribuímos a estas necessidades” (MAGALHÃES, 2007).

A pesquisa inserida na PCCol não fica somente nas inquietações e

---

<sup>4</sup> Tradução própria

<sup>5</sup> Entende-se por parceiros os sujeitos engajadas numa mesma atividade social.

compreensões das teorias, ela busca a criação de espaços colaborativo-críticos para oferecer aos envolvidos oportunidade de desenvolvimento com questionamentos de sentidos atribuídos em um movimento em que novos papéis são atribuídos e novos significados são compartilhados. Nesta pesquisa, este espaço pôde ser buscado no momento em que a professora-pesquisadora coloca as suposições dos alunos como início da aprendizagem do gênero e confronta seus apontamentos com textos já produzidos para que estes cheguem a novas visões e compartilhem essas reflexões com os demais da sala, para chegar à conclusão de uma proposta final e compartilhar deste novo significado criado em conjunto.

Diferentes momentos de intervenção da professora serão abaixo apresentados e discutidos levando-se em consideração, entre outros, o arcabouço teórico da PCCool e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, é importante que as intervenções pautadas na metodologia da PCCol sejam “escolhas conscientes dos sujeitos das atividades sobre tais ações” (MAGALHÃES, 2012) para que haja uma colaboração construída em algo comum aos envolvidos e nos desejos individuais.

## **2.2 Contexto de Pesquisa**

A seguir, uma descrição do contexto onde se deu a coleta e a produção de dados. A subseção inicia com a descrição do colégio onde se desenrolou a pesquisa, a disciplina observada, seguido pela descrição da professora-pesquisadora e dos alunos focais.

### **2.2.1 Local de pesquisa<sup>6</sup>**

O local<sup>7</sup> de coleta dos dados desta pesquisa se trata de um colégio de tradição católica localizado no bairro do Tremembé, Zona Norte de São Paulo, chamado Colégio Passionista Santa Gema. O colégio atende, em grande parte, o moradores da região da Serra, Tucuruvi e Tremembé. Por conta do bairro que a escola se encontrar ter moradores antigos, muitos dos pais dos alunos estudaram na escola ou a família frequenta as festividades da escolas desde seu começo.

O colégio teve abertura oficial no final dos anos 40 pela Madre Anunciata Innanzi, o colégio teve seu início com o nome de Orfanato e Externato Santa Gema,

---

<sup>6</sup> O Colégio autorizou a coleta de dados. Vide anexo III

<sup>7</sup> Informações retiradas do site do colégio. Para mais consultas, acesse: [santagema.passionita.com.br](http://santagema.passionita.com.br)

sendo conduzido pelas Irmãs Passionistas - Congregação Católica fundada em Florença, Itália.

A escassa quantidade de moradores do bairro levou a instituição a focar somente nos órfãos de 4-12 anos no período de 1944 à 1946. Os avanços e expansões sociais no bairro levaram a escola a transferir seus internos para um educandário e a retomarem a finalidade de ensino, criando o Educandário Santa Gema para alunos do Ensino Fundamental I. A grande demanda de alunos que gostariam de permanecer no colégio levou à fundação do segmento de EFII, que em 1965 recebeu o novo nome de Ginásio Santa Gema.

Semelhante ao processo de expansão para o EFII se deu o surgimento do EM, naquela época, Segundo Grau, com a aprovação para abertura em 1998 para a solidificação do colégio no bairro. Após algumas mudanças administrativas, o grupo Passionista, que já atuava como mantenedor administrativo de outras instituições, assumiu, além da infraestrutura e de influências dentro do colégio em eventos de cunho religioso, a parte administrativa e adicionou ao nome a referência à Congregação, passando ao atual nome Colégio Passionista Santa Gema.

Por ter sido inaugurado junto ao prédio em que se encontrava a Congregação do bairro do Tremembé, o colégio possui um amplo espaço físico muito bem aproveitado para diferentes atividades.



**Figura 14 - Imagem panorâmica do espaço físico do colégio –**

**Fonte: IOSmaps**

O colégio oferece inúmeras possibilidades de trabalho em relação ao espaço físico para que os professores possam promover atividades diferenciadas aos educandos no espaço escolar como um todo e na sala de aula. Dentre os instrumentos, a escola oferece sala com lousa interativa, salão multimídia, biblioteca e espaços cercados pela natureza com árvores de grande porte.

O projeto pedagógico do colégio é baseado no Projeto Educativo Passionista (PEP) que, além da visão católica de formação cristã integral, é pautado na paz e no amor. Nesta visão pedagógica, todo aquele que faz parte do processo de formação dos sujeitos é denominado Educador, e aquele que sofre as influências do meio são chamados de Educandos. O PEP coloca que o educador não fica só no ambiente escolar, deixando claro o papel da família na formação dos educandos.

“O binômio bondade e firmeza permeiam o processo adotado pelo Colégio (...)”<sup>8</sup> na formação humanista na busca de formação de sujeitos que almejam trabalhar para um mundo melhor. Por conta desta visão, todo educador Passionista não pauta seu trabalho em um ensino tradicional, pois busca sempre formar sujeitos cidadãos e atuantes no meio.

O corpo docente da escola conta com professores que estão no colégio há mais de 30 anos e professores mais novos, além de ex-alunos que hoje integram o grupo. Por ter passado por vários percalços desde sua fundação, hoje o colégio se encontra em nova ascensão de ensino buscando apontar na questão da qualidade e acolhimento ao aluno e sua família.

### **2.2.2 Aula de Laboratório de Produção de Texto**

As aulas de Laboratório de Produção de Texto (LPT) são dadas duas vezes por semana, com duração de 50 minutos, como todas as aulas. A disciplina foi incorporada à grade curricular do colégio no ano de 2010, porém somente com 1 aula por semana. Já em 2011, passou para 2 vezes por semana, na tentativa do colégio de conquistar mais alunos no bairro e implantar o gosto pela escrita nos que já eram do colégio. Além da professora-pesquisadora, o colégio conta com mais uma professora de LPT que leciona, além da disciplina já citada, Gramática e Literatura, sendo esta somente para Ensino Médio e aquela para Ensino Fundamental II e Ensino Médio,

---

<sup>8</sup> Trecho retirado do site do colégio. Para mais informações acesse: [santagema.passionista.com.br](http://santagema.passionista.com.br)



diferentemente da professora-pesquisadora que se dedica somente a uma disciplina.

As aulas de LPT são separadas das aulas de Gramática, além de ser uma disciplina dentro da grade curricular do colégio. A proposta de LPT é colocar os alunos em contato com diferentes textos para aprimorar a capacidade de interpretação, posicionamento crítico e a escrita, não somente nas produções textuais, como também no desenvolvimento de debates em sala de aula, respostas dissertativas e trabalhos escolares, visando um trabalho interdisciplinar constante.

### **2.2.3 Ensino Médio – Segmento Focal**

Conforme dito na subseção anterior, o segmento de EM se iniciou em 1998 e passou por momentos diversificados junto à escola e hoje volta a apontar com aprovação em faculdades de renome. O trabalho no EM na escola possui um foco especial, pois a escola busca garantir os pressupostos supracitados, adicionando dois elementos: a realidade dos vestibulares e escolhas profissionais. Para isto, o grupo Passionista promove em suas instituições uma atividade chamada “Fórum das Profissões”, em que os alunos têm palestras com profissionais de diferentes áreas e universidades e há a produção de uma redação que aborda a realidade social à difícil tarefa de escolher uma profissão; além de simulados de vestibulares que são feitos trimestralmente, desde o 6º ano do EFII, para que os alunos estejam preparados a encarar esta tarefa.

Com classes com mais de 25 alunos e menos de 35, assim como o EFII, o EM funciona somente pela manhã. Este trabalho conta com excertos da sala do 2º E.M., bem como com depoimentos de alunos desta turma, além da produção escrita de alguns alunos. A seguir, segue uma descrição da série em relação ao espaço de sala de aula, o perfil geral da turma e um histórico com os educadores de LPT:

✎ 2º Ensino Médio: sala com 29 alunos, sendo que 25 alunos que já estavam na escola desde séries do EFII, 1 aluno ingressante no 1º EM e 2 alunos ingressantes neste ano. Sala muito agitada, crítica, com alunos com fortes opiniões políticas e religiosas. Grupo bastante homogêneo, mas com algumas divisões em relação à convivência extra escola, porém que não afetam no trabalho em grupo, pois não se opõem em trabalhar uns com os outros em nenhum momento. A turma já teve aula com a professora-pesquisadora no 9º ano e com a outra professora no 1º EM. Não cumprem com rigor atividades de

sala e de casa e para discussões abertas ou em grupos, os alunos não apresentam grande resistência para a realização das atividades. Também, a professora-pesquisadora e os alunos têm acordado que em momentos de produção ou realização de atividade individual o uso do celular é permitido para pesquisas que possam auxiliar na construção dos textos, desde que isto não atrapalhe o processo de ensino-aprendizagem.

No próximo subitem, seguem os sujeitos focais deste trabalho.

#### **2.2.4 Participantes**

Participaram desta pesquisa 29 alunos e esta professora-pesquisadora, sendo que 3 alunos foram escolhidos para serem focais. A seguir segue a apresentação com descrição dos participantes focais da pesquisa e da pesquisadora. Vale ressaltar que os sujeitos focais são alunos da sala acima citada.

##### **2.2.4.1 Professora-pesquisadora**

A professora-pesquisadora é formada em Letras e Pedagogia e trabalha no colégio há três anos somente com aulas de LPT. Iniciou somente com o EFII, e em 2014 passou para o EM. A pesquisadora faz parte do grupo de pesquisa, no qual este trabalho se insere, desde 2008 e já trabalhou com as diferentes vertentes que o grupo age, passando por Educação Bilíngue, formação cidadã, gestão escolar, interrompendo sua participação de forma ativa somente para o desenvolvimento desta pesquisa. Nas aulas ministradas no colégio, costuma trabalhar com o apoio de material multimídia, debates e textos dos gêneros que estão sendo trabalhados.

O trabalho com gêneros surgiu, conforme já apontado na introdução, a partir da sua inquietação ao se deparar com uma lacuna no ensino superior ao ter que produzir gêneros e não conhecer as especificidades de cada um deles, por ter produzido tipologias durante a vida escolar. Quando ingressou no colégio, nas aulas de LPT, procurou trabalhar com aquilo que ela sentiu de lacuna e notou que os alunos apresentavam o mesmo histórico, com o agravante de não terem nos anos anteriores, aulas voltadas exclusivamente para o trabalho de produção textual.

##### **2.2.4.2 Alunos focais**

A escolha dos alunos focais foi feita levando em consideração três fatores: **a)** disponibilidade para participar focalmente na pesquisa, **b)** as produções escritas

entregues e **c)** participações nas aulas.

Para tais alunos foi pedida uma autodescrição e como eles definiriam a si mesmos. Segue abaixo trechos da descrição fornecida pelos próprios alunos, bem como alguns pontos pertinentes à análise de dados, apontados pela professora-pesquisadora:

**Tabela 2 - Autodescrição alunos focais e Informações Adicionais**

Aluno	Autodescrição	Informação pela Pesquisadora
<b>José Paulo</b>	“Egocêntrico, engraçado, líder, responsável, alegre e dedicado”	<p>✎ 16 anos, de família de classe média-alta, mora com os pais e o irmão mais novo, é residente da região do colégio, e não faz nenhum curso extracurricular.</p> <p>✎ Procura defender seus argumentos, dificuldade em escutar os demais em atividades em grupo, facilidade em produzir textos.</p>
<b>Karina</b>	“(…). Carinhosa, adoro ficar com amigos e família, não gosto de mentira, sou muito paciente e sorridente, e gosto de ajudar as pessoas no que posso.”	<p>✎ 16 anos, aluna bolsista, veio do ensino público, de família de classe média, mora com os pais, não faz nenhum curso extracurricular.</p> <p>✎ Não participa em discussões aberta com a sala toda, mas medeia discussões em grupos menores. Produz todas as atividades propostas, mas quase nunca faz em sala.</p>

Apesar dos alunos acima citados serem focais para coleta de dados áudio gravados, nas discussões abertas feitas com a sala toda, comentários de alunos não-focais também serão observados e analisados quando pertinentes para pesquisa.

## 2.3. Procedimentos de produção de dados

Nesta subseção explanarei como se deu a produção dos dados de forma geral. Todos os dados foram coletados no final do 1º trimestre (final de abril) já com o conteúdo para o período seguinte, e todo o 2º trimestre escolar, que abrange de maio a agosto, do ano letivo de 2014. Algumas aulas foram supridas por não terem relevância para análise da pesquisa. Estas aulas eram dias de provas, produção de atividades em que envolvessem a escola toda (como produção do cartão do dia das mães) ou que os alunos se encontrassem em atividades extra sala de aula, porém somente o conteúdo do final de abril e todo mês de maio, compreendendo um total de 9 aulas, será utilizado para análise, pois compreende o período trabalhado com o gênero Artigo de Opinião.

### 2.3.1 Gravação de aulas

Conforme dito anteriormente, quase todas as aulas de LPT foram vídeo-gravadas de modo a gravar as interações feitas da professora com a sala como um todo. Além destas gravações, a professora também fez áudio-gravações das atividades em grupos fechados no qual se encontravam os alunos focais a fim de observar as interações feitas entre eles e a professora (em menor quantidade) durante o trabalho desenvolvido. Todas as aulas que faziam parte do planejamento do desenvolvimento do gênero, e desta pesquisa, foram transcritas para melhor observação da aula completa.

A seguir, segue uma tabela com o conteúdo temático de cada aula gravada e que será utilizada na análise dos dados.

**Tabela 3- Conteúdo Temático 2º E.M.**

Data	Conteúdo Temático
28/04	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Atividade em grupo para levantamento de hipóteses sobre “Artigo” – o que é?; que tipos temos?; o que diferencia de uma notícia?; para que serve?; onde circula?</li></ul> <p>→ Os alunos foram divididos, por sorteio, em grupos de 3 e 4 alunos, e as perguntas foram passadas na lousa pela professora-pesquisadora. Os alunos tiveram a aula toda para discutir as suas hipóteses e chegar a uma resposta única como</p>

	<p>grupo e colocar em uma folha que foi entregue a professora no final do aula.</p>
29/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão aberta das características levantadas pelos alunos e montagem de tabela da classe</li> </ul> <p>→ A professora-pesquisadora devolve as respostas a alguns integrantes do grupo e refaz as perguntas feitas na aula anterior e pede que eles falem em voz alta suas resposta e a professora vai compilando as respostas na lousa a partir do que os alunos dizem, questionando-os para chegar em uma resposta comum quando houve divergência de respostas.</p>
05/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura, em grupo, de textos<sup>9</sup> para diagnosticar qual gênero é, qual tipo de artigo é, e o porquê das escolhas feitas por eles e discussão aberta para comentar os apontamentos.</li> </ul> <p>→ Os alunos se juntaram nos mesmos grupos da atividade realizada no dia 28/05 e lerem dois tipos de artigo e tiveram toda metade da aula para discutir as suas hipóteses e chegar a uma resposta única como grupo e justificar essas escolhas. Depois as discussões foram abertas para a sala e eles apontaram suas escolhas.</p>
12/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vídeo<sup>10</sup> “O artigo jornalístico de opinião”</li> </ul> <p>→ A professora-pesquisadora explicou aos alunos que eles iriam assistir a um vídeo que teorizaria o conteúdo que contempla as características do gênero artigo de opinião. O vídeo é uma apresentação em slides, feita por alunas de graduação e foi publicado online. O conteúdo do vídeo trata o que é o gênero, seus possíveis temas, sua estrutura, que tipo de linguagem ele usa e como organizar os argumentos dentro do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão sobre relação entre o conteúdo visto por eles e os apontamentos feitos em grupos sobre os textos;</li> </ul>

<sup>9</sup> Textos usados: “Rolezinhos devem ser coibidos? Sim! - Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2014/01/1399085-rolezinhos-em-shoppings-devem-ser-coibidos-sim.shtml> (Anexo I) e “Leitura e compreensão textual: aspectos do letramento” – Disponível em: <http://oficinas.incubadora.ufsc.br/index.php/revedu/article/view/1270>

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=63UeRP5N0T0> – Anexo II

	<p>→ A professora-pesquisadora retomou, resumiu e relacionou as discussões com o conteúdo do vídeo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produção individual de texto a partir das discussões feitas baseadas nos levantamentos, leituras e vídeo.</li> </ul> <p>→ A professora-pesquisadora orientou os alunos que produzissem um artigo de opinião levando em consideração as características do gênero que eles discutiram e viram no vídeo a partir da temática “rolezinhos”, com suas próprias opiniões sobre o tema.</p>
13/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Término da produção do texto em sala.</li> </ul> <p>→ A professora-pesquisadora orientou aos alunos que terminassem seus textos iniciados na aula anterior e tirava dúvidas em relação as características do gênero.</p> <p>→ A professora-pesquisadora deixou como tarefa de casa que os alunos assistissem ao vídeo novamente e montassem um resumo, em forma de tabela, com o conteúdo do vídeo e das discussões em grupo sobre as características do gênero artigo de opinião, levando em consideração finalidade, linguagem, tema, contexto e estrutura, para usarem na próxima aula.</p>
19/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Correção, em grupo, do texto de outro aluno, utilizando a tabela produzida em casa</li> </ul> <p>→ Os alunos foram divididos em duplas ou trios e receberam 2 textos de outros alunos que não estariam no grupo para que corrigissem o texto utilizando a tabela feita em casa. A professora-pesquisadora deixou que os alunos corrigissem como achassem melhor. No final da aula recolheu os textos corrigidos.</p>
20/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Refação a partir dos apontamentos colocados por outro aluno.</li> </ul> <p>→ A professora-pesquisadora devolve aos alunos suas redações com as correções e orienta que refaçam os textos caso estejam de acordo com as orientações dos colegas e que tirem dúvida</p>

	sobre as alterações com ela. Ao final da aula a professora recolhe as primeiras produções e as refações.
26/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão sobre o processo de produção realizado;</li> <li>→ A professora devolve os textos corrigidos por ela e abre discussões sobre o que os alunos acharam do processo de produção desta forma.</li> <li>▪ Adequação de língua – levantamento de problemas linguísticos observados na correção do Artigo de Opinião;</li> <li>→ A professora-pesquisadora colocou na lousa algumas perguntas referente a alguns erros que apareceram com grande frequência nas produções corrigidas dos alunos. As perguntas tratavam sobre estrangeirismos, uso de aspas e referência a siglas e gírias. A professora deixou que os alunos respondessem individualmente até o término da aula.</li> </ul>
27/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão aberta sobre as respostas dadas sobre os levantamentos linguísticos das produções.</li> <li>→ A professora pediu que os alunos fossem comentando suas respostas e tirando suas dúvidas em discussão aberta com toda sala e formalizando respostas únicas a partir do que os alunos falavam.</li> </ul>

### 2.3.2. Gravação de atividades em grupo

Conforme apontado acima, algumas atividades foram realizadas em duplas, trios ou grupos. Para gravação dos alunos focais, que se encontravam em grupos separados, as discussões foram áudio-gravadas e igualmente transcritas para análise.

