



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE**

**MARIA SIMONE DA COSTA MOREIRA**

**O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO NA PERSPECTIVA DA OLIMPÍ-  
ADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**SANTARÉM-PA**

**2016**

**MARIA SIMONE DA COSTA MOREIRA**

**O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO NA PERSPECTIVA DA OLIMPÍ-  
ADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

**SANTARÉM-PA**

**2016**



### Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Profissional

Aos vinte e um dia do mês de novembro do ano de 2016, às 14:00 horas na Sala de Aula HA1 do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto** (orientador e presidente), **Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi** (membro externo) e **Prof. Dr. Heliud Luís Maia Moura** (membro interno) a fim de arguirm a mestranda **Maria Simone da Costa Moreira**, com a dissertação intitulada **O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO NA PERSPECTIVA DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Letras**.

Reprovada

### Recomendações da Banca:

---

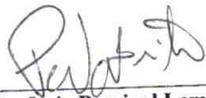
---

---

---

---

Santarém, 21 de novembro de 2016

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto - Orientadora/ Presidente/PROFLETRAS – UFOPA.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi - Membro Externo/ UFPA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Heliud Luís Maia Moura - Membro Interno/ PROFLETRAS – UFOPA.

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, todo Poderoso, por me dar força e paciência para concluir esse trabalho.

Ao meu amável esposo, pelo amor, compreensão e incentivo nos momentos difíceis.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus, todo Poderoso, Criador dos céus e da terra, pelo fôlego de vida.

A Yeshua Hamashia (Jesus Cristo), pela sabedoria.

Ao Espírito Santo, pelo consolo e vigor.

Ao meu lindo esposo, Aldino Cezar Savino Vieira, exemplo de honestidade e dedicação, pela compreensão e incentivo.

A minha linda filha (minha flecha), Débora Hadassa Moreira Vieira, pelo carinho.

As minhas queridas irmãs: Sandra Moreira e Sônia Moreira, pelo carinho e acolhimento.

Aos meus sobrinhos que tanto amo: Priscila Moreira e Lucas Moreira, pela contribuição.

Aos líderes do MIR/Óbidos-PA, Pr. Paulo Sérgio e Pra. Laura Câncio, pelas orações, incentivo e palavras de conforto.

A minha amiga-irmã, Fabiana Gomes Fábio, pelas palavras de conforto e incentivo.

Aos docentes do Profletras/UFOPA, pela sapiência e dedicação.

Ao meu orientador, Professor Dr. Luiz Percival Leme Britto, pela sabedoria, dedicação e valorosa contribuição.

As colegas de turma, pela verdadeira parceria.

Aos professores: Sidomar Figueira Silva, Jaine Leila Ribeiro Fillizzola, Josiane Sousa Cardoso e Shirlene Couto Aguiar, pela inestimável colaboração.

Aos professores: Jaime Costa da Silva e Cristina Lúcia Picanço de Barros (diretor e vice da escola São José no período da pesquisa empírica), pela contribuição.

Aos alunos da E.E.E.M. São José que participaram das Oficinas, pela colaboração.

Aos componentes da Banca Examinadora de Qualificação: Professor Dr. Heliud Luís Maia Moura – UFOPA e Professora Dra. Ediene Pena Ferreira – UFOPA, pelas significativas contribuições.

Aos componentes da Banca Examinadora de Defesa: Professor Dr. Heliud Luís Maia Moura – UFOPA e Professora Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi – UFPA, pela colaboração.

## **EPIGRAFE**

Confie no Senhor e faça o bem; assim você  
habitará na terra e desfrutará segurança.  
Deleite-se no Senhor, e  
ele atenderá aos desejos do seu coração. En-  
tregue o seu caminho ao Senhor; confie nele,  
e ele agirá.