As áudio-gravações dos grupos contempla principalmente a interação dos alunos entre si na discussão das atividades sugeridas, e pouco apresentam a intervenção da professora-pesquisadora, pois esta se encontrava passando por todos os grupos. No geral, foram realizadas 3 atividade em grupos no decorrer do processo de produção do gênero.

### **2.3.3. Produções Escritas**

As produções dos alunos focais foram escaneadas para observar como as reflexões das discussões aparecem nas produções. As refacções também serão apresentadas tanto para um olhar a nível da correção feitas por alunos não focais, como observar em que aspectos as correções interferiram ou não na nova produção dos alunos focais. Os apontamentos feitos na correção das redações dos alunos focais também serão trazidas para observar como o conteúdo apresentado e discutido em sala foi apresentado na forma da correção. As produções permitiram olhar mais a fundo aspectos pertinentes ao gênero no que concerne ao processo de produção escrita.

## **2.4 Procedimento de seleção dos dados**

A seleção dos dados levou em consideração a compilação de processos inteiros no qual foi possível ter vídeo-gravação da sala como um todo, áudio-gravações focais dos grupos no desenvolvimento das atividades, as produções iniciais e refacções dos alunos focais. Apesar de apresentar todo o material gravado, os recortes feitos levam em consideração os trechos que apresentam, ou não, o trabalho que contempla as capacidades de linguagem linguísticas, discursivas e linguístico-enunciativas.

## **2.5 Procedimento de análise e interpretação dos dados**

Nesta seção serão apresentados os procedimentos que guiarão a análise e interpretação dos dados. Para a interpretação dos dados, será levada em consideração alguns pontos já discutidos no capítulo teórico e metodológico; já para a análise, as capacidades de linguagem linguísticas, discursivas e linguístico-enunciativas (Dolz e Schneuwly, 2004) serão observadas, bem como a análise argumentativa das discussões em sala de aula (Liberali, 2013).

### **2.5.1 Categorias de análise**

O quadro de análise deste trabalho encontra-se pautado nas discussões sobre capacidades de linguagem de Schneuwly e Dolz (2004) e na argumentação no contexto escolar (Liberali, 2013), pois aquela olhará as capacidades enunciativas de ação, discursiva e linguístico-discursiva do gênero que foram contempladas nas



atividades de sala de aula, e esta, para o discurso em sala de aula e como este discurso auxilia no desenvolvimento das capacidades de linguagem já citadas.

Ao pensar nas práticas de linguagem, Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam o fato de que toda ação “implica (...) diversas capacidades da parte do sujeito”. Tais capacidades são denominadas por eles de: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas e se referem a diferentes instâncias comunicativas para a produção de um texto.

As **capacidades de ação** estão relacionadas ao contexto de produção, ou seja, levam em consideração a situação enunciativa no qual o texto é produzido (papel social dos interlocutores, ambiente de produção e objetivos da interação). Desta forma, esta categoria de análise buscara a compreensão de como esta capacidade é desenvolvida em relação ao contexto enunciativo.

Já as **capacidades discursivas** focam na organização textual do gênero para atingir seu objetivo comunicativo. Para esta capacidade, foco recai em como a organização textual é trabalhada e como aparecerá nas produções dos alunos focais.

Por fim, as **capacidades linguístico-discursivas** estão relacionadas ao domínio das operações das unidades linguísticas, que se dividem em mecanismos de textualização (conexão e segmentação organizacional do texto), mecanismos enunciativos (organização de vozes e expressões de modalização), construção de enunciados e escolhas lexicais de ligação/tempo/modo/aspecto verbal/pessoas do discurso. Para esta capacidade, o foco se encontra no mecanismo de textualização, em que será olhado as escolhas linguísticas para conectar e dividir o texto e como e se estes mecanismos foram discutidos em sala de aula.

De forma resumida, as categorias de análise referente as capacidades de linguagem do sujeito, temos:

**Tabela 4 - Quadro Síntese - Categorias de Capacidade de Linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004)**

Capacidade de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto enunciativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização textual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conectores</li> <li>• Segmentadores</li> </ul>

No âmbito do discurso de sala de aula, as análises serão feitas com base nas discussões entre a professora-pesquisadora no momento do processo de produção de texto. As análises serão baseadas no quadro argumentativo de Liberali (2013), baseado na história da argumentação e argumentação no contexto escolar, passando por Aristóteles (350 a.C.), Toulmin (1958), Pontecorvo (2005) e incluindo as discussões que embasaram os trabalhos do grupo LACE nos últimos 6 anos.

A argumentação é fundamental para a esfera escolar, pois, se pensada de forma colaborativa, auxilia na produção de “significados compartilhados novos e relevantes para a comunidade” (LIBERALI, 2013). As oportunidades que os embates argumentativos proporcionam no ambiente escolar são importantes para o engajamento intenso dos participantes para que todos possam ir além em um trabalho colaborativo.

Para a análise das intervenções da professora-pesquisadora com os alunos, e entre eles mesmos durante os trabalhos em grupo serão olhadas as características discursivas das intervenções já citadas. Para isso, o quadro de categorias discursivas proposto por Liberali (2013) será utilizado como base para as leituras dos dados.

**Tabela 8- Articulações Discursivas (LIBERALI, 2013, p. 68)**

Articulação Discursiva	Foco
<b>Exórdio</b>	Abertura do tema ou introdução e estabelecimento de contato com interlocutores;
<b>Questão controversa</b>	Questão que cria possibilidade respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem posicionamento;

<b>Apresentação do ponto de vista</b>	Apresentação de uma posição pelo interlocutor que demanda sustentação ou requer refutação por parte dos demais interlocutores;
<b>Espelhamento</b>	Recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada ou reproduzida;
<b>Concordância com o ponto de vista</b>	Aceitação da ideia apresentada com ou sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação;
<b>Discordância do ponto de vista</b>	Apresentação de oposição a ponto de vista exposto, com/sem apresentação de novo posicionamento;
<b>Negação</b>	Não aceitação de suporte apresentado para ponto de vista, mesmo que o posicionamento do enunciador seja o mesmo daquele de quem nega o argumento. Pode realizar-se por meio de antecipação das razões do adversário;
<b>Síntese</b>	Tentativa de encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de concessões;
<b>Pedido de esclarecimento</b>	Apresentação de esclarecimentos e/ou de maiores detalhes sobre argumentos de sustentação ou ponto de vista apresentado;
<b>Pedido de contra argumentação</b>	Solicitação ou apresentação de posição distinta da que está sendo discutida ou da que foi proposta por outro interlocutor;
<b>Questões de entrelaçamento</b>	Modos de questionar que contribuem para que os interlocutores percebam ou criem relação com as falas dos demais;
<b>Pedido de sustentação</b>	Uma conexão/relação necessária entre as ideias.

### 2.5.2 Categorias de interpretação

A leitura dos dados será embasada a partir da interpretação dos mesmos em relação com o quadro teórico da pesquisa de modo a compreender como e se as implicações teóricas aparecem na prática em sala de aula. Para tal, alguns pontos teóricos são fundamentais para a compreensão da análise dos dados.

Ao interpretar os dados é fundamental compreender se as características do gênero artigo de opinião foram contempladas tanto no discurso da professora-pesquisadora, como se aparecem nas produções dos alunos focais. Assim, os apontamentos da subseção “*O gênero artigo de opinião*” serão trazidas de modo a observar como e se esses apontamentos aparecem. Focando nos elementos propostos por Perfeito (2006), a interpretação das análises buscará observar quais elementos são contemplados na produção e de que forma.

Em relação ao processo, a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) será retomada de modo a comparar o trabalho desenvolvido em sala aula e a proposta dos autores. Ao trazer a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), será observado a efetividade do trabalho de sala de aula e sua relação ou distanciamento com sequência dos autores. A interpretação buscará compreender como e se o processo proporcionou a aquisição das características enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas.

Por fim, o conceito de tipologias e gêneros textuais serão retomados para compreender se as produções feitas são um resultado de um trabalho que contempla características tipológicas ou dos gêneros textuais. Para isso, a diferenciação de Marcuschi (2008) será retomada afim de verificar se os discursos e as atividades contemplam agrupamentos maiores de textos, ou peculiaridades de contexto de produção, estilo e forma composicional.

Assim, ao analisar os dados, esta pesquisa busca interpretar os dados de forma a buscar o trabalho desenvolvido em sala de aula e as atividades propostas contemplam as características enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas do gênero e se estas características aparecem nas produções dos alunos.

## 2.6 Garantias de Credibilidade

Ao decorrer do processo de construção desta pesquisa, alguns cuidados foram tomados de modo a garantir a veracidade da pesquisa e sua relevância. Assim, o estudo passou por algumas situações que contribuíram para seu crescimento como pesquisa, para sua compreensão mais aprofundada acerca de algum aparato teórico e seu desenrolar no decorrer do tempo de trabalho.

Abaixo elenco as atividades realizadas que garantem a credibilidade da pesquisa:

**Tabela 6- Garantias de Credibilidade**

Evento	Data	Contribuição
Mini-qualificação	1º semestre de 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sugestão de análise do discurso da professora em sala de aula;</li> <li>✓ Sugestão de categorias de análise;</li> <li>✓ Expansão da teoria de ensino-aprendizagem de gênero discursivo.</li> </ul>
Fórum LACE, ILCAE & CISC – Apresentação de pôster	2º semestre de 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussão do aparato teórico</li> <li>✓ Discussão da análise</li> </ul>
Disciplinas cursadas	1º e 2º semestre de 2013 1º semestre de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreensão aprofundada de conceitos</li> <li>✓ Estruturação de elementos fundamentais da dissertação</li> <li>✓ Compreensão de relações com outras vertentes da LA</li> </ul>
Semana DIGITMED – Apresentação de pôster	1º semestre de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sugestão de passos futuros da pesquisa em relação à temática da semana.</li> </ul>
Mini-qualificação	1º semestre de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fechamento da pergunta de pesquisa</li> <li>✓ Sugestão de discussões teóricas</li> </ul>

Qualificação oficial		✓ Dúvidas acerca do desenrolar do trabalho sanadas
	2º semestre de 2014	✓ Delimitação de novas categorias de análise ✓ Aprofundamento de leituras
V SIAC - Comunicação Oral	2º semestre de 2014	✓ Compartilhar as análises realizadas ✓ Sugestão na interpretação dos dados

A seguir, segue o capítulo que traz a análise, interpretação e discussão dos dados.

---

## **CAPÍTULO 3 - Análise e Discussão dos dados**

---

Este capítulo tem por finalidade atingir o objetivo específico desta pesquisa - identificar as capacidades de linguagem do gênero textual, artigo de opinião, trabalhadas nas interações em aulas com os alunos de Ensino Médio, para compreender se e como os alunos focais se apropriaram, ou não, das capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas do gênero artigo de opinião nas produções escritas. As duas perguntas de pesquisa organizaram o trabalho, e serão retomadas a seguir:

1. As capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas foram trabalhadas nas atividades de sala de aula? Como?
2. Essas capacidades de linguagem são retomadas nas produções iniciais e finais dos alunos focais? Como?

A análise dos dados será, assim, dividida em 2 seções que focam, cada uma, em como as capacidades de linguagem são trabalhadas nas discussões de sala de aula e nas produções (inicial, correção recebida e refacção) dos alunos focais.

### **3.1 Capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas nas aulas e nas discussões**

Para compreender se as capacidades de linguagem foram contempladas nas aulas e nas discussões serão trazidos 7 excertos das discussões em sala de aula. Tais excertos trazem tanto discussão entre os alunos em atividades em grupo, como discussões abertas de sala de aula, orientações de atividades da professora-pesquisadora.

Os primeiros trechos trazidos são das aulas iniciais do processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar que as aulas iniciais foram pensadas com base nas discussões de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), para criar possibilidades dos alunos recuperarem em discussões em grupos e o conhecimento sobre gêneros de textos antes da discussão com a professora. Dessa forma os trechos das Aulas de 28/04 e de 05/05 a seguir, mostram as discussões entre os grupos de alunos dos quais participava um dos alunos focais. Passadas estas aulas serão trazidas as aulas

intermediárias, que já contemplam uma breve sistematização das capacidades de linguagem referentes ao gênero e a primeira produção. Vale ressaltar que neste momento podemos ver um afastamento da proposta de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004). Por fim, os últimos trechos compreendem a orientação para correção dos textos de outro aluno e como essa correção se deu em grupos em que os alunos focais faziam parte.

### 1. Aula 28/04 (aula de 50min.):

O primeiro trecho consiste na primeira atividade em grupo que os alunos desenvolveram. Os alunos foram divididos, por sorteio, em grupos de 3 e 4 alunos e 6 perguntas (O que é?; Que tipos temos?; O que o diferencia de uma notícia?; Para que serve?; Onde circula?) foram escritas na lousa pela professora-pesquisadora para que os alunos discutissem nos grupos e as respondessem. Os alunos tiveram o tempo da aula toda (50 minutos) discutir suas hipóteses e chegar a uma resposta única como grupo e colocar em uma folha que foi entregue à professora no final da aula. As perguntas foram formuladas levando em consideração perguntas que os próprios alunos fizeram no trabalho do trimestre anterior, em que foi trabalhado o gênero notícia.

O trecho, a seguir, é a discussão feita pelo grupo em que a aluna focal Karina encontrava-se. Para a análise do excerto, as articulações discursivas e apontamentos pertinentes à compreensão dos dados serão marcadas com **negrito** e detalhadas ao lado, as capacidades de linguagem que foram discutidas serão marcadas de forma sublinhada e apresentadas junto às articulações discursivas, todas as falas marcadas serão numeradas (#) para análise separada.

**Tabela 7- Atividade em grupo - Aluna focal Karina**

Interlocutor	Fala	Análise
Karina	Então, <b>eu acho que artigo é, tipo, <u>aquele negócio de jornal né?</u></b> (0)	0 – apresentação de ponto de vista ↳ Capacidade de ação-enunciativa
Aluna 2	<b>Artigo é tipo um... trecho</b> (1), não um trecho... <b>uma coisa</b> (1), uma coisa que eu não sei o nome que mantém...	1 – tentativa de apresentação do ponto de vista
Aluna 1	Um trecho...	
Aluna 2	Que mantém...	



Aluna 1	Que aborda um assunto (2).	2 – tentativa de completar apresentação do ponto de vista da aluna 1
Aluna 2	é... que <u>contém informação</u> (3). <u>Um pequeno texto que aborda uma informação</u> (4)	3 e 4 – síntese da aluna 1 e 2 ↳ Capacidade de ação e capacidade discursiva
Karina	<u>E tem uma imagem... pra mostrar...</u> (5)	5 – expansão do conceito de artigo de opinião ↳ Capacidade de ação/discursiva
Aluna 2	Ele é sempre acompanhado de uma imagem? (6)	6 – questão controversa
Karina	É (7)...	7 - Resp. afirmativa sem suporte
Aluna 2	<u>Ele não chega a ser um texto, é um trecho que aborda informações que podem conter imagens...</u> (8)	8 – retomada controversa do conceito ↳ Capacidade de ação e discursiva
Aluna 1	É, tipo, ele tem, <b>pode ter diagrama, tabela, tipo, várias coisas para facilitar...</b> (9)	9 – apresentação do ponto de vista com suporte
Karina	Então é isso que a gente tem que ver no texto... o artigo... (10)	10 - exórdio
Aluna 1	A gente coloca o quê? O que é um artigo... a gente coloca... e tipo, <b>é texto formal...</b> (11)	11 – apresentação da tarefa ↳ Capacidade linguístico-discursiva
Karina	<b>Não pode ser informal? Tem que ser formal?</b> (12)	12 – pedido de esclarecimento: apresentação de dúvida sobre o que foi falado
Aluna 1	<b>Pra mim tem que ser... Porque se tem um tema específico, por exemplo, tipo, tem que colocar no mesmo tipo</b> (13)	13- resposta com suporte
Aluna 2	Então um artigo, vou colocar assim... <b>um artigo é um pequeno trecho...</b> (14)	14 – organização coletiva da tarefa
Karina	Não coloca pequeno, coloca trecho...	
Aluna 2	É um trecho... que aborda um assunto ou uma informação...	
Karina	Então gente, <b>o que é um artigo?</b> (15)	15 - espelhamento da pergunta
Aluna 2	É isso que a Aluna 1 está ditando...	
Aluna 1	<b>Um artigo é um trecho que aborda um assunto ou uma informação</b> (16) e pode, pera, coloco vírgula? Não né?	16 - síntese
Karina	E <b>pode vir acompanhado...</b> (17)	17 - expansão
Aluna 1	E <b>pode possuir e vir acompanhado de imagens, tabelas, gráficos...</b> (18)	18 - espelhamento
Karina	Qual era a outra coisa que você tinha falado?	

Aluna 2	Imagens, tabelas, gráficos... que podem melhorar...	
Aluna 1	Pera aí, podem possuir e conter, ah é a mesma coisa, mas tudo bem... e conter imagens, gráficos...	
Karina	Tabelas...Cronogramas...	
Aluna 1	Tabelas, como? Cronogramas...	
Karina	Põe gramas, porque pode ser mais...	
Aluna 1	<b>Ó... um artigo é um trecho que aborda um assunto ou uma informação e pode possuir ou conter imagens, gráficos, tabelas, cronogramas para melhoramento... do entendimento... (19)</b>	19 – síntese
Aluna 2	Vai pro dois! Que tipo de artigos temos?	
Karina	Temos artigos que...	
Aluna 1	<b><u>Artigo que é crítico, jornalístico, de revista</u>(20)</b>	20 – apresentação do ponto de vista ↳ Capacidade de ação
Karina	Então, é jornalístico, não é? <b>Acho que nesse termo é, ninguém fala eu vou fazer um artigo “revistístico” (risos), é jornalístico. É informação. (21)</b>	21 – apresentação do ponto de vista
Aluna 2	<b>De livro. (22)</b>	22 – apresentação do ponto de vista: complementação da ideia
Aluna 1	<b>Artigo jornalístico, acadêmico, pode ser também(23), não?</b>	23 - apresentação do ponto de vista
Prof.	Não sei! Vai ficar no plano de vocês para vocês pensarem o que conhecem...	
Karina	O que você tinha falado? Jornalístico... Político? Político, você falou? Crítico, sei lá!	
Aluna 1	Eu que falei crítico.	
Aluna 2	Crítico, político... É...	
Karina	<b>Mas gente, jornalístico já não engloba tudo? (24) Tipo, porque jornalismo, é um...uma coisa que aborda informações... (25)</b>	24 – questão controversa 25 – apresentação do ponto de vista
Aluna 2	<b>Não, a gente pode ter, tipo, artigo de moda, artigo de futebol, artigo de... (26)</b>	26 – discordância do ponto de vista com suporte
Karina	Mas a gente vai colocar tudo isso?	
Aluna 1	Não, mas aqui ele não está falando...	

Aluna 2	Artigo de antiguidade...	
Aluna 1	<b>Mas não o tema, ele tá falando o artigo... a... não a base a formação dele, tipo, artigo acadêmico, artigo, sei lá... (27)</b>	27 – discordância do ponto de vista
Karina	<b>Põe jornalístico, crítico, político, e assim, mesmo que englobe tudo a gente não sabe outro jeito de expressar... (28)</b>	22 – síntese
Aluna 1	<b><u>Possuímos o artigo jornalístico, crítico, político, informativo</u> (29), que já é jornalismo, mas tudo bem...rs.</b>	29 – síntese ↳ Capacidade de ação
Karina	<b>Mas eu acho que é isso mesmo, tem o jornalismo(30)... o artigo que é pra criticar, o artigo que é para informar, o artigo...</b>	30 – concordância do ponto de vista com suporte
Aluna 2	Pra ajudar! Tem o educativo, põe educativo aí.	
Aluna 1	<b>Ah não sei gente, acho que a única coisa que tá certa aqui é informativo e crítico... (31)</b>	31 – apresentação do ponto vista.
Aluna 2	Põe educativo aí...	
Karina	O que?	
Aluna 2	Educativo...	
Aluna 1	Educativo...	
Karina	Tá, e a três é...	
Aluna 1	<b>O que o diferencia de uma notícia? Uma notícia, ela aborda um assunto, um fato... (32)</b>	32 - apresentação do ponto de vista
Aluna 2	Um assunto só!	
Aluna 1	<b>Um fato... e a notícia é mais completa(33), o artigo é só...</b>	33 – apresentação do ponto de vista
Karina	<b>Tipo um resumo(34), do que é.</b>	34 - apresentação do ponto de vista
Aluna 1	<b>A informação(35).</b>	35 - apresentação do ponto de vista
Aluna 2	<b><u>O artigo explica o que é uma coisa e a notícia, ela explica o que aconteceu</u>(36), tipo assim...</b>	36 - apresentação do ponto de vista ↳ Capacidade discursiva
Aluna 1	<b>O artigo fala o que aconteceu, a notícia explica como... (37)</b>	37 - apresentação do ponto de vista
Karina	<b>E mais, não é mais cheia... (38)</b>	38 – espelhamento
Aluna 1	<b>É isso que eu estou falando(39), a notícia é mais completa, o artigo é mais...</b>	39 – concordância com o ponto de vista
Aluna 2	Ele é mais direto, ele só informa...	
Karina	Mais direto, ele fala o que é pronto.	

Aluna 1	A notícia, não, o artigo se diferencia da notícia...	
Karina	<b>Por que um é mais direto...</b> (40)	40 - apresentação do ponto de vista com suporte
Aluna 1	Pelo fato de, de que, que foi?	
Aluna 1	O artigo se diferencia da notícia pelo fato de que, vírgula? não...	
Karina	De que, vírgula.	
Aluna 1	Pelo fato de que... a notícia é mais... como é que fala... tipo assim...	
Karina	<b>Tem mais conteúdo, explica mais.</b> (37)	41 – argumento
Aluna 2	Não, coloca primeiro o artigo,	
Aluna 1	<b>Lembra daquela aula de matemática que o professor disse que aqui é só base e que nas faculdades eles entram mais no... no conteúdo...</b> (42)	42 - Argumento de autoridade
Aluna 2	O artigo explica um...	
Karina	<b>Vai mais a fundo</b> (43), sei lá.	43 - argumento
Aluna 2	<b><u>O artigo estaria para informar o que é e a notícia mostra como aconteceu...</u></b> (44)	44 – argumento ↳ Capacidade discursiva
Karina	Aonde aconteceu.	
Aluna 1	Calma, <b>o artigo se diferencia da notícia pelo fato de que a notícia é mais completa...</b> (45)	45 - Argumento-explicativo
Karina	E explica como e onde ocorrem as...	
Aluna 1	Mais completa, explicando...	
Karina	<b>Como, onde e por que aconteceu. Já o artigo só fala o que aconteceu, só fala do que se trata.</b> (46)	46 - Explicação das diferenças entre os gêneros
Aluna 1	<b>Já o artigo informa o ocorrido</b> (47)	47 - apresentação do ponto de vista
Aluna 2	Hm, e a próxima...	
Karina	Para que serve um artigo?	
Aluna 1	<b>Para informar...</b> (48)	48 - apresentação do ponto de vista
Karina	Sério? (risos)	
Aluna 1	Ah, <b>o artigo serve para informar de uma forma mais resumida...</b> (49)	49 – espelhamento ↳ Capacidade discursiva
Karina	<b>Mais direta! Não resumida...</b> (50) mais direta do que aconteceu, sem ficar com muito detalhe, ué.	50 – discordância do ponto de vista
Aluna 2	<b>Será que é isso mesmo?</b> (51)	51 - apresentação de dúvidas
Karina	Eu acho que é.	
Aluna 1	O artigo serve para uma informação...	

Aluna 1	<b>O artigo serve para dar uma informação mais direta... sem dar muitos detalhes. (52)</b>	52 – retomada do ponto de vista
Karina	<b>Não, não é sem dar muitos detalhes, é sem enrolar, eu não sei falar... (53)</b>	53 - discordância do ponto de vista
Aluna 2	Não vai falar sem enrolar né? Sem... muitos detalhes!	
Karina	Sem tirar o foco da pessoa que... está lendo, sabe? Porque quando você está lendo uma coisa...	
Aluna 1	Ah, isso é você né? Eu acho que é, ah, não sei... é porque... sendo mais completa ela está sendo mais detalhada, sendo menos completa ela está sendo menos detalhada...	
Karina	Então põe isso do detalhe, pode por.	
Aluna 1	<b>Serve para dar uma informação mais direta, sem detalhes! (54) E dar... informar rapidamente...</b>	54 – retomada do ponto de vista
Karina	É... não! E dar uma breve informação!	
Aluna 1	Pera aí... o artigo serve para dar uma informação mais direta, sem detalhes, assim sendo mais breve...	
Aluna 2	Coloca: apontando os aspectos principais.	
Aluna 1	<b>Perfeito!(55) Era isso que eu estava querendo e procurando nessa galera.</b>	55 - concordância
Aluna 1	Apontando, não... assim sendo mais breve apontando ...	
Aluna 1	<b>Ah, o artigo serve para dar uma informação mais direta, sem detalhes, assim sendo mais breve e apontando os aspectos principais...(56)</b>	56 - espelhamento
Prof	Fizeram onde circula um artigo?	
Aluna 2	Aonde tá?	
Karina	Ah, não tinha visto...	
Karina	O que a Aluna 2 falou! <b><u>Circula em jornal, revista, livro...</u></b> (57) que mais?	57 - apresentação do ponto de vista ↳ Capacidade de ação
Aluna 2	<b><u>Blog, sites...</u></b> (58)	58 - apresentação do ponto de vista ↳ Capacidade de ação
Karina	<b><u>Internet, rede sociais...</u></b> (59)	59 - apresentação do ponto de vista ↳ Capacidade de ação

Aluna 1	Onde circula o artigo? O artigo circula em jornais, revistas, blogs, redes sociais, sites, banners,...	
Aluna 2	Não! Que banners!	
Aluna 1	Não é banners é tipo... propaganda...	
Karina	Ah <b>redes sociais, tipo Facebook...</b> (60)	60 - apresentação do ponto de vista
Aluna 1	Pera!	
Aluna 2	<b>Eu acho que tinha que colocar internet... não rede social...</b> (61)	61 – discordância do ponto de vista
Karina	<b>Ah, coloca redes sociais e depois os outros negócios da internet, tipo, sites, blogs, essas coisas...</b> (62)	62 - apresentação do ponto de vista
Aluna 2	<b>Mas rede social pra mim é tipo Facebook, Twitter, essas coisas...</b> (63)	63 – discordância do ponto de vista
Karina	Então!	
Aluna 2	<b>Pra mim não tem artigo.</b> (64)	64 – discordância do ponto de vista
Karina	<b>Eu acho que tem.</b> (65)	65 – discordância do ponto de vista
Prof.	<b>Por que você acha que tem no Twitter, por exemplo?</b> (66)	66 – pedido de esclarecimento
Karina	Ah, porque tem pessoas que, vai, por exemplo, <b>tem pessoas que fazem com o Twitter</b> (67), vai, por exemplo, de uma loja, a minha mãe tem uma loja virtual e aí ela fez um Twitter <b>para postar sobre os produtos, então ela quer fazer um breve comentário sobre os produtos, e o artigo nada mais é do que breve...</b> (68)	67 e 68 - apresentação do ponto de vista com suporte
Prof.	<b>Mas o que vocês falaram que é um artigo?</b> (69) Já que a dúvida está sendo essa...	69 – pedido de sustentação
Aluna 1	<b>O artigo é um trecho que aborda um assunto ou uma informação e pode possuir e conter imagens, gráficos, tabelas, cronogramas para melhor entendimento.</b> (70)	70 – apresentação de definição
Prof.	<b>E aí vocês acham que no Twitter contém tudo isso... Se vocês acham que tem tudo isso então sim...</b> (71)	71 – pergunta de avaliação
Karina e aluna 1	<b>Não tudo.</b> (72)	72 – discordância da resposta 67 e 68
Karina	<b>E aqui está falando que podem possuir imagens...</b> (73)	73 – apresentação de novos argumentos

Aluna 2	E também tá falando, pera, aborda um assunto ou uma informação, então ele pode abordar um dos dois. E Twitter também, não é só Twitter desse povo que fica publicando coisa idiota, tem tipo de famoso que dá informação, tem Twitter de...	
Aluna 1	Tem da globo que dá informação da novela...	
Prof	<b>Então..... Pode colocar.... Se vocês acham... (74)</b>	74 – espelhamento
Karina	E no Facebook também, tem várias páginas, várias coisas que abordam vários temas, então, redes sociais está incluso, eu acho.	
Aluna 1	Um artigo...	
Karina	Vai coloca redes sociais	
Aluna 1	O artigo circula... o artigo pode circular...	
Karina	Redes sociais, blogs, propagandas, jornais, televisão, essas coisas.	
Aluna 1	Rádio... <b>mas rádio você não lê, pode ser um artigo, tipo, oral? Melhor não né? (75)</b>	75 – pedido de esclarecimento
Aluna 2	<b>É que a gente não colocou nada nas outras coisas, mas pode ser oral... (76)</b>	76 – apresentação do ponto de vista
Aluna 1	É, um artigo oral...	
Karina	<b>O artigo pode circular em redes sociais, blogs, jornais, revistas, sites, televisão, entre outros locais.(77)</b>	77 - síntese

No decorrer das discussões das alunas, algumas capacidades de linguagem são apresentadas no levantamento de suposições. É interessante acompanhar a argumentação e produção colaborativa das alunas, mas, embora elas revelem conhecimento acerca das capacidades de linguagem e acerca do fato de que os gêneros têm especificidades que os diferenciam (MARCUSCHI, 2008), não compreenderam a diferença entre artigo e notícia, apesar de já terem trabalhado o gênero notícia com a professora no trimestre anterior as alunas não conseguem sintetizar o a finalidade do primeiro para conseguirem comparar com o novo gênero apresentado, conforme o trecho a seguir:



**Tabela 8- Trecho destacado**

Interlocutor	Fala
Aluna 1	O que o diferencia de uma notícia? Uma notícia, ela aborda um assunto, um fato...
Aluna 2	Um assunto só!
Aluna 1	Um fato... e a notícia é mais completa, o artigo é só...
Karina	Tipo um resumo, do que é.
Aluna 1	A informação.
Aluna 2	O artigo explica o que é uma coisa e a notícia, ela explica o que aconteceu, tipo assim...
Aluna 1	O artigo fala o que aconteceu, a notícia explica como...
Karina	E mais, não é mais cheia...
Aluna 1	É isso que eu estou falando, a notícia é mais completa, o artigo é mais...
Aluna 2	Ele é mais direto, ele só informa...
Karina	Mais direto, ele fala o que é pronto.
Aluna 1	A notícia, não, o artigo se diferencia da notícia...
Karina	Por que um é mais direto...
Aluna 1	Pelo fato de, de que, que foi?
Aluna 1	O artigo se diferencia da notícia pelo fato de que, vírgula? não...
Karina	De que, vírgula.
Aluna 1	Pelo fato de que... a notícia é mais... como é que fala... tipo assim...
Karina	Tem mais conteúdo, explica mais.
Aluna 2	Não, coloca primeiro o artigo,
Aluna 1	Lembra daquela aula de matemática que o professor disse que aqui é só base e que nas faculdades eles entram mais no... no conteúdo...
Aluna 2	O artigo explica um...
Karina	Vai mais a fundo, sei lá.
Aluna 2	O artigo estaria para informar o que é e a notícia mostra como aconteceu...
Karina	Aonde aconteceu.
Aluna 1	Calma, o artigo se diferencia da notícia pelo fato de que a notícia é mais completa...
Karina	E explica como e onde ocorrem as...
Aluna 1	Mais completa, explicando...
Karina	Como, onde e por que aconteceu. Já o artigo só fala o que aconteceu, só fala do que se trata.
Aluna 1	Já o artigo informa o ocorrido.

Também podemos notar no decorrer do trecho que o apoio da professora está preso à compreensão de que seu papel nesse momento inicial é o de não dizer nada que possa influenciar os levantamentos dos alunos, mas também não faz perguntas que possibilitem que os alunos revelem a fundo o que apoia suas compreensões, deixando-os na dúvida, como revela o trecho a seguir:



**Tabela 9 - Trecho destacado**

<b>Prof</b>	Mas o que vocês falaram que é um artigo? Já que a dúvida está sendo essa...
<b>Aluna 1</b>	O artigo é um trecho que aborda um assunto ou uma informação e pode possuir e conter imagens, gráficos, tabelas, cronogramas para melhor entendimento.
<b>Prof</b>	E aí vocês acham que no twitter contém tudo isso... Se vocês acham que tem tudo isso então sim...

Também as perguntas da tarefa a ser feita não parecem ajudar a focar nessas diferenças, bem como o propósito da professora em interferir o menos possível, uma vez que o objetivo era justamente entender o que os alunos já dominavam. Todavia me parece ser possível dizer a tarefa revelou que algumas suposições acerca da esfera de circulação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2006) dos gêneros e de sua manifestação (oral ou escrita) as alunas já tinham. A aula, a seguir, dá continuidade à aula de 28/04.