**(Salmo: 37. 3 - 5)**

## RESUMO

Este trabalho buscou responder, a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, à seguinte problematização: *Quais as perspectivas, os modelos e as possibilidades de desenvolvimento do ensino de língua portuguesa com base na sequência didática, tomando como referência o artigo de opinião?* Em outras palavras: *Que contribuições o modelo de ensino da Olimpíada de Língua Portuguesa pode trazer para o ensino de língua portuguesa?* O objetivo geral foi investigar como se propõe e como se realiza, no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa, o ensino do gênero Artigo de Opinião, por meio de uma pesquisa-ação na Escola Estadual de Ensino Médio São José, no município de Óbidos-Pará. A metodologia adotada foi a observação e a técnica dos grupos focais. No percurso do trabalho, abordei o ensino de português nas várias perspectivas: tradicional, a partir de textos, a partir do gênero como elemento articulador e por meio da metodologia da Olimpíada de Língua Portuguesa que utiliza a sequência didática para o ensino do gênero. A intenção foi discutir as perspectivas que contribuem para melhorar o desempenho linguístico dos estudantes, colaborando para que leiam e escrevam conforme a situação, já que este é o maior desafio dos professores de língua portuguesa. O resultado do trabalho aponta para: um ensino de língua portuguesa positivo por meio da sequência didática proposta pela OLP para o ensino de um gênero; a sequência didática desvela-se como um instrumento potente para o desenvolvimento da criticidade e argumentação no aluno, bem como para o desenvolvimento da leitura e escrita de textos; professores mais formados – que tiveram a oportunidade de conhecer e aplicar uma metodologia de ensino da língua portuguesa promissora – e alunos que desenvolveram maior experiência em leitura e produção de texto, em especial, no gênero artigo de opinião.

**Palavras-chave:** ensino, artigo de opinião, Olimpíada de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

This work sought to answer, from a qualitative interpretative research study, ethnographic and applied nature, the following questioning: *What are the prospects, the models and the development possibilities of the Portuguese language teaching based on didactic sequence, with reference to the opinion article?* In other words: *What contributions the teaching model of the Portuguese Language Olympics can bring to the Portuguese language teaching?* The overall objective was to investigate as proposed and how it performs under the Portuguese Language Olympics, the teaching of genre opinion article through action research in the High School São José in the city of Óbidos-Pará. The methodology used was observation and focal groups. In the working path, I approached the Portuguese teaching in various perspectives: traditional, from texts, from the genre as articulator element and using the methodology of the Portuguese Language Olympics that uses the didactic sequence for the gender education. The intention was to discuss the perspectives that contribute to improving the linguistic performance of students, helping to read and write according to the situation, as this is the biggest challenge of the Portuguese-speaking teachers. The result of the work points to: a teaching positive Portuguese language through didactic proposal sequence by the PLO for teaching a genre; the didactic sequence is revealed as a powerful tool for the development of critical and argument on the student as well as for the development of reading and writing texts; more trained teachers - who had the opportunity to meet and implement a promising Portuguese language teaching methodology - and students who have developed more experience in reading and text production, especially in the genre opinion article.

**Keywords:** teaching, opinion article, Portuguese Language Olympics.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CENPEC – Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa (atualmente é chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)

GEOLP – Grupo de estudo da Olimpíada de Língua Portuguesa/UFOPA

LELIT – Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola/UFOPA

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

PA – Pará

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROEMI – Programa de Ensino Médio Inovador

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

Q.P. Brasil – Questões Polêmicas do Brasil

SD – Sequência Didática

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UF's – Unidades Federativas

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>I ENSINO DE PORTUGUÊS NA ESCOLA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Ensinar português na perspectiva tradicional.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Ensinar português a partir de texto.....</b>	<b>22</b>
1.2.1 A proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa e as concepções de ensino de Geraldi e Britto .....	27
<b>1.3 Ensinar português por meio de textos: o gênero como elemento articulador do ensino.....</b>	<b>29</b>
1.3.1 O gênero como eixo do ensino de língua.....	29
1.3.2 O gênero e a sequência didática.....	34
1.3.3 O gênero artigo de opinião.....	39
1.3.4 O gênero artigo de opinião X o gênero dissertação escolar (argumentativa) .....	45
1.3.4.1 Dissertação: gênero ou tipo textual?.....	45
1.3.4.2 Artigo de opinião e dissertação escolar: o que diferencia esses gêneros? .....	49
<b>1.4 Uma proposta de ensino de língua portuguesa a partir de gêneros: Olimpíada de Língua Portuguesa .....</b>	<b>51</b>
1.4.1 Apresentação da Olimpíada de Língua Portuguesa.....	52
1.4.2 O ensino do gênero artigo de opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa	54
1.4.3 O concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa.....	60
<b>II EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>62</b>
<b>III APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 Primeiro Encontro.....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 Segundo Encontro.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3 Terceiro Encontro.....</b>	<b>71</b>
<b>3.4 Quarto Encontro.....</b>	<b>76</b>
<b>3.5 Quinto Encontro: Formação continuada para os professores do município de Óbidos.</b>	<b>81</b>
<b>3.6 Sexto encontro: Festival de artigo de opinião.....</b>	<b>83</b>
<b>3.7 Sétimo Encontro: Avaliação.....</b>	<b>84</b>
<b>3.8 Visitas às salas de aula.....</b>	<b>89</b>

3.8.1 Visita à sala de aula da professora Júlia (Oficinas/2015) .....	90
3.8.2 Visita à sala de aula do professor Sílvio (Oficinas/2015) .....	91
3.8.3 Visitas à sala de aula da professora Júlia (Oficinas/2016) .....	92
3.8.4 Visitas à sala de aula da professora Janaína (Oficinas/2016) .....	93
3.8.4.1 Visitas à turma 201M.....	93
3.8.4.2 Visitas à turma 202M.....	95
3.8.4.3 Visitas à turma 303N.....	98
3.8.5 Encerramento das Oficinas/2016.....	99
<b>3.9 Análises dos artigos de opinião e do resultado do questionário aplicado aos alunos (oficinas 2015) .....</b>	<b>100</b>
3.9.1 Análises dos artigos de opinião.....	100
3.9.2 Análise do resultado do questionário aplicado aos alunos no final das oficinas/2015.....	106
3.9.2.1 Alunos do professor Sílvio.....	107
3.9.2.2 Alunos da professora Júlia.....	108
<b>IV IMPLICAÇÕES, DECORRÊNCIAS, PROPOSIÇÕES.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>118</b>



## INTRODUÇÃO

Ler e escrever são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas, além de mobilizar todos os tipos de capacidade de linguagem; logo são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instrução pública, imprescindíveis ao exercício da cidadania na sociedade. Em virtude disso, o desenvolvimento dessas duas habilidades tem sido a preocupação maior e o grande desafio, em especial, dos professores de língua portuguesa.

Diante disso, surge a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro<sup>1</sup> (OLP), objetivando contribuir para o ensino da leitura e da escrita e, dessa forma, reduzir o fracasso escolar. Para tanto, propõe uma metodologia de ensino dos gêneros textuais por meio da sequência didática, acreditando ser uma forma eficiente de possibilitar o desenvolvimento, no aluno, da aprendizagem da escrita.

No presente trabalho, propus-me abordar “O ensino do *Artigo de Opinião* na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa”, a partir de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo-interpretativo, de cunho etnográfico e de natureza aplicada. O objetivo geral foi investigar como se propõe e como se realiza, no âmbito da OLP, o ensino do gênero Artigo de Opinião, por meio de uma pesquisa-ação na Escola Estadual de Ensino Médio São José, no município de Óbidos-Pará.

Os objetivos específicos propostos foram: a) contextualizar o gênero artigo de opinião; b) identificar as implicações da introdução dos gêneros textuais na escola e, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa; c) averiguar o que é artigo de opinião e como é trabalhado nas aulas de língua portuguesa no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa; d) compreender o que são sequências didáticas e suas implicações para o ensino dos gêneros, em especial, do artigo de opinião; e) evidenciar a metodologia de ensino de língua proposta pela OLP e o impacto dessa proposta nas escolas.

A metodologia de pesquisa foi baseada na técnica dos grupos focais. Formei um grupo focal de professores de língua portuguesa de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, com os quais tive encontros mensais a partir do 2º semestre de 2015 até o final do primeiro semestre de 2016. Foi apresentado

---

<sup>1</sup> Programa do Mec, em parceria com a Fundação Itaú Social, que visa à melhoria da escrita de escolas públicas brasileiras. Tratarei a respeito, de forma mais específica, na subseção 1.3.

no 1º encontro o plano de ação, analisado e adaptado conforme a realidade dos alunos e dos professores, para ser executado em sala de aula.

Esse plano de ação consiste no ensino do Artigo de Opinião por meio da sequência didática no âmbito da OLP, sendo que a execução foi acompanhada por mim, pesquisadora e interlocutora, através dos encontros com o grupo focal, os quais também se constituíram em formação para esses professores. A aplicação da sequência didática pelos professores também foi acompanhada por mim mediante visitas em sala de aula. Desse modo, busquei respostas para as seguintes perguntas, dentre outras:

- ✓ *Por que utilizar sequências didáticas no ensino de língua portuguesa?*
- ✓ *Quais as implicações da aplicação dessa metodologia na aprendizagem do aluno?*
- ✓ *Por que e o que se propõe aprender quando se ensina o gênero Artigo de Opinião por meio de sequências didáticas, no âmbito da OLP?*
- ✓ *O que o professor faz, a partir das sequências didáticas propostas pela OLP, ao ensinar o gênero Artigo de Opinião?*
- ✓ *Até que ponto a utilização de uma sequência didática no ensino de um gênero textual pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita no aluno?*