## **2. Aula 05/05 (aula de 50 min.)**

A seguir serão enfocados dois trechos para análise e interpretação. No primeiro, encontram-se as orientações da professora para a realização da atividade e no segundo a gravação feita no grupo em que encontrava-se o aluno focal José Paulo. Ambos excertos são referentes à aula realizada no dia 05/05.

No primeiro momento da aula os alunos leram dois tipos de artigo. Os dois textos<sup>11</sup> eram artigos, um científico e outro de opinião, e os alunos deveriam chegar a novas conclusões e rever suas respostas feitas previamente ao responder perguntas sobre artigo, na aula anterior. A professora distribuiu aos grupos as respostas escritas na aula anterior, e que ela já havia lido, e os alunos tiveram um tempo da aula para discutir se as características apontadas por eles na discussão da aula anterior sobre a definição de artigo se confirmava com a leitura dos textos. A análise dos trechos será feita nos mesmos moldes do excerto anterior, destacando com **negrito** as articulações discursivas e apontamentos pertinentes à compreensão dos dados,

---

<sup>11</sup> Referência dos textos na nota de rodapé nº 10

sublinhando os momentos em que as capacidades de linguagem forem abordadas e numerando (#) os trechos para análise separada.

**Tabela 10 - Orientação de atividade**

Interlocutor	Fala	
Prof.	Semana passada, em grupos, <b>a gente se reuniu discutindo o que são artigos, características, que tipos a gente tem, como que é a linguagem, e outras coisas, certo? E a gente não pesquisou teoria, não pesquisamos nada, por quê? Porque eu queria que vocês partissem de deduções mesmo. Hoje eu quero que vocês se reúnam com os mesmos grupos.</b> (0)	0 – exórdio
Aluno 1	Não lembro o grupo!	
Prof.	Eu tenho os grupos! <b>Nos mesmos grupos que eu vou passar dois artigos para vocês e eu quero ver se se enquadram nas qualificações que vocês me passaram naquela folhinha</b> (1), tá? Para isso a gente vai utilizar o celular de vocês, tá? Vou passar o título, vocês colocam no Google e podem ver pelo celular.	1 - exórdio
Prof.	Pessoal! Anotem aí os títulos dos artigos que eu quero que vocês vejam. O primeiro é: “Rolezinhos em shoppings devem ser coibidos?” É um artigo do jornal Folha de São Paulo, tá? E o outro é: “Leitura e compreensão textual: aspectos do letramento” está no site da Scielo, esse segundo é maior, então foquem mais no segundo. Podem começar, enquanto isso eu vou passando nos grupos.	

**Tabela 11 - Atividade em grupo - Aluno focal José Paulo (05/05)**

Interlocutor	Fala	Análise
Prof.	<b>Vocês têm que ver se um artigo tem o que vocês colocaram naquela folhinha que eu devolvi.</b> (2)	2 - exórdio
José Paulo	Ó, é... <b>A gente respondeu que <u>artigo é um texto/parágrafo que informa sobre... algum assunto</u></b> (3). E tipo no negócio da Folha ele está acho que mais... <b>É... dando a opinião dele sobre o rolezinho.</b> (4)	3 – exórdio ↳ Capacidade ação 4 – exórdio
Aluno 1	<b>Tá... ele está <u>dando a opinião dele sobre rolezinho.</u></b> (5)	5 – concordância do ponto de vista

		☒ Capacidade de ação
Aluno 2	Ele tá... como é que fala quando você não apoia nem discorda?	Avança ponto de vista sobre imparcialidade
José Paulo	Ele está em cima do muro.	
Aluno 2	<b>Não, aqui ele está dando a opinião dele, ele está falando que é a favor, ele não está sendo neutro. (6)</b>	6 – discordância do ponto de vista
Aluno 1	No caso, imparcial. <b>Ele não está sendo imparcial, ele está defendendo totalmente. (7)</b>	7 – espelhamento
José Paulo	Então, tipo, um artigo é um texto que ele... A gente pôs que ele informa, mas esse informa deveria ser, tipo, é parcialmente ou imparcialmente, eu não lembro... <b>Ele não deveria pôr a opinião dele, a gente queria dizer isso, mas pelo que a gente leu ele está pondo a opinião dele. (8)</b>	8 – capacidade de ação: define artigo como um texto em que o autor não deve pôr sua opinião
Aluno 1	<b>Ele é um idiota, porque ele apoia o rolezinho...(9)</b>	9 - Julgamento de valor e apresentação do ponto de vista
José Paulo	É.. Que tipos de artigo? <b>Que artigo a gente pôs... a gente pôs tipos de artigos: científico, artigo de notícia, artigo de objetos do dia a dia... <u>Aí esse aí é um artigo de notícia</u>, o artigo é um texto que mostra a opinião de um certo lugar... (10)</b>	10 – apresentação do ponto de vista ☒ Capacidade de ação
Aluno 1	O que diferencia o artigo de uma notícia? Agora é que a gente foi lá...	
Aluno 2	<b>Notícia tem que ser imparcial e o <u>artigo não</u> (11)... A opinião do escritor... do artigo...né?</b>	11 – apresentação do ponto de vista ☒ Capacidade de ação e discursiva
José Paulo	E... para que serve o artigo?	
Aluno 1	A gente pôs aqui... <b>serve para descrever... (12)</b>	12 – apresentação do ponto de vista sem suporte
Aluno 2	<b>Qualificar é descrever(13) ...</b>	13 – síntese
Aluno 1	O produto, uma ação, um evento, etc...	
Aluno 2	Exatamente até aqui... <b>ele qualificou o evento como bom. (14)...</b>	14 – apresentação do ponto de vista do autor
José Paulo	<b>Onde circula um artigo? (15)</b>	15 - Capacidade de ação
Aluno 2	<b>Na mídia em geral...(16)</b>	16 - resposta
Aluno 1	<b>Correto. (17)</b>	17 - avaliação

Nos dois trechos acima, com os textos em mãos (e utilizando majoritariamente o artigo de opinião), os alunos puderam rever, retomar e avaliar colaborativamente suas respostas. Colocar os alunos em contato com os gêneros por meio dos textos, foi importante para que eles compreendessem algumas suposições feitas anteriormente e entrassem em contato com gênero e conseguissem rever suas colocações. Puderam entender melhor o artigo e suas peculiaridade, conforme eles apontam ao diferenciar notícia e artigo, salientando a postulação de Bakhtin (1992) ao afirmar que os gêneros possuem uma expressividade determinada e típica, própria deles. Todavia se olharmos para as discussões acima, semelhantemente à anterior, embora os alunos saibam o que é artigo e tenham vagas compreensões sobre capacidades de ação e capacidades discursivas, não conseguem ainda diferenciar com clareza entre artigo e notícia, somente trazer apontamentos breves sobre a capacidade de ação dos gêneros, conforme mostra o trecho a seguir:

**Tabela 12 - Trecho destacado**

Interlocutor	Fala
Aluno 1	O que diferencia o artigo de uma notícia? Agora é que a gente foi lá...
Aluno 2	Notícia tem que ser imparcial e o artigo não... A opinião do escritor... do artigo...né?

Todavia, as discussões sobre as respostas dos alunos não foram retomadas para discussão coletiva, porque pretendia-se que eles assistissem a um vídeo sobre gêneros após dessa discussão e antes da primeira escrita. Assim, trago, a seguir, um trecho da aula seguinte, em que os alunos assistem a esse vídeo e a professora-pesquisadora trabalha com eles as orientações para a primeira produção, bem como a transcrição das dúvidas levantadas pelos alunos durante a produção deste primeiro texto.

### **3. Aula 12/05 (aula de 50 min.)**

A aula foi realizada no dia 12/05/14 e a professora-pesquisadora explica aos alunos o motivo deles verem o vídeo, pois ele teorizaria o conteúdo que contempla as características do gênero artigo de opinião, sobre o qual eles escreveriam em duplas. Após a apresentação do vídeo, a professora pede aos alunos que relacionem o conteúdo do vídeo com as discussões em grupo já feitas anteriormente, de forma

breve, e, logo em seguida orienta- os para a produção textual individual de um artigo de opinião a ser desenvolvida na mesma aula. Durante a produção individual dos alunos, a professora responde às dúvidas de cada aluno.

A análise dos excertos segue o mesmo padrão dos anteriores, com a articulação discursiva e apontamentos pertinentes à compreensão dos dados marcados em **negrito**, as discussões das capacidades de linguagem destacadas com sublinhado e os trechos numerados (#) para a análise separada. Entre cada trecho será trazida a interpretação dos dados.

**Tabela 13 - Apresentação do vídeo e discussão**

Interlocutor	Fala	Análise
Prof.	Pessoal, estava lendo o que vocês levantaram em grupo, do que confirma e não confirma, e alguns grupos... deu para manter bastante do que vocês haviam suposto. Vocês leram tanto o artigo de opinião, quanto o científico e a gente vai focar primeiramente no artigo de opinião, tá? <b>Então eu vou passar para vocês um vídeo</b> (0) feito por umas alunas de uma Universidade de Recife que é sobre o gênero artigo de opinião, a gente vai assistir o vídeo. É curtinho, <b>e aí vocês vão me falar se depois da leitura e das suposições se a teoria confirma o que vocês tinham em mente, tá?</b> (1)	0 e 1 – exórdio
Aluno 1	<b>A gente acertou?</b> (2)	2 - Pergunta sobre acertos e erros
Aluno 2	Então, a gente vai ver isso agora.	
-----	(Vídeo)	
Prof.	Pessoal, eu vou parar por aqui porque agora vão vir só exemplos de artigos e a gente já trabalhou com exemplo. <b>A partir do que vocês discutiram previamente, do que vocês leram, depois do que vocês leram e viram o vídeo e do que vocês haviam suposto que estava certo ou errado, o que que vocês acham: que vocês acertaram, que vocês erraram, que vocês conseguiram enxergar o que tinha e o que não tinha que ter um artigo?</b> (3)	3 – exórdio
Aluno 3	<b><u>O artigo é tipo um texto que fala a opinião de uma cara</u></b> (4)	4 – apresentação do ponto de vista

		☒ Capacidade de ação
Prof.	Seu grupo falou que era isso? (5)	5 - Pergunta sobre a participação do grupo
Aluno 3	A gente falou que era quando alguém dizia o que achava de alguma coisa (6)	6 – retomada do ponto de vista
Prof.	E a partir do que a gente viu no filminho, <b>confirma ou não confirma?</b> (7)	7 - pergunta fechada de sim ou não
Aluno 3	<b>Confirma!</b> (8)	8 - sim
Prof.	Confirma. <b>Por quê?</b> (9)	9 – pedido de sustentação
José Paulo	<b>Porque fala o que acha, é a opinião</b> (10)	10 – apresentação de tentativa de sustentação
Prof.	Vocês não trabalharam com a estrutura, mas com a finalidade. Eu não me lembro se foi nessa sala... foi aqui que perguntaram se todo o artigo tem vir embaixo que o artigo não confirma a opinião do jornal, foi nessa sala que perguntaram isso? Então, caso alguém tenha notado isso, independentemente de onde se publica o artigo na internet tem a assinatura de que o artigo não traduz fielmente a opinião do jornal, por que? <u><b>O artigo é um texto de opinião, é um texto que fala da opinião de um determinado assunto.</b></u> (11) <b>E com isso, como essa opinião vai permanecer durante o texto, como que aparece a opinião da pessoa que está escrevendo?</b> (12)	11 – professor espelha a resposta do aluno e faz uma pergunta com base na capacidade discursiva ☒ Capacidade discursiva 12 – questão controversa, pouco clara
Aluno 4	<b>Dá pra perceber se tá certo ou está errado</b> (13)	13 - Foco no acerto e erro
Prof.	Então, assim, <u><b>num geral vai depender do ponto de vista do autor e vai depender dos dados que ele coloca no texto.</b></u> (14)	14 – resposta com suporte não muito claro na relação ponto de vista e argumentos que o suportam ☒ Capacidade linguístico-discursiva
Aluno 5	É!	
José Paulo	E também com as palavras que ele usa. <u><b>Eu não vou falar que algo é nojento se eu não acho bom, vou falar que exótico</b></u> (15)	15 – apresentação do ponto de vista com suporte ☒ Capacidade linguística
Aluno 5	Exótico é eufemismo para feio	
José Paulo	Então, mas exótico é positivo, feio não	

Neste excerto a professora traz o vídeo de forma a sistematizar com os alunos as características discutidas por eles, porém não há foco nas questões discutidas pelos alunos ou no que está no que foi assistido no vídeo, ou da relação entre ambos

como parecia ter sido o objetivo da professora. Desta forma, apesar de apresentar os conteúdos que objetivava discutir, a professora-pesquisadora não os enfocou de forma detalhada e organizada, conforme apontam Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), quanto às capacidades de linguagem. Isto é, não trabalhou com as capacidades enunciativa, discursiva e linguístico-discursiva que organizam os diversos gêneros e nem mesmo o artigo de opinião, de forma que os alunos pudessem se apropriar desse conhecimento. Apesar disto, a professora traz à tona a discussão da formação da opinião dentro do gênero, e os alunos mostram compreender como essa opinião aparece ao dizer que as escolhas das palavras são fundamentais para mostrar a opinião e estar adequada ao veículo, conforme ressaltam Faraco e Tezza (2001), apesar de ainda não compreenderem que estas escolhas estão atreladas aos argumentos que fundamentam a opinião que transparece no texto, como podemos observar o trecho a seguir:

**Tabela 14 - Trecho destacado**

Interlocutor	Fala
Prof.	Vocês não trabalharam com a estrutura, mas com a finalidade. Eu não me lembro se foi nessa sala... foi aqui que perguntaram se todo o artigo tem vir embaixo que o artigo não confirma a opinião do jornal, foi nessa sala que perguntaram isso? Então, caso alguém tenha notado isso, independentemente de onde se publica o artigo na internet tem a assinatura de que o artigo não traduz fielmente a opinião do jornal, por que? O artigo é um texto de opinião, é um texto que fala da opinião de um determinado assunto. E com isso, como essa opinião vai permanecer durante o texto, como que aparece a opinião da pessoa que está escrevendo?
Aluno 4	Dá pra perceber se tá certo ou está errado
Prof.	Então, assim, num geral vai depender do ponto de vista do autor e vai depender dos dados que ele coloca no texto.
Aluno 5	É!
José Paulo	E também com as palavras que ele usa. Eu não vou falar que algo é nojento se eu não acho bom, vou falar que exótico
Aluno 5	Exótico é eufemismo para feio
José Paulo	Então, mas exótico é positivo, feio não

A professora não discute com os alunos de forma clara nenhuma das dúvidas que haviam apresentado em suas respostas nas aulas anteriores sobre a definição de artigo, o que é colocar um ponto de vista e suportá-lo com argumentos, e, em que o artigo difere da notícia. Também não clarificou, o que era seu objetivo fundamental as capacidades de linguagem no decorrer do processo por ela desenvolvido. Mas, apesar



do conteúdo não ter sido aprofundado, a capacidade discursiva já era de conhecimento, de maneira breve, dos alunos em alguns aspectos na busca em atingir a finalidade comunicativa do gênero. E, mesmo que sua estrutura física (PERFEITO, 2006) não tinha sido discutida, outros aspectos estruturais o foram, como a escolha lexical e a colocação do ponto de vista sobre o tema em discussão.