Na primeira seção, abordei o ensino de português nas várias perspectivas: tradicional, a partir de textos, a partir do gênero como elemento articulador e por meio da metodologia da Olimpíada de Língua Portuguesa que utiliza a sequência didática para o ensino do gênero. A intenção foi discutir as perspectivas que contribuem para melhorar o desempenho linguístico dos estudantes, colaborando para que leiam e escrevam adequadamente, conforme exige a situação, já que este é o maior desafio dos professores de língua portuguesa.

Na segunda seção, apresentei especificamente meu projeto de pesquisa desenvolvido: justificativa, objetivos e metodologias.

Na terceira seção, fiz o relato detalhado da pesquisa empírica, incluindo os encontros do grupo focal, enfatizando as discussões realizadas, e as visitas feitas em sala de aula para acompanhar a aplicação da “Sequência didática para o ensino do Artigo de Opinião no âmbito da OLP”, bem como os encontros de formação continuada e o encerramento das oficinas realizadas em 2015 e em 2016. Fiz o relato das ações executadas para que se tenha visão panorâmica do que ocorreu

durante o trabalho de campo, assim como das discussões relativas ao ensino-aprendizagem do gênero Artigo de Opinião pela perspectiva da OLP.

Já na quarta seção, apresentei as implicações, conclusões e proposições obtidas a partir dessa investigação, enfatizando a resposta da problematização: *Quais as perspectivas, os modelos e as possibilidades de desenvolvimento do ensino de língua portuguesa com base na sequência didática, tomando como referência o artigo de opinião?* Em outras palavras: *Que contribuições o modelo de ensino da OLP pode trazer para o ensino de língua portuguesa?* Revelei o que os alunos, professores do grupo focal e a Escola Estadual de Ensino Médio São José aprenderam mediante essa pesquisa de intervenção, já que é uma pesquisa-ação que objetiva formar professores e contribuir para o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa no âmbito de minha intervenção imediata e, conseqüentemente, na educação básica.

## I ENSINO DE PORTUGUÊS NA ESCOLA

O que é ensinar e aprender português na escola? Os alunos no Brasil estudam o componente curricular Língua Portuguesa durante doze anos, com cinco ou seis aulas por semana e convivem com a leitura e a escrita durante todos esses anos em todos os componentes curriculares e, ainda assim, a maioria conclui o Ensino Médio sem alcançar a capacidade de leitura e escrita e os conhecimentos linguísticos esperados.

A literatura atual tem mostrado que a escola não tem alcançado o sucesso em oferecer aos estudantes o domínio necessário da leitura e da escrita. Isso tem sido preocupação constante de muitos autores, inclusive Geraldi (2010; 2012) e Britto (1997b; 2015) reconhecem essa dificuldade da escola.

Os alunos concluintes do Ensino Médio têm demonstrado dificuldades no uso da língua oral e escrita. No caso da oralidade, têm dificuldades em situações como conferência, palestra, entrevista, seminários; já na escrita, apresentam dificuldades quanto ao conteúdo e à constituição dos gêneros; por exemplo, no gênero dissertação escolar, apresentam dificuldade de organizar o pensamento a partir de uma lógica diferente da do cotidiano, do automático, pois requer pensamento monitorado, planejado, organizado, com sequência e encaixamento próprios – um modelo de estruturação e de fundamentação que não é o mesmo que usamos na oralidade nem mesmo na escrita do cotidiano.

Os estudantes fazem pouco uso da leitura e da escrita para participar do mundo. Leem pouco e têm pouca convivência com produtos culturais mais sofisticados do ponto de vista da escrita, como livros, jornais, web (usam muito, mas em outra perspectiva). Conseqüentemente, produzem poucos conteúdos relevantes, o que produzem geralmente acaba na própria escola e pouco tem a ver com sua participação na vida social.

Por isso, Britto (2015) defende uma educação que visa à formação, à autonomia e à emancipação política. Para o autor, a escola é o lugar próprio de aprender as coisas que não se aprendem na vida cotidiana: ler, escrever, fazer contas, fazer ciência, saber história, arte, geografia, filosofia. Nesse sentido, sustenta que

a escola tem de ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, des-

contextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha; o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além do aqui e agora. (BRITTO, 2015, p. 35-36)

Muitos estudiosos afirmam que o insucesso da escola em oferecer o domínio necessário da leitura e escrita se dá pelo fato de concentrar esforços no ensinar a norma padrão. E são esforços em vão, porque os alunos passam doze anos (e até mesmo quinze, dezesseis, quando cursam nível superior) estudando a norma padrão e não refletem esses padrões nos seus comportamentos linguísticos.