O próximo excerto traz as orientações para a elaboração da atividade e dúvidas que surgiram no decorrer da produção. Para a análise do excerto serão seguidos os mesmos critérios dos excertos anteriores:

**Tabela 15 - Orientação de atividade**

Interlocutor	Fala	Análise Comentada
Prof.	Bom, eu vou colocar esse vídeo para vocês no portal, e vocês vão ter duas tarefas, <b>primeira parte da tarefa é vocês escreverem agora um artigo que eu vou colocar o tema na lousa, tá? É um tema não tão polêmico, mas é um tema mais ou menos atual e que vai ser um complemento do que vocês já viram</b> (1) e que já tenham a opinião de vocês tá? O texto é individual, por quê? Porque depois a gente vai fazer um outro trabalho em dupla, tá? <b>A segunda é produzir uma tabela resumo com as características do artigo que vocês discutiram e o que tem no vídeo.</b> (2)	1 – exórdio 2 - exórdio
-----	(Entregando a folha e passando o tema na lousa)	
Prof.	<b>O tema do artigo é sobre os rolezinhos de jovens</b> (3), tá? E aí independente da opinião do artigo que vocês leram, <b>eu quero ouvir a opinião de vocês.</b> (4)	3 – exórdio 4 – exórdio
Aluno 1	<b>Mas o tema é chato e esse povo não merece nossa atenção</b> (5)	5 – julgamento de valor
Prof.	<b>Exato</b> (6), era isso que ia falar, mesmo que você ache um assunto chato, que não merece discussão, <b>você está dando a sua opinião sobre isso</b> (6), que é um assunto chato e que não merece discussão. Aliás, pode ser isso seu artigo, <b><u>você pode fazer um artigo criticando a produção de artigo sobre os rolezinhos.</u></b> (7)	6 – concordância e questionamento de julgamento de valor 7 – apresentação de opinião sem suporte. ☞ Capacidade de ação
-----	(Professora andando pela sala e tirando dúvidas)	



Prof.	<u>Vocês podem dar exemplos de outros problemas que te chamam atenção, podem usar problemas para falar que a saúde está assim e o rolezinho não muda isso...</u>	✎ Sugestão de argumentos com suporte por meio de exemplificação (Capacidade discursiva)
Fala suprimida	(...)	
Prof.	<u>Não esqueçam que seria um artigo para veicular no jornal, então, procurem usar um vocabulário que seja acessível, mas também um pouco mais rebuscado porque é para ser publicado num jornal... levem isso em consideração.</u>	✎ Capacidade de ação ✎ Capacidade e linguístico-discursiva
-----	(Alunos produzindo)	

Neste trecho, a professora-pesquisadora, apesar da breve introdução aos alunos sobre a finalidade da produção, não deixa claro qual a real finalidade da produção (para a atividade em dupla, ou para sua própria avaliação, ou dos critérios para ser publicada em jornal). De acordo com Marcuschi (2008), o trabalho com gênero textual deve contemplar as especificidades do gênero e, ao não deixar claro a finalidade da produção, algumas propriedades funcionais do texto podem acabar sendo deixadas de lado, questão fundamental na discussão das capacidades de linguagem. Porém, ao reforçar aos alunos que a proposta seria para ser veiculado em um jornal, a professora traz à tona a esfera de circulação do gênero (esfera jornalística) o que justifica a escolha do tema polêmico e atual (COSTA, 2009), apesar do aluno 1, na análise 5, revelar um julgamento de valor a respeito do tema que é questionado pela professora, mas não envolve os alunos na discussão, por meio de perguntas. Dessa forma, não fica claro o quanto eles compreendem que a opinião não é um julgamento de valor, mas necessita estar apoiada em argumentos que venham a construir essa opinião e convencer seu interlocutor, como podemos notar no trecho destacado:

**Tabela 16 - Trecho destacado**

Interlocutor	Fala
Prof.	O tema do artigo é sobre os rolezinhos de jovens, tá? E aí independente da opinião do artigo que vocês leram, eu quero ouvir a opinião de vocês.
Aluno 1	Mas o tema é chato e esse povo não merece nossa atenção.
Prof.	Exato (6), era isso que ia falar, mesmo que você ache um assunto chato, que não merece discussão, você está dando a sua opinião sobre isso, que é um

assunto chato e que não merece discussão. Aliás, pode ser isso seu artigo, você pode fazer um artigo criticando a produção de artigo sobre os rolezinhos.

É importante lembrar que o tema foi decidido pela professora e os alunos tiveram possibilidade de procurar informação sobre o tema, pois a professora permite que os alunos façam pesquisas utilizando seus celulares no decorrer da produção em sala de aula.

Assim, embora a condução do trabalho tenha apresentado inúmeros problemas como vejo agora, foi criada uma finalidade e um ambiente de produção, considerados como fundamentais para que os alunos entrem em contato com a real situação comunicativa, conforme apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao proporem o trabalho com gêneros na escola. Outro ponto relevante que deve ser observado é a sequência em que os conteúdos foram abordados. Assim, embora não de maneira satisfatória, primeiramente, conforme apontado na descrição da aula, a professora colocou os alunos em contato com as características do gênero e depois pediu que produzissem o texto.

O próximo trecho traz algumas dúvidas levantadas pelos alunos para o desenvolvimento do texto. As discussões também são do dia 12/05/14, e foram feitas após a professora apresentar a orientação da produção de texto e são perguntas feitas por diferentes alunos. Para a análise do excerto repetiremos as marcações anteriores

**Tabela 17 - Dúvidas levantadas no momento da produção**

Interlocutor	Fala	Comentário
Fala suprimida	Alunos produzem, perguntam o que é para fazer, pedem folhas	
Prof.	(...) <u>quais os motivos da sua opinião, se colocar no texto, falar porque chamou a sua atenção...</u> (1)	1 – exórdio ✎ Capacidade enunciativa capacidade discursiva e
Falas suprimidas	Alunos produzem e tiram dúvidas sobre a entrega do texto	
Aluna 1 –	Ô professora! <u>Tem que colocar o título?</u>	✎ Capacidade enunciativa

Prof.	<b><u>Faz o texto e no final coloca.</u></b> (2)	2 - Resposta sem suporte ↳ Capacidade discursiva
Aluna 2 –	Professora, <u>pode colocar assim: “A minha opinião...”?</u>	↳ Capacidade linguístico-discursiva
Prof.	<b><u>Deixe a sua opinião transparecer sem usar “na minha opinião”</u></b> (3)	3 - Resposta sem suporte ↳ Capacidade linguístico-discursiva
Aluno 3	Professora, <u>posso colocar uma pergunta no meio do texto?</u>	↳ Capacidade linguístico-discursiva
Prof.	<b><u>Pode, mas não se esqueça de responder durante o texto, mas se for retórica você pode deixar a pergunta sem uma resposta clara, né?!</u></b> (4)	4 – resposta sem suporte ↳ Capacidade linguístico-discursiva
Aluno 4	Prô, como eu coloco que isso é um problema, mas tem coisas piores?	
Prof.	Assim, do jeito que você falou!	
Aluno 4	<b>Mas se eu quero falar melhor</b> (5)	5 - Apresentação de problema
Prof.	<b><u>Usa outra palavra no lugar do “mas”, pensa em outras palavras que dizem o mesmo que você acabou de falar</u></b> (6)	6 - Proposta de solução ↳ Capacidade linguístico-discursiva
Aluno 4	Tá!	
Prof.	Pessoal, <b>vocês vão terminar a produção de texto e amanhã</b> (7) (continua dando orientação para a próxima aula)	7 – conclusão

O trecho acima revela que pouco foi tratado também em relação à capacidade linguístico-discursiva em sala de aula, pois as dúvidas foram tiradas de forma aleatórias e individualmente, além de não apresentar nenhuma sistematização ou relação com situação enunciativa. O gênero artigo de opinião, apesar de não ser rígido quanto a escolhas linguísticas em relação a outros gêneros como bula ou receita (FARACO E TEZZA, 2001) que apresentam as características linguísticas discursivas bem delimitadas, apresenta alguns elementos que se repetem em sua maioria, como o uso predominante do presente do indicativo, uso de adjetivos e advérbios para validação argumentativa. Porém, em nenhum momento a professora apresentou esses elementos aos alunos, como também não discutiu a organização discursiva. Ao suprimir essas questões do gênero, a professora foge da proposta didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois não apresenta por completa e a fundo as

características do gênero em foco, apesar de ao responder as questões de forma aberta, disponibiliza o conteúdo para os demais da sala.

Por fim, mais dois últimos trechos serão trazidos para compreensão de como as capacidades de linguagem foram contempladas ou não nas atividades e discussões de sala de aula. Os dois trechos são referentes à orientação do critério que apoia a atividade de correção do texto de outro aluno e como essa correção se deu no grupo em que a aluna focal Karina se encontrava.

#### 4. Aula 19/05 (aula de 50 min.)

O trecho trazido é da aula do dia 19/05 e conta com a orientação da professora para a realização da correção dos textos produzidos por eles. A correção deveria ser feita utilizando uma tabela que os alunos receberam para apoio, em que compilaram os levantamentos feitos em sala nas discussões em grupo e o conteúdo do vídeo-slide, porém nem todos os alunos fizeram essa tabela, e a atividade acabou sendo em grupos maiores.

O segundo e último excerto traz a discussão de correção do grupo em que a aluna focal Karina se encontrava. Para a análise de ambos os trechos, serão destacadas em **negrito** e numerado (#) as articulações discursivas, com sublinhado o que se relaciona a capacidade de linguagem, com a análise separada, como os demais excertos.

Tabela 18 - Orientação correção

Interlocutor	Fala	Análise
Prof.	Pessoal, presta atenção, quero que vocês <b>sentem em duplas ou trios</b> e aí eu <b>vou entregar para vocês duas redações para vocês usarem na tabelinha</b> (0) que eu espero que vocês tenham feito vendo aquele vídeo novamente, o que é um artigo de opinião, <b>e vão avaliar se o texto que o colega fez é ou não artigo de opinião, em relação a todos os quesitos, não só português, erros gramaticais, <u>mas também se causou estímulo, como apresentou a opinião</u>, todas essas coisas que pelo</b>	0 e 1 – exórdio ❧ Capacidade de ação ❧ Capacidade discursiva ❧ Capacidade linguístico-discursiva

	<b>menos um do grupo tem que estar na tabelinha (1), tá?</b>	
<b>Aluna 1</b>	<b>A gente corrige no papel? (2)</b>	2 - Pergunta sobre a correção
<b>Prof.</b>	Sim, vai escrever no papel, segundo os itens que você colocou na sua tabelinha– não tem a estilística de um artigo de opinião, por quê? <b>Ai você faz sugestões, depois vai ter uma refacção desse artigo(3), entendeu?</b> Juntando rapinho em trios ou duplas	3 - Resposta com direcionamento para uso das capacidades na tabela
-----	(Falas suprimidas)	
<b>Prof.</b>	<b>Lembrando que vocês têm que ver se é um artigo em todos os aspectos (4).</b> Não só erros de gramática.	4 - Foco em todas as capacidades
<b>Prof.</b>	Pessoal, <b>tentem fazer sugestões para a pessoa, porque a pessoa vai refazer o texto. (5)</b>	5 - exórdio
<b>Aluno2</b>	<b>Mas tem que avaliar, tipo só corrigir? (6)</b>	6 – questões de direcionamento
<b>Prof.</b>	<b>Tem que avaliar se é um artigo, se o <u>vocabulário está adequado</u>, se ele <u>tem ou não a mesma opinião do começo ao fim</u>. (7)</b>	7 - resposta foco em questões pragmáticas e epistemológicas ✎ Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva ✎ Capacidade discursiva
<b>Aluno 2</b>	<b>Acho que ainda não entendi! (8)</b>	8 – Revela não compreensão
<b>Prof.</b>	Você vai avaliar, <b>imagina que você fosse um editor de um jornal, e recebesse esse artigo para publicar no jornal, tem que ver se ele é um artigo, ou seja, se a opinião está presente, se ele tem a mesma opinião no texto todo, olhar os detalhes de escolhas de palavras (9), lembra?!</b>	9 – suporte por exemplificação
<b>Aluno 2</b>	Prô, <u>o artigo tinha que ser na primeira pessoa...?</u>	✎ Capacidade linguístico-discursiva
<b>Prof.</b>	Podia ser.	
<b>Aluno3</b>	<b>“Eu acho” e talvez...tá errado, né? (10)</b>	10 - Pergunta de escolhas linguístico-discursivas
<b>Prof.</b>	<b>Sugira outras opções! (11)</b>	11 - Resposta pragmática
-----	(Alunos em atividade)	

Aluno 4	O artigo está com as propostas! (Entregando)	
Prof.	Quem for acabando entrega a correção e o texto do colega	

**Tabela 19 - Discussão em grupo - Correção - Aluna focal Karina**

Interlocutor	Fala	Análise
-----	(Leitura individual do texto)	
Aluna 1	Tá, <b>não tem grandes problemas</b> (0).	0 – apresentação do ponto de vista da avaliação
Karina	Ah, <b>eu acho que o dela tá bom</b> (1).	1 – concordância do ponto de vista da avaliação
Aluna 2	E dá pra dizer que é um artigo?	
Karina	<b>É um artigo</b> (2). <u>Tem contextualização e apresentação. Explicitação do ponto de vista. Tem utilização de argumentos...</u> tem propostas, tem né?	2 – concordância com o ponto de vista <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade de ação <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade discursiva <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade linguístico-discursiva
Aluna 1	Tem.	
Karina	<u>E tem uma conclusão.</u> Então, <b>o dela tá bom</b> (3), né?	3 - avaliação <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade discursiva
Aluna 1	<b>Sim</b> (4)	4 – concordância com a avaliação
Aluna 2	O que que eu falo?	
Karina	Você achou informal?	
Aluna 1	<u>Não está muito formal, mas não está informal.</u>	<input checked="" type="checkbox"/> Capacidade linguístico-discursiva
Aluna 2	Você aconselha a ela fazer um pouco mais formal?	
Karina	<u>Acho que ela pode mudar somente algumas palavras</u> (5). E agora o outro?	5 – apresentação do ponto de vista <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade linguística-discursiva
Aluna 1	É do LH... “o rolezinho e o que realmente afeta o nosso país”.	
-----	(Leitura individual do texto)	

Karina	Eu gostei do texto. (6)	6 – apresentação de avaliação
Aluna 1	Ah, é bom, é um artigo (7) né?	7 – concordância e
Aluna 2	É, mas tem algumas coisas que ele precisa arrumar. (8)	8 – concordância e apresentação d e discordância o ponto de vista
Karina	É... <u>tomar cuidado com a pontuação, acentuação, repetição e uso de palavras que não cabem... pera.., só!</u>	Capacidade linguístico-discursiva
Aluna 2	Tipo, e eu acho que <u>ele também precisa tomar cuidado com o jeito que ele dá o opinião dele</u>	Capacidade discursiva
Karina	É.. E acho que só?	
Aluna 1	Sim! Prô, terminamos!	

Nos trechos acima a atividade de correção foi realizada pelos alunos baseados nas tabelas que eles produziram em casa, porém, em nenhum momento a correção destas tabelas foi feita pela professora-pesquisadora para a sistematização do conteúdo, conforme aponta Dolz e Schneuwly (2004) em sua sequência didática, em que o professor apresenta todas as peculiaridades do gênero e suas implicações em relação às capacidades de linguagem (Marcuschi, 2008; Dolz e Schneuwly, 2004). Apesar dessa sistematização não ter sido feita, pode-se notar nas discussões das alunas na correção que essas capacidades são discutidas por elas, principalmente a capacidade linguístico-discursiva que foi pouco contemplada pela professora-pesquisadora, e apontadas para serem olhadas novamente na refacção, conforme trecho trazido em destaque:

**Tabela 20 - Trecho destacado**

Interlocutor	Fala
Aluna 2	É, mas tem algumas coisas que ele precisa arrumar. (8)
Karina	É... tomar cuidado com a pontuação, acentuação, repetição e uso de palavras que não cabem... pera.., só!
Aluna 2	Tipo, e eu acho que ele também precisa tomar cuidado com o jeito que ele dá o opinião dele

Assim, apesar das lacunas no processo de ensino-aprendizagem do gênero, suas especificidades aparecem nas discussões, porque as especificidades do gênero se repetem em situações pontuais (ROJO, 2005), e a leitura de gênero já pronto, e o contato no contexto extra escolar, proporcionaram que os alunos pudessem entrar em contato com as capacidades de linguagem.

Por fim, podemos observar que o processo de ensino-aprendizagem que a professora-pesquisadora desenvolveu, apesar de não seguir a sequência proposta por Dolz e Schneuwly (2004), discutiu, sem sistematização, em diferentes níveis, as capacidades e linguagem pertinentes ao gênero artigo de opinião. A seguir, as primeiras produções, as correções recebidas por eles e as refações serão trazidas e analisadas de modo a observar como as capacidades de linguagem aparecem.

### **3.2. Capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas nas produções**

A fim de observar como as capacidades de linguagem aparecem nas produções escritas, serão trazidas as produções, iniciais e finais, e as correções recebidas pelos alunos focais. Primeiramente, a produção inicial Karina e José Paulo serão apresentadas. Cabe retomar que elas foram produzidas no dia 12/05/14, após os alunos assistirem a um vídeo-slide que sistematizava algumas características do gênero artigo de opinião e ter sido feita uma discussão acerca do conteúdo visto no vídeo e das discussões prévias que os alunos fizeram em grupo.

Para a análise das produções, 3 capacidades serão focadas e marcadas. As **capacidades de ação**, referentes às escolhas que fizeram quanto à situação enunciativa, **as capacidades discursivas**, que são referentes à organização textual de modo a atingir a finalidade comunicativa do gênero, serão apontadas de modo a observar como os alunos organizaram, primeiramente, o texto de modo a apresentar, defender e convencer sobre a opinião deles acerca do tema. Também as **capacidades linguístico-discursivas**, que olham para o domínio das operações das unidades linguísticas, serão apresentadas para observarmos como os mecanismos de textualização (conectores e segmentadores) são utilizados no decorrer da construção do texto.



Rolezinhos: transtornos para uns,  
diversão para outros

A nossa sociedade se depara com diversos problemas cada dia, em áreas como saúde e educação, mas por ter um governo falho, não vê atitudes do mesmo para solucionar o que precisa à todas.

Nesse cenário de problemas, surgiu mais um, que recebeu grande visibilidade, e ao contrário dos outros com uma certa rapidez, já criaram medidas para impedir que o problema aumente.

O caso ocorrido foi os chamados "rolezinhos", onde um grupo grande de jovens utilizavam das dependências do shopping para se encontrarem, a fins de beber e fumar.

O evento causou tumulto, pois acabaram ocorrendo furtos e bagulhas, o que causou irritação em famílias e pessoas que queriam um passeio tranquilo nos shoppings.

Haver um encontro de jovens no shopping não é problema, dependendo da finalidade, e se não houver incômodo para as outras pessoas.

Por conta dos transtornos e reclamações, os administradores dos shoppings aguardam a decisão da justiça se haverá ou não a proibição dos rolezinhos.

Figura 15 - Produção inicial - Aluna Focal Karina

*Rolezinhos: transtornos para uns, diversão para outros*

A nossa sociedade se depara com diversos problemas cada dia, em área como saúde e educação, **mas** por ter um **governo falho**, não vê atitudes do mesmo, para solucionar o que **prejudica à todos**.

**Nesse cenário de problemas**, surgiu **mais um**, que recebeu **grande visibilidade**, e ao contrário dos outros, **como uma certa** rapidez já criaram medidas para impedir que o problema aumente.

**O caso ocorrido foi os chamados** “rolezinhos”, **onde** um grupo grande de jovens utilizavam das dependências do shopping para se encontrarem, a fins de beber e fumar.

O evento **causou tumulto**, **pois** acabaram ocorrendo furtos, e bebedeiras, o que causou **irritação em famílias e pessoas** que queriam um **passeio tranquilo** nos shoppings.

Haver um encontro de jovens no shopping não é problema, **dependendo** da finalidade, e se não houver incômodo para as outras pessoas.

**Por conta** dos transtornos e reclamações, os administradores dos shoppings aguardam a decisão da justiça se haverá ou não a proibição dos rolezinhos.

De acordo com Perfeito (2006), dentre os elementos que precisam aparecer em um artigo, a explicitação do posicionamento assumido é uma delas, e as escolhas lexicais da aluna deixam claro seu posicionamento em relação à falta de atenção do governo com serviços básicos essenciais *como saúde e educação*, e ao denominar o *governo de falho*. Também cabe ressaltar que, ao deixar claro seu posicionamento, a aluna Karina consegue interagir socialmente em um contexto sócio-histórico definido (MARCUSCHI, 2002) por meio da linguagem, pois salienta os problemas do governo para com a população reforçando que tais problemas prejudicam à todos inseridos neste contexto.

Também podemos notar que, de forma mais resumida, a aluna também conseguiu atingir em partes a finalidade da interação, pois posiciona-se sobre a

temática dizendo que o evento ganhou *grande visibilidade* em um *cenário de problemas*, mas o final do seu texto não traz uma “retomada da tese ou posicionamento defendido” (PERFEITO, 2006), pois aponta somente a atitude tomada pelos administradores do shopping em relação ao tema.

Em relação à organização textual, a aluna apresenta de forma clara o tema (PERFEITO, 2006) nos 3 primeiros blocos marcados ao apresentar o motivo da indignação (primeiro bloco), mostrar o que gerou a indignação (segundo bloco) e explicar o que é a temática (terceiro bloco); bem como suas escolhas lexicais explicitam sua opinião ao utilizar expressões como *falho*, *cenário de problemas*, *certa rapidez* e *o caso (...) foi*, que auxiliam na apresentação do ponto de vista e do tema que impulsionou a composição do artigo. Também podemos notar que a aluna previu, de forma breve, posicionamentos contrários (PERFEITO, 2006), pois traz no 5º bloco, um possível flexibilização em relação à temática. Todavia, vale ressaltar que a estruturação trabalhada pela aluna no texto não foi discutida em sala, somente apresentada no vídeo-slide, mas aluna conseguiu atender algumas capacidades linguagem importantes do gênero.

Já as escolhas dos conectores e segmentadores, a aluna apresenta conexão e relação entre os parágrafos, como na transição do primeiro para o segundo parágrafo ao retomar o contexto apresentado no primeiro bloco como “*Nesse cenário de problemas*”, argumentos e explicações, como no 4º bloco ao apresentar motivo e consequência com a conjunção *pois*, ou dando a condição do evento não ser mal visto, utilizando o condicional *dependendo* no 5º bloco, em busca de atingir o convencimento do leitor em relação ao posicionamento escolhido sobre o tema (PEREIRA, 2006).

Por fim, em relação as capacidades de ação, podemos notar que a aluna fez escolhas de adjetivos que pudessem aproximar os possíveis leitores do jornal em que o artigo “seria veiculado” ao articulista, ao qualificar o governo, o tipo de evento e os desdobramentos, focando no bem estar da população que frequenta os locais onde correm os rolezinhos. Ainda em relação a capacidade de ação, podemos notar que aluna ainda não compreendeu completamente a finalidade do gênero, pois seu texto traz poucos argumentos que sustentem seu posicionamento, apesar do texto conseguir apresentar um movimento crescente dentro do limite de linhas que os

alunos poderiam usar (20-30linhas), deixando somente em aberto a conclusão do texto.

A seguir, segue a primeira produção do aluno focal José Paulo.

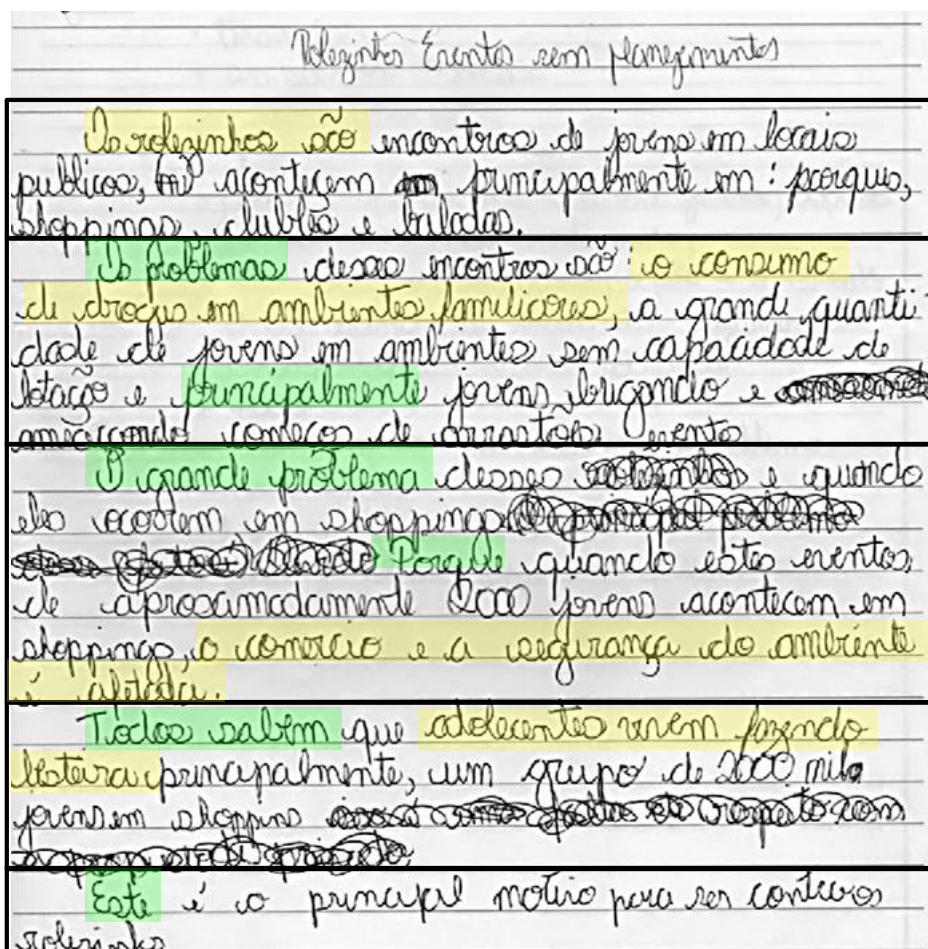


Figura 16 - Produção inicial - Aluno focal José Paulo

#### Rolezinhos – Eventos sem planejamentos

Os rolezinhos são encontros de jovens em locais públicos, acontecem principalmente em: parques, shopping, clubes e baladas

Os problemas desses encontros são: o consumo de drogas em ambientes familiares, a grande quantidade de jovens em ambientes sem capacidade de lotação e principalmente jovens, brigando e ameaçando começos de arrastões.

O grande problema desses eventos é quando eles ocorrem em shoppings. Porque quando estes eventos de aproximadamente 2000 jovens acontecem em shoppings, o comércio e a segurança do ambiente é afetada.

*Todos sabem que os adolescentes vivem fazendo besteira principalmente, um grupo de 2000 mil jovens em shoppings.*

*Este é o principal motivo para ser contra os rolezinhos.*

Já a produção inicial do aluno José Paulo traz menos clareza em relação ao desenvolvimento das ideias e seu posicionamento sobre o tema. Podemos notar que, em relação aos mecanismos de textualização, há uma repetição de introdução dos parágrafos junto à repetição da ideia principal destes parágrafos ao repetir qual o problemas dos “rolezinhos” e utilizando a repetição da palavra *problema*. A produção do aluno se assemelha, neste primeiro momento, mais a um tipo textual descritivo, em que retrata o que é a temática (TRAVAGLIA, 1991), do que a defesa de um ponto de vista (BRÄKLING, 2000), apontando que, apesar das discussões feitas em grupo e da breve sistematização do vídeo, a capacidade de ação e a capacidade discursiva do gênero não foram apropriadas pelo aluno. Em relação a capacidade de ação, ao produzir um texto que assemelha mais a um tipo descritivo, o aluno não apresenta as especificidades do gênero, deixando de lado, o contexto de enunciativo do gênero não levando em consideração seu papel de interlocutor, muito menos prevendo um papel para os leitores de seu texto. A produção também não traz a sustentação do ponto de vista, pois a única explicitação do ponto de vista encontra-se somente no último bloco destacado (*Este é o principal motivo para ser contra os rolezinhos*) e no decorrer do texto não há indícios de argumentos que sustentem esse posicionamento de forma crítica.

Em relação à capacidade discursiva, podemos observar que não há uma organização do texto que leve o leitor a compreender a finalidade do gênero, em que o papel do autor, que é convencer, confirmando o apontamento acima sobre a capacidade de ação. Podemos notar que em nenhum momento o aluno focal assume uma posição, e apesar de algumas partes os argumentos escolhidos apresentarem um indício desse posicionamento, como no bloco 2, como consumir drogas em ambientes familiares, não há explicitação disto (PERFEITO, 2006). Assim, podemos notar diferenças substanciais entre as duas produções, porém as lacunas que os textos apresentam são as mesmas e se referem a capacidade discursiva do gênero, pois como observamos, esta não foi discutida a fundo.



Serão trazidos agora, as duas correções que os alunos receberam dos colegas acerca de seus textos junto à refacção para observarmos como a correção aparece na produção final. A primeira correção será da aluna Karina, de forma a obedecer as sequência trazida anteriormente. Para as análises das correções serão observadas as **capacidades linguístico-discursiva** apontadas pelos corretores e alterações relacionadas às **capacidades discursivas**, e às **capacidades de ação** que os corretores pedem para serem apontadas. Já para as produções de texto serão assinalados somente as alterações feitas.

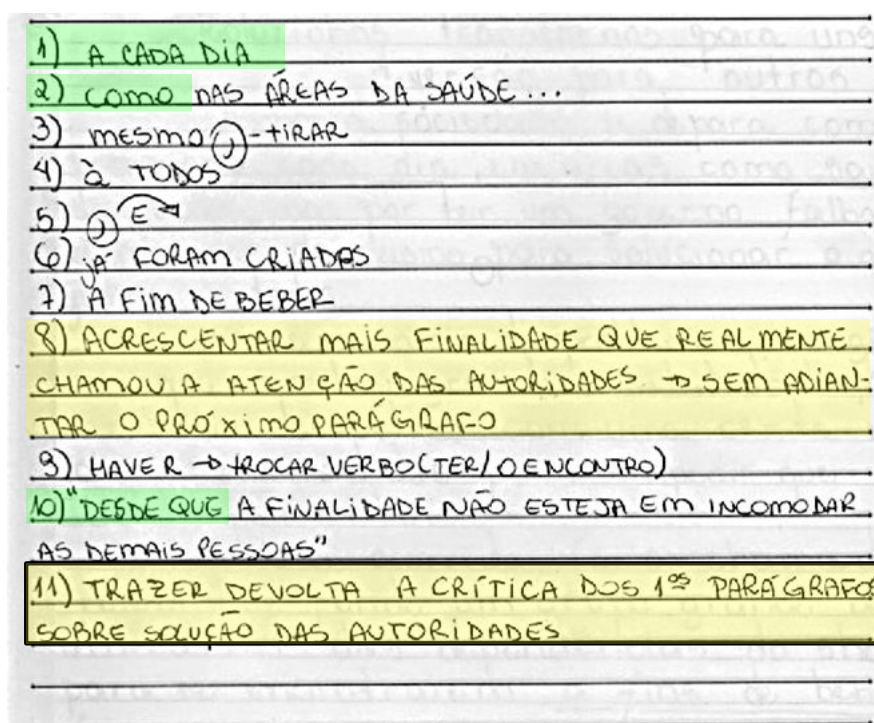


Figura 17 - Correção da produção inicial - Aluna focal Karina

Tabela 21 - Refacção e Correção - Aluna focal Karina

Refacção	Correção
<p>Rolezinhos: transtornos para uns, diversão para outros</p> <p>A nossa sociedade se depara com diversos problemas <u>a cada dia</u> (1), <u>como nas áreas da saúde</u> (2) e da educação, mas por ter um governo falho, não</p>	<p>1) A cada dia</p> <p>2) Como nas áreas da saúde...</p> <p>3) Mesmo, -tirar</p> <p>4) À todos</p>

vê atitudes do mesmo\_(3) para solucionar o que prejudica à todos (4).

Nesse cenário de problemas, surgiu mais um, que recebeu grande visibilidade e, (5) ao contrário dos outros, com uma certa rapidez já foram criadas (6) medidas para impedir que o problema aumente.

O caso corrido foi os chamados "rolezinhos", onde um grupo de jovens utilizavam das dependências do shopping para se encontrarem, a fim de beber (7) e fumar.

O evento causou tumulto, pois acabaram ocorrendo furtos e badernas, o que causou irritação em famílias e pessoas que queriam um passeio tranquilo nos shoppings.

Ter (9) um encontro de jovens no shopping não é problema, desde que a finalidade não esteja em incomodar as demais pessoas. (10)

Por conta dos transtornos e reclamações, os administradores dos shoppings aguardam a decisão da justiça de proibir ou não a ida dos jovens aos shoppings, ou tomar alguma medida que resolva com eficiência o problema.

5), e

6) Já foram criadas

7) A fim de beber

8) Acrescentar mais finalidade que realmente chamou atenção das autoridades → sem adiantar o próximo parágrafo

9) Haver → trocar verbo (ter/o encontro)

10) desde que a finalidade não esteja em incomodar as demais pessoas"

11) Trazer de volta a crítica dos 1º parágrafos sobre solução das autoridades

Podemos observar que na correção recebida pela aluna Karina alguns dos apontamentos, não destacados na análise, são relacionados à questões de língua, mas também observamos que o corretor apontou a alteração ou correção de alguns pontos relacionados à capacidade linguístico-discursiva, como na correção 1 e 2, em que se há a correção, e na 10 que há alteração do conector. Podemos notar que as alterações sugeridas apontam para uma mudança que proporciona melhor

apresentação dos argumentos escolhidos pela aluna para explicitação do seu ponto de vista (PEREIRA, 2006)

Em relação aos apontamentos das capacidades discursivas, podemos notar eles trazem um pedido em relação a estrutura do texto no âmbito argumentar em favor de seu ponto de vista e concluir retomando seu posicionamento apresentado no primeiro parágrafo (PERFEITO, 2006). Nesta correção podemos observar que, ao corrigir e entrar em contato com outro texto que busca atingir as características do gênero trabalho o aluno já pode apresentar um senso crítico e avaliativo em relação às especificidades do gênero (DOZL e SHCNEUWLY, 2004), por ter já lido um gênero pronto e discutido, mesmo que de forma não completa, as características daquela gênero.

Ao trazer o novo texto, podemos notar que o corretor pede que aluna retome pontos referentes a capacidade de ação, ou seja, em relação a finalidade do texto que é sustentar seu ponto de vista colocando mais argumentos que comprovem o que ela aponta, conforme as correções 8, em que se é pedido que ele apresente mais desdobramentos dos rolezinhos nos shoppings, e 11, que se pede que a aluna retome as críticas do primeiro parágrafo para que ela possa fazer a conexão entre os argumentos e o ponto de vista dela.

Será trazido agora a correção recebida pelo aluno focal José Paulo e a refacção do texto, e a análise da correção será marcada da mesma forma que a correção anterior.