Daí Bagno (2001) dizer que a norma padrão brasileira se afasta da realidade dos usos linguísticos dos cidadãos brasileiros, inclusive dos falantes urbanos escolarizados das classes médias e classes médias altas, e, por essa razão, urge que se atualize esse padrão, que se admita como válidas as regras linguísticas que fazem parte da língua de todos os brasileiros. Afinal,

a norma-padrão que paira acima de nós como uma espada pronta para decepar nossas cabeças há muito tempo deixou de ser um instrumento de regulamentação linguística: é, sim, um instrumento de opressão ideológica, de perseguição, de patrulha social de discriminação e preconceito. (BAGNO, 2001, p. 82)

O autor ratifica as palavras de Faraco (2002) quando diz que, se flexibilizarmos o padrão na prática, poderemos dirigir nossos esforços para aquilo que realmente importa: o domínio das práticas socioculturais de leitura e de produção de textos.

Diante disso, pergunta-se: o que é ensinar e aprender português na escola? As respostas são divergentes: é ensinar a norma culta; é ensinar a norma canônica (padrão); é ensinar a ler e a escrever; é ensinar o falante a perceber os diferentes níveis, registros ou usos de linguagem para utilizá-los conforme a situação de comunicação.

E aí surge outro questionamento: em que medida ou em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam muito bem para se expressar e se comunicar na vida cotidiana? Mas o objetivo central da língua portuguesa será este: ensinar as pessoas a se expressarem ou se comunicarem bem?

A intenção aqui é abordar o ensino de português nas várias perspectivas: tradicional, a partir de textos, a partir do gênero como elemento articulador e por meio da metodologia da OLP que utiliza a sequência didática para o ensino do gênero. Pretendo discutir as perspectivas que contri-

buam para melhorar o desempenho linguístico dos estudantes, colaborando para que leiam e escrevam conforme a necessidade e o interesse, já que este é o maior desafio dos professores de língua portuguesa.

### **1.1 Ensinar português na perspectiva tradicional**

Ensinar e aprender português, por muito tempo, resumia-se em ensinar e aprender regras da boa linguagem. A essência da língua eram essas regras, ainda que houvesse a preocupação com o texto. Isto significa que aprender a ler e a escrever textos era consequência natural do sujeito que fosse para escola e que aprendesse as regras do bom uso da linguagem. Saber as regras equivalia a saber a língua e aprendia-se a língua por exercícios de repetição.

O ensino de português tradicional é um ensino primordialmente prescritivo, apegando-se às regras da gramática normativa, estabelecidas conforme a tradição literária, da qual são retirados os exemplos. A gramática normativa é definida por Franchi (1991, p. 48) como “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. O autor frisa que, nessa visão, dizer que alguém sabe gramática implica dizer que conhece as normas da gramática e as domina nocional e operacionalmente.

O ensino prescritivo, para Halliday, McIntosh e Stevens (1974), tem como objetivo levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados por outros considerados corretos. É também proscritivo, já que proíbe algumas formas de falar. Este tipo de ensino está estritamente ligado à concepção de linguagem como expressão de pensamento: “Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2012, p. 41).

O ensino normativo se coaduna com outras concepções de linguagem, inclusive, com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ligada à teoria da comunicação, percebendo a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Conforme Geraldi (2012), essa é a concepção confessada nos livros didáticos, nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, apesar de abandonada

nos exercícios gramaticais, em geral. Preza-se por essa concepção supondo-se que a língua bem estruturada, organizada conforme a padrão significa eficiência de comunicação.