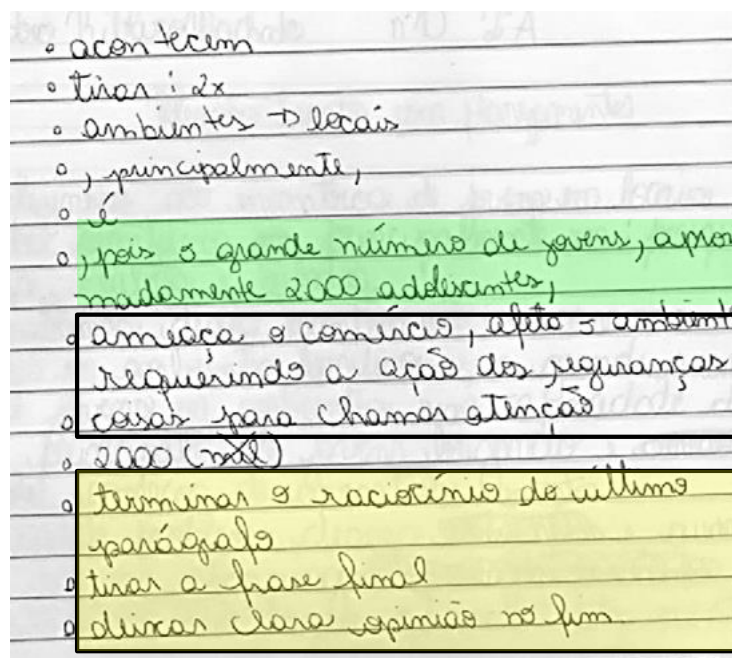


Figura 18 - Correção da produção inicial - Aluna focal José Paulo

Tabela 22 - Refacção e Correção - Aluno focal José Paulo

Refacção	Correção
Rolezinhos. Eventos sem planejamento	1. Acontecem
Os rolezinhos são encontros de jovens em locais públicos, <u>acontecem</u> (1) principalmente (2) em parques, shoppings, clubes e baladas.	2. Tirar : 2x
	3. Ambientes → locais
	4. , principalmente,
Os problemas desses encontros é o consumo de drogas em ambientes familiares, a grande quantidade de jovens em ambientes sem capacidades de lotação e principalmente jovens brigando e ameaçando começos de arrastões.	5. É
	6. , pois o grande número de jovens, aproximadamente 2000 adolescentes,
O grande problema desses eventos é (5) quando eles acontecem em shoppings, pois o grande número de jovens ( <u>aproximadamente 2000</u> ) (6- em	7. Ameaça o comércio, afeta o ambiente, requerendo a ação dos seguranças

partes) ameaçam o comércio, afetam o ambiente o que causa na necessidade da ação dos seguranças.

Devido o histórico adolescente de causar problemas (8 – alterado), principalmente em bando a chance de problemas é gigantesca, este é o principal motivo de se proibir os rolezinhos.

8. Coisas para chamar atenção

9. 2000 (mil)

10. Terminar o raciocínio do último parágrafo

11. Tirar a frase final

12. Deixar clara opinião no fim

A correção recebida pelo aluno José Paulo apresenta alguns apontamentos semelhantes à correção da aluna Karina em relação às capacidades discursivas. A refacção de frases, e os apontamentos do último bloco destacado buscam uma melhor compreensão em relação ao ponto de vista que não fica clara no primeiro texto (PERFEITO, 2006). Uma melhor organização textual da produção do aluno traria o texto para seu contexto real e específico de manifestação (ROJO, 2005), tirando a produção de uma caracterização tipológica e trabalhando com pontos que são referentes ao trabalho com gêneros textuais.

Isso traz o foco para a forma composicional e o conteúdo temático (MARCUSCHI, 2008), apontando a lacuna que o texto do aluno apresenta em relação à capacidade de ação de que o aluno não apresenta no primeiro texto e, como podemos observar na refacção, continua não sendo trazido. Os apontamentos feitos nas correções relacionam capacidade de ação e capacidade discursiva, pois, ao organizar melhor seu texto para buscar atender à sua finalidade (capacidade discursiva), este passa a se adequar ao contexto enunciativo. Isso porque atinge a esfera de circulação do gênero, delimita o papel dos interlocutores e leva em consideração o contexto de produção (capacidade de ação). Ao levar em consideração as características relacionadas à capacidade de ação, a organização textual acaba aparecendo de modo adjacente no momento da produção.

As correções feitas mostram que o contato em sala de aula, as discussões, as atividades desenvolvidas e os conhecimentos que os alunos já possuíam em relação à outros gêneros, parecem ter auxiliado no trabalho da correção e na escrita dos apontamentos que haviam sido contemplados em sala de aula ou fora dela.

Por fim, seguem os novos textos produzidos pelos alunos com as correções que foram observadas por eles e incorporadas ao novo texto. O primeiro texto é da aluna Karina e será analisado conforme o primeiro texto trazido.

Rolezinhos e transtornos para uma  
diversão para outros

A nossa sociedade se depara com diversos problemas a cada dia, como nas áreas da saúde e educação, mas por ter um governo falho, não vê atitudes do mesmo para solucionar o que prejudica à todos.

Nesse cenário de problemas, surgiu mais um, que recebeu grande visibilidade e, ao contrário dos outros, com uma certa rapidez já foram criadas medidas para impedir que o problema aumente.

O caso ocorrido foi os chamados "rolezinhos", onde um grupo grande de jovens utilizavam das dependências do shopping para se encontrarem, a fim de beber e fumar.

O vento causou tumulto, pois acabaram ocorrendo furtos e badernas, o que causou irritação em famílias e pessoas que queriam um passeio tranquilo nos shoppings.

Ter um encontro de jovens no shopping não é problema, desde que a finalidade não esteja em incomodar as demais pessoas.

Por conta dos transtornos e reclamações

çãos, os administradores dos shoppings  
 aguardam a decisão da justiça de proibir  
 ou não a ida dos jovens aos shoppings,  
 ou tomar alguma medida que resolva  
 com eficiência o problema.

Figura 19 - Produção final - Aluna focal Karina

*Rolezinhos: transtornos para uns, diversão para outros*

A nossa sociedade se depara com diversos problemas **a cada dia**, como nas áreas da saúde e da educação, mas por ter um **governo falho**, não vê atitudes do mesmo para solucionar o que **prejudica à todos**.

Nesse cenário de problemas, surgiu **mais um**, que recebeu grande visibilidade e, **ao contrário** dos outros, com uma **certa rapidez** já foram criadas medidas para impedir que o problema aumente.

O caso corrido foi os chamados "rolezinhos", **onde** um grupo de jovens utilizavam das dependências do shopping para se encontrarem, **a fim** de beber e fumar.

**O evento causou tumulto**, **pois** acabaram ocorrendo furtos e badernas, o que causou **irritação em famílias** e pessoas que queriam um passeio tranquilo nos shoppings.

Ter um encontro de jovens no shopping não é problema, **desde que a finalidade não esteja em incomodar** as demais pessoas.

**Por conta** dos transtornos e reclamações, os administradores dos shoppings aguardam a decisão da justiça de proibir ou não a ida dos jovens aos shoppings, ou tomar alguma medida que resolva com eficiência o problema.

Neste a refacção da produção inicial da aluna vamos observar como ela estruturou seu texto de modo a atingir o objetivo comunicativo. O primeiro momento do texto, de acordo com Perfeito (2006), deve trazer uma "contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida" e "explicitação do posicionamento assumido". Isso ocorre no texto de Karina, pois o primeiro momento selecionado

destacado traz seu posicionamento acerca da temática ao mostrar que existem assuntos mais relevantes que deveriam ter maior atenção do governo, como educação e saúde. Já no terceiro trecho destacado apresenta o tema a ser abordado, explicando o que são rolezinhos e o que ocorrem nesses encontros, antecipando no 2º trecho destacado qual foi o desfecho do tema.

Podemos observar que não houve mudanças substanciais, porém as pequenas alterações deram ao texto uma nova compreensão, pois a alteração de alguns conectores iniciais (*a cada dia* e *ao contrário*) auxiliaram numa leitura mais clara e com uma explicitação maior do posicionamento da aluna sobre o tema.

Segundo Perfeito (2006), o final da produção deve apresentar uma possibilidade de negociação e uma conclusão com ênfase ou retomada do posicionamento escolhido. Embora Karina não apresente uma possibilidade de negociação, conclui a sua argumentação apresentando os desdobramentos futuros do tema ao apontar que a administração do shopping aguarda uma atitude da justiça para saber se aplica alguma medida que resolva os transtornos e reclamações.

Pudemos observar assim que a capacidade discursiva, apesar de não contemplada de forma completa nas discussões em sala de aula, aparece nas correções e nas produções escritas e conseguem atingir seu objetivo comunicativo por meio de um trabalho de correção e refacção que, apesar de não seguir a proposta didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cria um processo crítico e auto avaliativo do uso do gênero, revelado nas produções dos dois sujeitos focais.

Já a capacidade de ação, conforme vimos na análise da correção foi deixada de lado, o que comprometeu a possibilidade do texto da aluna atingir por completo a finalidade do gênero em relação ao seu contexto enunciativo de produção.

Segue, a redação final do aluno José Paulo, seguindo as mesmas marcações da produção anterior.



## Rolezinhos Eventos sem planejamento

Os rolezinhos são encontros de jovens em locais públicos, acontecem principalmente em parques, shoppings, clubes e baladas.

Os problemas desses encontros, é o consumo de drogas em ambientes familiares, a grande quantidade de jovens em ambientes sem capacidade de lotação e principalmente jovens brigando e ameaçando começos de arrastões.

O grande problema desses eventos é quando eles acontecem em shoppings, pois o grande número de jovens (aproximadamente 2000) ameaçam o comércio, afetam o ambiente o que causa na necessidade da ação dos seguranças.

Devido o histórico adolescente de causar problemas, principalmente em bando a chance de problemas é gigantesca, este é o principal motivo de se proibir os rolezinhos.

Figura 20 - Produção final - Aluno focal José Paulo

### Rolezinhos. Eventos sem planejamento

Os rolezinhos são encontros de jovens em locais públicos, acontecem principalmente em parques, shoppings, clubes e baladas.

Os problemas desses encontros é o consumo de drogas em ambientes familiares, a grande quantidade de jovens em ambientes sem capacidades de lotação e principalmente jovens brigando e ameaçando começos de arrastões.

O grande problema desses eventos é quando eles acontecem em shoppings, pois o grande número de jovens (aproximadamente 2000) ameaçam o comércio, afetam o ambiente o que causa na necessidade da ação dos seguranças.

Devido o histórico adolescente de causar problemas, principalmente em bando a chance de problemas é gigantesca, este é o principal motivo de se proibir os rolezinhos.

Nesta refacção, nota-se uma melhora na produção do aluno José Paulo, como por exemplo, a apresentação do ponto de vista com a conclusão no último bloco destacado (PERFEITO, 2006). A refacção também apresenta ,agora de forma mais clara, a apresentação e explicação do tema e os argumentos que apoiam os pontos de vista. Talvez mais claros por estarem sem rasuras, porém também por apresentarem os conectores e segmentadores de forma um pouco mais coerente, deixando clara a opinião do aluno por meio de escolhas não absolutas com base na verdade e/ou pautadas na visão pessoal do autor (COSTA, 2009), como mostrados nos 2º e 3º blocos.

A refacção do aluno ainda apresenta problemas em relação à pontuação e uso de algumas palavras, porém a nova conclusão deixa o texto um pouco mais claro e mais próximo da finalidade comunicativa. Isto é, o texto além de ecoar outras vozes no final (FARACO e TEZZA, 2001) talvez decorrentes de vivências próprias do aluno, ao afirmar que adolescentes causam problemas, o texto agora deixa um pouco mais claro o papel do interlocutores na organização discursiva do artigo de opinião, pois agora o aluno posiciona-se perante o tema para tentar convencer seu leitor o motivo pelo qual o evento deveria ser proibido trazendo os desdobramentos negativos dos rolezinhos e um apontamento que, apesar de soar como senso comum e desgastado, que atinge muitos leitores que possam ter adolescentes nas família ao ressaltar que é típico da fase o fato de causar problemas.

Desta forma, podemos ver que para o dois alunos o modo como as aulas foram organizadas foi efetivo para a produção final do texto, deixando mais clara algumas capacidades que não foram contempladas ou não totalmente contempladas nas atividades em sala de aula, transparecendo na produção final dos alunos que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), parecem apresentar os novos conhecimentos aprendidos no processo de ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, no caso deste estudo.

A seguir, segue uma visão geral sobre as análises e interpretação dos dados e como isto se atrela às implicações teóricas desta pesquisa e ao objetivo do trabalho.

---

## CONCLUSÃO

---

Para compreender a análise e interpretação dos dados, será retomado o objetivo específico deste trabalho e as perguntas guias de análise. Foi objetivo desta pesquisa identificar as capacidades de linguagem do gênero textual, artigo de opinião, trabalhadas nas interações durante o desenvolvimento das aulas com os alunos de Ensino Médio, para compreender se e como os alunos focais se apropriaram, ou não, das capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas do gênero em foco nas produções escritas.

E as duas perguntas guias para análise foram:

1. As capacidades enunciativas, discursivas e linguístico-discursivas foram trabalhadas nas atividades de sala de aula? Como?
2. Essas capacidades de linguagem são retomadas nas produções iniciais e finais dos alunos focais? Como?

O trabalho desenvolvido pela professora pesquisadora, conforme apontado nas análises acima não segue o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), porém caminha muito próximo a ele, pois os autores apontam um primeiro momento de apresentação do gênero, seguido por uma produção, 3 módulos em que os problemas encontrados nas produções iniciais são trabalhados, terminando com uma produção final (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). O trabalho desenvolvido pela professor-pesquisadora, embora necessite ser repensado e reorganizado com base nos resultados desta dissertação seguiu um caminho interessante e trouxe uma discussão com suposições dos alunos, uma nova discussão em contato com o gênero, sistematização do gênero por meio de um vídeo-slide e uma breve discussão aberta, uma produção inicial, correção e refacção da produção inicial.

No trabalho os alunos são apresentados às peculiaridades dos gêneros antes da produção, porém de forma assistemática após duas discussões entre alunos. Após a primeira produção os problemas acerca do gênero são trabalhados, só que em correção feita entre os próprios alunos, e por fim, na produção final os problemas apresentados na primeira são retomados e repensados.



A vantagem do trabalho proposto pelos autores se encontra em apresentar um trabalho mais direcionado ao professor que visa o desenvolvimento das capacidades de linguagem, além de, ao fim do processo, possibilitar que aluno as aproprie com maior competência, tenham mais autonomia na produção e auto avaliação das produções (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Apesar do processo apresentado não trazer um trabalho direcionado, pois os apontamento observados na primeira produção foi feito pelos próprios alunos, o senso de auto avaliação e uso com mais competência da língua aparecem ao final do processo de ensino-aprendizagem, pois as refacções apresentam alterações importantes nas capacidades de linguagem.

Outro ponto pertinente a ser discutido nesta conclusão é o trabalho feito com gênero textual e não com tipologias. Cabe retomar, aqui a diferenciação feita por Marcuschi (2002) que coloca que o trabalho com tipologias é mais abrangente, pois trabalham somente com as variações dos modos de interação, enquanto o trabalho com gênero traz as especificidades de cada texto em relação às esferas de circulação, conteúdo temático e forma composicional (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2006). Esta diferenciação é importante para compreender a escolha da professora em trabalhar com gêneros textuais e não tipologias. Assim, ao colocar os alunos de EM em contato com diferentes gêneros é possível colocá-los em contato com diversos usos de linguagem e ampliar a competência comunicativa. Esta escolha se atrela ao objetivo desta pesquisa pois, caso o trabalho tivesse sido desenvolvido com tipologias, não seria possível que os alunos se discutissem e se apropriassem das capacidades de linguagem e as apresentassem nos textos finais.

Para observação geral de onde a prática de ensino se encontrou neste trabalho, a tabela a seguir foi criada de modo a compreender em que nível as capacidades de linguagem foram contempladas nas discussões e atividades de sala de aula, nas produções iniciais, correção e refacções apresentadas no capítulo 3:

**Tabela 23 - Capacidades de linguagem no decorrer do processo**

Capacidade de linguagem	Enunciativa	Discursiva	Linguístico-discursiva
Trabalhada em sala de aula e nas discussões?	SIM	PARCIALMENTE	PARCIALMENTE
Aparece nas produções iniciais?	SIM	PARCIALMENTE	PARCIALMENTE
Aparece nas correções?	SIM	SIM	SIM
Aparece nas refacções?	SIM	SIM	PARCIALMENTE

Portanto, pode-se concluir que o trabalho em sala de aula, apesar de não se inserir por completo na proposta de Dolz e Schneuwly (2004) por não contemplar por completo as capacidades de linguagem no processo todo, desde a apresentação da situação em que as especificidades do gênero, pôde colocar os alunos em contato com as capacidades de linguagem de diferentes formas e em diferentes momentos, refletir sobre elas e ter um novo olhar em novas produções textuais, por meio de um processo de ensino-aprendizagem pautado em gêneros textuais que permite a formação de sujeitos mais crítico, pois um trabalho que prioriza a utilização de uma gama de gêneros amplia o domínio discursivo do aluno de modo a poder exercer, com maior efetividade, seu direito de cidadania (BRASIL, 1998).

Por fim, um olhar geral sobre o desenvolvimento da pesquisa e do trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como um olhar futuro para a pesquisa será trazido.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A elaboração deste trabalho foi de suma importância para a esta pesquisadora pois, além de compreender melhor as teorias que permeiam o ensino-aprendizagem de gênero, as implicações que um trabalho em sala de aula pautado em uma sequência que proporciona ao aluno entrar em contato com as capacidades de linguagem. Mas também observar as implicações destas na produção de gêneros textuais, mas também para satisfazer uma inquietação decorrente da própria formação que é o trabalho com gêneros e não com tipologias.

Conforme apresentado na Introdução, esta pesquisadora não teve um trabalho efetivo com gêneros nas séries de base, se deparando com uma lacuna na graduação. Ao proporcionar, mesmo que de forma ainda não plena, o contato com diferentes gêneros para os alunos do EM e EF II (não somente os alunos da série focal deste trabalho), abriu-se um leque de possibilidades de situações enunciativas que, além de auxiliar no futuro acadêmico-profissional dos alunos, permitiu-lhes exercer de forma mais plena sua cidadania. Permitiu-me, também, refletir sobre o muito que precisava aprender sobre como relacionar-me com os alunos na produção crítico-colaborativa de significados compartilhados sobre os gêneros de textos, bem como criar contextos dialógicos e dialéticos de produção colaborativa.