Sob um olhar extremamente preconceituoso, nessa concepção de gramática, afirma-se que só é língua a norma padrão e todas as formas de uso da língua diferentes dessa forma são consideradas desvios, erros, degeneração da língua, não devendo, portanto, ser seguidas. Observa Britto (1997b) que, comumente, a variedade culta é sinônima da padrão de forma equivocada. Elas são formas linguísticas diferentes que não deveriam ser tomadas como sinônimas perfeitas. O autor esclarece que, na verdade, é possível falar em duas representações de norma culta:

1. Aquela que se manifesta como uma espécie de língua ideal e que resulta da prática de determinados gramáticos, presa à tradição escrita. Esta norma, que atua ideologicamente sobre as representações que as pessoas têm do que seja língua e gramática, por força de determinantes históricos e político-sociais, estipulando um padrão de correção, seria exatamente aquela que Barros define como língua culta: “Peculiar às pessoas de instrução escolar. Segue a língua padrão prescrita pela gramática. É de uso muito restrito, pois se constitui em privilégio de número muito reduzido de falantes” (Barros, 1985, p. 29).
2. Aquela que efetivamente resulta da prática social, correspondendo à fala dos seguimentos socialmente favorecidos. Trata-se de uma variedade bastante diferente da chamada língua padrão, com características sintáticas muito particulares, ainda pouco descritas, a não ser em níveis superficiais. (BRITTO, 1997b, p. 56)

Ainda cabe distinguir, segundo o autor, a *norma escrita* das variedades de prestígio, que constituiriam as *normas cultas faladas*. Norma padrão é entendida como convenção social com regras relativamente explícitas no que diz respeito à ortografia, concordância nominal e verbal, regência e no uso de determinadas expressões lexicais, por exemplo, compêndios gramaticais, dicionários, manuais de estilo e redação dos principais jornais brasileiros; já as normas cultas faladas possuem grande variação dialetal e são bastante distintas da norma escrita. O autor argumenta que, objetivamente, a confusão que se faz entre norma culta e padrão de escrita reforça o preconceito linguístico, além de impedir que se tenha clareza quanto ao objeto de ensino.

Britto (1997b, p. 12-14) faz uma crítica desinibida e radical ao ensino de língua tradicional, identificando um conjunto de fatores que tem servido para sustentar tanto a tradição normativa quanto o preconceito linguístico, que, inclusive, guardam íntima relação. Dentre esses fatores, são citados:

- a) o “ensimesmamento” da escola, cujo corpo de saber constituído se define em função da própria tradição escolar;

- b) A imprecisão terminológica no que diz respeito ao conceito de gramática, entendido ora como expressão de norma, ora como um conhecimento linguístico inato, ora como teorias que se fazem sobre a língua no nível de frase;
- c) o forte vínculo entre concepção de norma e tradição escrita, a ponto de se tomar uma pela outra;
- d) a confusão entre padrão linguístico e norma canônica, entendida como um conjunto de regras prescritivas estabelecidas pela tradição gramatical;
- e) a forte influência de instância de poder que atua como formadores de opinião sobre o senso comum, reforçando-o e legitimando-o.

Segundo o autor, esses fatores, associado a uma reflexão no interior da universidade e das instâncias públicas de educação, ancoram a tese de que o ensino de gramática e da norma culta devem continuar sendo realizados nas escolas, pois contribuiriam para diminuir o estigma social do indivíduo escolarizado, facilitando-lhe a inserção no mercado de trabalho; permitiria ao sujeito maior domínio das estruturas linguísticas e maior capacidade de raciocínio; além disso, garantiria uma unidade superior da língua nacional.

Britto opõe-se, de modo contundente a essa tese, defendendo o ensino de língua totalmente desvinculado do ensino de gramática tradicional. Um dos méritos do autor está em apresentar uma proposta de ensino inovadora, uma educação libertadora, na qual educadores e educandos possam falar, escutar, ler e escrever exercitando seu potencial criativo e transformador, conscientes do lugar onde estão e dos horizontes que podem vislumbrar. É o que demonstra nas obras *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação* (BRITTO, 2003) e *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical* (BRITTO, 1997b).

Britto (1997b) argumenta que a unidade linguística nacional não passa e nunca passou pelo esforço pedagógico, e sim por questões de natureza político-social. Por isso, defende a tese de que

o ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalinguística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível de frase; e que, considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a inexistência de uma modalidade superior unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. (BRITTO, 1997b, p. 14)

O autor ressalta que, para atingir esse objetivo, a escola deve ter claro que o ensino de escrita não se confunde com o ensino de regras de uso, embora em alguma dimensão o pressuponha, e tampouco com o ensino de norma culta. “O acesso à escrita implica o reconhecimento de formas de discurso e o domínio de sistemas de referência específicos” (BRITTO, 1997b, p. 176).

Depreende-se dessa ideia que a finalidade da escola é oferecer ao aluno a possibilidade de elaborar conhecimento sobre a língua, de modo que a questão não se limite à apresentação formal de uma gramática, mas deve abranger a linguagem como todo, envolvendo todos os seus aspectos, inclusive os que não são incorporados na prática de ensino tradicional de língua. No entanto, o que se observa frequentemente nas salas de aulas é o ensino de português objetivando o domínio da norma canônica (norma padrão) e o ensino de uma teoria linguística.

O ensino de português ainda está preso à gramática tradicional, que tem dois aspectos que se articulam, mas com características diferentes, ainda que apareçam como se fosse a mesma coisa. De um lado, está o ensino dos usos da língua considerados corretos como: regências nominais, concordâncias nominais, conjugações verbais, ortografias, etc. De outro, associado a isso, está o ensino de uma teoria linguística, de um modo de compreender a língua, de examiná-la, de explicá-la e de classificá-la, que, para o aluno, aparece sem motivo, pois não entende por que está estudando tópicos gramaticais como: substantivo, adjetivo, advérbio, dentre outros.

Na organização das gramáticas, muitas vezes, esses dois aspectos aparecem relacionados. Por exemplo: ensina-se o substantivo (conceito, classificação) e, dentro do tópico substantivo, há outro que ensina a concordância nominal; ensina-se o superlativo dos adjetivos e, dentro desse tópico, há outro que ensina o superlativo erudito. A maior parte do tempo de aula é gasta no ensino desses dois aspectos relacionados à gramática tradicional. E isso é repetido ano após ano.

De forma simplificada, Britto (1997b, p. 81-82) postula que o programa do componente curricular Língua Portuguesa constitui-se:

- I. Da apresentação das convenções da representação da escrita: ortografia, pontuação, separação das palavras, período e parágrafo;
- II. Da correção do padrão oral conforme os cânones da escrita, o que significa:
  1. A redução da variação fonética no âmbito da palavra, estabelecendo uma forma como correta, normalmente a que se estabeleceu na tradição escrita (por exemplo, *classe* e não *crasse*; *problema* e não *pobrema*; *carroça* e não *caroça*); é interessante observar que há casos em que a variação é admitida como própria da fala (*mal* pode ser pronunciada [maw], *compro* como [cõ 'pro]; *dizer* como [di'ze]) e outros em que ela é pouco estigmatizada (por exemplo, ['propiw] ao invés de [propriw]);
  2. A substituição de vocábulos e expressões consideradas demasiadamente informais – por exemplo, *ter* por *haver* ou *possuir* – e ampliação do universo vocabular, com ênfase nas palavras próprias do léxico erudito;
  3. O estabelecimento de um padrão relativamente fixo de concordância nominal e verbal, com regras gerais e os casos particulares;

4. O estabelecimento das flexões corretas do nome: gênero (por exemplo: o feminino de poeta é poetisa); número (o plural de cidadão é cidadãos e não cidadãos ou cidadães); e grau (o superlativo de negro é nigérrimo e não negríssimo);
  5. O estabelecimento de padrões de regência verbal e nominal.
- III. Da apresentação de uma teoria gramatical (uma descrição) que legitima a chamada língua padrão como “modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade” (Cunha & Cintra, 1985, p. 3).

De acordo com o autor, esse programa estabelece uma representação de língua correta e esse modelo de ensino está fundado em dois grandes equívocos: admitir que o objetivo principal do ensino de língua seja levar o aluno ao domínio da norma culta, sob a alegação de que esta se constitui como língua nacional de uso amplo; interpretação estreita do que seja a norma culta, bem como das relações entre escrita e oralidade. Quanto ao ensino da gramática como forma de promover o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade crítica, lembra que este prescinde de uma definição enciclopédica de tópicos de língua e mesmo de uma metalinguagem.

Diante de todos esses relevantes argumentos, o autor tem razão ao dizer que “não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão” (BRITTO, 1997b, p. 14).

Bagno (2001) também demonstra preocupação quanto ao uso desordenado, confuso e sem precisão de termos como norma culta, norma padrão (língua padrão, variedade padrão, dialeto-padrão) e norma popular. De acordo com o autor (BAGNO, 2001, p.78), essas expressões carregam, intrinsecamente, diferenças entre si e preconceitos, e propõe uma terminologia para os três fenômenos linguísticos constantemente utilizados no ensino e estudo da língua que, na sua visão, designa com mais precisão e sem perigo de confusão esses três fenômenos linguísticos:

1. **Norma-padrão** para se referir à “norma culta dos prescritivistas, ligada à tradição gramatical normativa, que tenta preservar um modelo de língua ideal, inspirado na grande literatura do passado” (BAGNO, 2001, p. 78) – é a primeira representação de norma culta descrita por Britto (1977b)<sup>2</sup>.
2. **Variedades prestigiadas** para se referir à “norma culta dos pesquisadores, língua realmente empregada no dia-a-dia pelos falantes que têm escolaridade superior completa, nasceram, cresceram e sempre viveram em ambiente urbano” (BAGNO, 2001, p. 78) – é a segunda norma culta descrita por Britto (1997b).