Além deste enfoque pessoal, este trabalho se faz relevante, pois é preciso que o ensino brasileiro corte os laços com o tradicionalismo e coloque em prática os apontamentos dos novos documentos da Educação, para formação de sujeitos mais pensantes e que intervenham nas realidades do país. Apesar do tema ser muito trabalhado no cenário acadêmico, é preciso que a temática saia das discussões e penetrem nas escolas e nos professores em trabalho em que todos estejam engajados e que busquem uma melhoria constante dos sujeitos e dos meios.

Fica aqui a reflexão para um novo planejamento do novo ano escolar e o desejo de continuar trabalhando com produção textual na formação de sujeitos ativos na “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 1973). Esta dissertação mostrou-me que para se aprender sobre o nosso fazer é necessário que nos observemos criticamente como a um outro. É pelo olhar do outro que nos conhecemos. Assim, aprendi muito sobre mim

e sobre o quanto não sei e preciso saber para o desenvolvimento de futuras pesquisas, quanto ao envolvimento de alunos e professor em aulas de produção de textos.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ARANHA, Elvira M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. São Paulo, 2009
- ARISTÓTELES(350aC). *Retórica*. Lisboa: INCM, 1998.
- BAKHTIN, M. (1952-53). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1979/2003.
- BAKHTIN/VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- BARROS, D. L. P. DE & FIORIN, J. L. (org.) (1999) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp. Bazerman,2006.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES; M. da G. M. *A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.2009.
- BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V.S.; MARINELLO, A. F. *O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação*. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009.
- BONINI, A. *O ensino de tipologia textual em manuais didáticos do 2º grau para Língua Portuguesa*. Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 31, 1998, p. 7-20.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BRÄKLING, K.L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-248.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. Secretária de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRONCKART, J.P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics: Towards a generic view. In: GASS, S.M. (eds) *World Applied Linguistics AILA Review*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, vol. 17, 2005, p. 6-22.

CASTELUBER, D. E. M. *Leitura de textos argumentativos opinativos: a contribuição de uma coleção didática para a formação de um leitor crítico*. Minas Gerais, 2012

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica: 2009

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Em busca do culpado. Metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa enigma. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.159-212.

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. 71-91.

ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R-L. (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FARACO, C. A. e TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FIDALGO, S. S. *A Linguagem da Inclusão /Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional*. São Paulo, 2006.

FIORIN, J L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREEDMAN, A. 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (Orgs.) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor& Francis, 1994

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_ et. al. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p.p. 39-46

Gonzalez, G.O.N. *Ensino-aprendizagem de língua portuguesa, gêneros textuais e prática pedagógica*. Pernambuco, 2010  
<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/031.pdf>, acesso em fev/2014

John-Steiner, V. *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

LEONTIEV, A. N. *Activity and Consciousness*. 1977. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> – Acesso em fev2014

\_\_\_\_\_. *Atividades, consciência e personalidade*. Tradução Maria Silvia Cintra Martins, 1978a. Disponível em <http://www.marxists.org> – Acesso em fev/2014

LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBERALI, F. C. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas: Pontes. 2013.

LIBERALI, F. C. Cadeia criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados. Research Project presented to the Supporting Agencies, 2006a

\_\_\_\_\_. Cadeia Criativa: Uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES M. C. C; FIDALGO S. S. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 41-64.

LIMA, A.M.J. *Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em didáticos de língua inglesa*. Fortaleza, 2007

LIMA, M.E.C.C.; AGUIAR JUNIOR, O.; DE CARO, C.M. *A formação de conceitos científicos: reflexões a partir da produção de livros didáticos*. Ciência e Educação, v. 17, n. 4, p. 855-871, 2011.

LOUKILI, K.L.C. *Ainda faz sentido escrever cartas? Uma experiência com o ensino de gêneros na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre, 2009

MAGALHAES, M. C. C. A Negociação de Sentidos em Formação de Educadores e em Pesquisa. In: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A. da Silva. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração Um Percurso na Formação Docente*. 1ed. São Paulo: Ductor, 2007, v. 1, p. 68-82.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador. In: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A. da Silva. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, v. 1, p. 48-55.

\_\_\_\_\_. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: Telma Gimenez. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, v., p. 39-58.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCoL. In: Fernanda Coelho Liberali; Elaine Matheus; Maria Cristina Damianovic. (Org.). *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais*. 1ed.Campinas: Pontes, 2012, p. 13-26.

\_\_\_\_\_. *A colaboração na formação de profissionais reflexivos e críticos: pesquisa e extensão*. Projeto de Pesquisa, 2003-2006.

\_\_\_\_\_. A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos Críticos. In: \_\_\_\_\_. *A Formação do Professor como um profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: \_\_\_\_\_.; FIDALGO, S.S. (orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.13-40.



MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36

MARCUSCHI, L.A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) *Ideologia Alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2007

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola: São Paulo, 2006, 85-107

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. Lev Vygotsky: *Cientista Revolucionário*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, S.F. *O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma pesquisa junto a professores de língua portuguesa da rede pública do estado de São Paulo*. São Paulo, 2012

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L.P. [org], *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006

PEREIRA, C. da C. et al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida, SANTOS, Leonor Werneck dos Santos (Orgs.) *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.

PERFEITO, A. M. Artigo de opinião: análise linguística. In: CONALI – Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2006, Maringá, p. 745-755.

PISTORI, M.H.C. *Do tipo textual ao gênero de texto. A redação no vestibular*. Bakhtiniana, São Paulo, v.7, p. 142-160, 2012

PONTECORVO, C. Discutir, Argumentar e Pensar na Escola – O Adulto como Regulador da Aprendizagem. In: \_\_\_\_\_.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005, p. 65-88

PONZIO, A. *A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008

ROCKWELL, E.; BUNZEN, C.; VIEIRA, R. *Gêneros do ensino: uma abordagem bakhtiniana*. Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2012, vol.51, n.2, pp. 487-513

RODRIGUES, L. R. S. *Os gêneros discursivos no livro didático do ensino médio*. São Paulo, 2007

ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: MEURER, J. L. BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

\_\_\_\_\_. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

SANTOS, D.E.; CARVALHO, G.L. *O artigo de opinião como eixo condutor do trabalho com gêneros de textos no livro didático de língua portuguesa*. Linguasagem, ed. 18, disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/031.pdf>. Acesso em out/2014.

SANTOS, R.M.A.S. *Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem*. Recife, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Linguagem e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, A.G. *Estudo dos gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa: uma ferramenta para as práticas linguísticas e sociais*. Rio Grande do Norte, 2011.

TOULMIN, S. E. *Os usos da argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. Campinas, 1991.

VYGOTSKY, L.S. (1930) *Pensamento e linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. (1934). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

---

## ANEXOS

---

Anexo I – Artigo de opinião

# opinião

## TENDÊNCIAS/DEBATES

### "Rolezinhos" em shoppings devem ser coibidos? Sim

ANDREA MATARAZZO  
ESPECIAL PARA A FOLHA

18/01/2014 @ 03h00

f Compartilhar

663

🐦 Tweetar

12

g+ 2

🔊 OUVIR O TEXTO

+ Mais opções

#### O SEU, O MEU, O NOSSO "ROLEZINHO"

Os "rolezinhos" tornaram-se o assunto deste verão. Os encontros de um número expressivo de jovens em shoppings de São Paulo são considerados por muitos como uma espécie de continuação das manifestações de desencanto e indignação de junho passado.

Há, de fato, aspectos em comum. Como as passeatas a céu aberto contra a péssima gestão do Estado brasileiro, os "rolezinhos" reúnem participantes que marcam o encontro previamente pelas redes sociais.

Em ambos, grupos oportunistas de vários matizes ideológicos procuram pegar carona na notoriedade desses movimentos.

No caso dos "rolezinhos", comerciantes e frequentadores dos shoppings e, depois, a sociedade foram pegos de surpresa. Pois, assim como as manifestações de inverno, a moda do verão surgiu inesperadamente e se tornou o tema predominante das últimas semanas.

Mas há diferenças que não podem ser desprezadas. O rastilho de pólvora das manifestações foi o aumento do preço do transporte urbano e, depois, o movimento ganhou corpo com outras reclamações difusas. Não há, no caso atual, um discurso unificado de reivindicações. Não há nem sequer uma reivindicação expressamente declarada.

Recentemente, jovens marcaram um "rolê" em Itaquera a pretexto de diversão. Houve reação dos proprietários de shoppings e das autoridades. Isso acendeu o debate com vezos políticos e ideológicos.

Muitos a favor, muitos contra. A sensação que fica é que apoiar os "rolês" é de esquerda e condená-los é de direita. Isso é ridículo, pois interdita o debate, não traz solução.

Aliás, é o que vem ocorrendo em diversas frentes: o debate morre, reduzido a ideologia de almanaque ou a meras disputas entre quem é o "bonzinho" e quem é o "mauzinho".

Não faz sentido ideologizar ou politizar os "rolezinhos". Ser ou não ser politicamente correto não é nem deve ser a questão. O que temos de defender é a integridade física das pessoas que frequentam locais públicos ou privados de uso coletivo.

Aliás, é o que vem ocorrendo em diversas frentes: o debate morre, reduzido a ideologia de almanaque ou a meras disputas entre quem é o "bonzinho" e quem é o "mauzinho".

Não faz sentido ideologizar ou politizar os "rolezinhos". Ser ou não ser politicamente correto não é nem deve ser a questão. O que temos de defender é a integridade física das pessoas que frequentam locais públicos ou privados de uso coletivo.

Também não se pode deixar de lado evidências como o fato de que grupos de mil jovens ou mais (independentemente da classe social, credo ou bairro) em espaços inadequados podem provocar se não depredações e agressões, como já ocorreu, sustos, correrias e atropelos.

A sociedade demanda códigos e padrões de comportamento para que os direitos de todos sejam assegurados. Da mesma forma que não se deve andar de skate em hospitais nem conversar durante um espetáculo, não é aceitável superlotar casas de eventos para não se repetirem tragédias como a da boate Kiss. Em recintos fechados, não é razoável dar margem a tumultos que ponham em risco a segurança das pessoas.

A liberdade de marcar encontros pela internet é uma novidade que demanda cuidados. Uma chamada pode reunir 20 ou 20 mil pessoas. Como controlar uma multidão sem um mínimo de planejamento e organização? Em São Paulo, qualquer evento que reúna determinada quantidade de pessoas, por lei, exige ação da CET (Companhia de Engenharia de Tráfego), do Corpo de Bombeiros, do Samu (Serviço Atendimento Médico de Urgência) e da Polícia Militar.

Eventos sem as medidas de cautela necessárias podem provocar desastres. Como esvaziar um shopping lotado em caso de incêndio? Em caso de tumulto, como evitar acidentes com pessoas mais velhas ou com alguma deficiência? Como proteger as crianças? Como prevenção, é preciso, com bom senso, coibir aglomerações e correrias em qualquer local sem a estrutura necessária.

Ou seja: seu "rolezinho" termina onde começa o do outro, pois a liberdade de cada cidadão é delimitada pela dos demais.

**ANDREA MATARAZZO** é vereador (PSDB-SP). Foi secretário municipal de Serviços e de Subprefeituras (gestão José Serra/Gilberto Kassab) e secretário estadual da Cultura (gestão Geraldo Alckmin) de SP



<p><b>O ARTIGO JORNALÍSTICO</b></p>	<p>Jornalismo <b>Opinativo</b></p>
<p><b>O que é</b></p> <p>citado por Luiz Beltrão. O artigo, como a crônica e o editorial, aprofundam aspectos relativos a fatos de maior repercussão no momento</p> <p>Assim, há uma diferença entre o editorial e o artigo e a crônica: os dois últimos “escapam aos limites restrito do editor,</p> <p>Segundo Fraser Bond (Apud BELTRÃO, L. 1980, p.52-55), o artigo, como a crônica, é um ensaio curto e de natureza contemporânea.</p>	<p>Os gêneros opinativos constituem as manifestações da “dimensão de profundidade” jornalística, segundo Bartolomé Mostaza, citado</p> <p>No jornalismo diário, a opinião refere-se a um fato do dia. O artigo contém comentários ou teses fundados em visão pessoal.</p> <p>dos princípios gerais e das teses orgânicas da empresa, dos compromissos e diretrizes que esta mantém e busca traçar para o comportamento público”. (1980, p.64)</p> <p>O artigo e a crônica são produzidos por colaboradores do jornal ou revista, que “são pensadores, escritores e especialistas</p>

em diversos campos, e cujos pontos de vista interessam ao conhecimento e divulgação do editor e seu público típico”.

traga estampada a ressalva típica: “Os artigos publicados com assinatura dos autores não traduzem necessariamente a opinião do jornal”.  
(Idem, p.65)

Os fatos jornalísticos se caracterizam pela sua plasticidade, por se nutrir do efêmero, do circunstancial, do acidental, fatos que se desdobram, que variam. Portanto, a base do artigo deve ser a “irracionalidade dos fatos”

## - OBJETIVOS

## ESTRUTURA

Portanto, na maioria dos casos, o ponto de vista dos articulistas coincide com a linha editorial do veículo, embora este sempre

## OBJETO/FONTE

o perturbador e constante cambiar da atualidade.”

Os jornais têm como propósito, na veiculação de tais mensagens: orientar o leitor; “estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.”

A estrutura do artigo é idêntica à do editorial. Compõe-se dos seguintes elementos:

5.1 TÍTULO: poucas palavras, incisivo, expressando a linha ideológica adotada.



5.2 INTRODUÇÃO: formulação da notícia ou idéia que deu origem à notícia.

5.3 CORPO: formado por blocos feitos de retângulos, cada um deles autônomo, isto é, contendo lead, desenvolvimento e conclusão.

- pensar não só como o editor, mas também como pensariam seus opositores;

- antecipar-se às críticas e destruir previamente as objeções que se fariam à opinião expressa.

o artigo não deve se propor a promover um juízo de valor perene. O máximo que se lhe pode pedir são conclusões provisórias...” (Danton Jobim, Apud BELTRÃO, L., 1980, p.54-55)

notadamente no lugar-comum ou na redundância...”. O texto deve ter estilo com as seguintes características:

O corpo é o local em que se dá a discussão ou argumentação: interpretação, análise, debate dos diferentes aspectos do tema. Consiste em:

- expressar as implicações, confrontar o tema com outros semelhantes, manipulá-lo, desintegrá-lo;

Assume diferentes modalidades: exortação, apelo, palavra de ordem, constatação pura e simples. Em face dos objetivos (item 4) e das características de estilo “topicalidade” e “condensabilidade” (item 6)

## ESTILÍSTICA

Para compor o artigo, seu autor dispõe de tempo suficiente para trabalhar bem o texto. Portanto, do autor exigem-se alguns dotes, como o “talento crítico e expositivo..., que não incorra nos vícios estilísticos,

6.1 TOPICALIDADE: Debater um único tema. Expressar não só a opinião sedimentada, quanto aquela que está em formação.

## 6.2 CONDENSABILIDADE:

Tratar uma idéia única central. O texto é curto. A linguagem, simples, direta, incisiva, cortante enérgica e convincente. A marca dessa característica acha-se no espaço destinado ao texto, na fonte empregada, e na redação.

Em relação a esta última: a) maior ênfase nas afirmações do que nas demonstrações; b) repetição regulada de idéias e conceitos, ou seja, a redundância deve ser relativa e subordinada sempre à existência de fatos novos. (BELTRÃO, L. 1980, p.54)

## 6.3 Há outras características – básicas –, fundamentais, portanto, a qualquer texto:

- Pontuação correta: é fundamental para aumentar o nível de compreensibilidade.

### Anexo III - Termo Consentimento Livre e Esclarecido

#### TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, [REDACTED], CPF 100.187.188-09  
RG 17440.130-9, responsável pelo ambiente de coleta de dados de  
pesquisa, denominado Colégio Passionista Santa Gema, CNPJ  
60.919.909/0003-31, autorizo a realização da pesquisa: *Aula de redação: indo  
além do vestibular, escrevendo para o futuro*. Estou ciente que seu objetivo é analisar as  
aulas de redação e o ensino de gêneros textuais e como os alunos levam isso para além  
do espaço da escola. Que a Metodologia da Pesquisa é Crítica de Colaboração. Seus  
benefícios é propor mudanças no ensino tradicional de tipologias textuais, formação e  
transformação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Estou ciente dos potenciais riscos e o  
incômodo que esta possa acarretar. Que será mantido sigilo do meu nome e dos  
estudantes desta instituição. Os alunos terão o nome reduzido a siglas e somente o nome  
da instituição será reproduzido fielmente. Ciente do propósito desse estudo, que a  
metodologia utilizada é adequada, da relevância social da pesquisa e principalmente da  
disponibilidade da instituição para a coleta de dados, vedada qualquer forma de  
remuneração extra; liberdade de recusar a participar ou retirar o consentimento de coleta,  
em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo; assegurar a  
inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou  
patrocinador do projeto. Assino esse termo de consentimento, conforme instruções da  
Resolução CNS/MS nº 196/96.

São Paulo, 14 de abril de 2014.

[Assinatura]  
Responsável e Carimbo da Instituição

60.919.909/0003-31  
ASSOCIAÇÃO PROTETORA DA INFÂNCIA  
PROVINCIA SÃO PAULO  
Rua Antonio Pestano, 155  
Itremembé - CEP: 02370-020  
São Paulo - SP