---

<sup>2</sup> Britto prefere chamar norma canônica.

### 3. **Variedades estigmatizadas** para se referir à “norma popular” definida como:

Expressão usada tanto pelos tradicionalistas quanto pelos pesquisadores para designar um conjunto de variedades que apresentam determinadas características fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais etc. que nunca ou muito raramente aparecem na fala (e na escrita) dos falantes “cultos”. Esta “norma popular” predomina nos ambientes rurais, onde o grau de escolarização é nulo ou muito baixo. Predomina também nas periferias das cidades, para onde acorrem os moradores dos campos expulsos pela criminosa tradição latifundiária deste país, responsável pelo surgimento das favelas e dos cinturões de miséria que envolvem todas as zonas urbanas brasileiras (onde se concentra hoje a maior parte de nossa população). (BAGNO, 2001, p. 78)

Fica evidente que, na concepção de ensino tradicional, está embutida toda espécie de preconceito, pois ignoram-se e depreciam-se outras variedades da língua com base em parâmetros equivocados e que não justificam a caracterização de uma forma linguística como certa e as demais como erradas. Basta lembrar os fatores, não estritamente linguísticos, utilizados para fazer esse tipo de julgamento (purismo e venarculidade, classe social de prestígio, tradição): aí percebe-se que não justificam a elevação de uma variedade de língua como correta. Daí Geraldi (2012, p. 43) afirmar de forma muito coerente:

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião”, etc.

O autor argumenta que o ensino de gramática, na escola, é perda de tempo lastimável e que a gramática só serve para isso:

Enquanto escrita sobre a língua, procura regê-la e fixá-la para que, com base no passado, a instabilidade seja afastada e a unidade – retorno ao mito de Monos, da unidade pré-babélica (ao menos dentro de uma mesma língua...) – reapareça. (GERALDI, 2006, p. 21).

Bagno (2001) insiste em dizer que é preciso que a escola se conscientize de que o verdadeiro papel de ensino de língua não é ensinar a língua padrão, e sim oferecer condições para o ininterrupto letramento dos estudantes: para que desenvolvam cada vez mais e melhor as habilidades de leitura e de produção de textos e possam se inserir plenamente na cultura letrada.

Já Geraldi (2012) assevera que é caótica a situação de ensino de língua portuguesa nas escolas que consiste no ensino, para alunos que sequer dominam a norma padrão (por ele chamada

de “variedade culta”), de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análises de problemas que mesmo especialistas não têm segurança de como resolver.

Como se observa, o ensino de português na perspectiva tradicional tem despertado críticas acirradas de autores brasileiros que almejam uma educação libertadora, desvinculada dos padrões de escrita do passado. Contudo, mesmo com essas contundentes críticas, muitos professores de português ministram suas aulas pautadas no ensino tradicional.

Como reverter esse quadro? Talvez uma das formas de iniciar o processo de reversão desse quadro esteja na alternativa dada por Faraco (2002). Segundo o autor, como essa questão é de natureza política, somente um debate público, amplo e irrestrito, pode desencadear o processo necessário de redesenho do padrão e da cultura linguística do país.

## **1.2 Ensinar português a partir de texto**

O ensino de língua portuguesa, nas escolas, tanto no nível fundamental quanto no médio, tem motivado discussões em conferências nacionais e em trabalhos de grandes pesquisadores. E o ponto nevrálgico da questão é: o que ensinar nas aulas de língua portuguesa e como ensinar? Ou: o que fazer para que os alunos sejam bons leitores e produtores de textos? A discussão em torno de uma reforma do ensino de língua portuguesa do Brasil é antiga e está intrinsecamente relacionada com o processo de alfabetização universal imposto como necessidade econômica e social aos países de terceiro mundo no século XX.

A partir desses questionamentos, surge a proposta de ensino de português por meio de textos. Na verdade, essa proposta configura-se como crítica ao modelo tradicional, que é um ensino de língua dissecada, de língua morta. O novo modelo de ensino passa a trabalhar com a ideia dos usos da escrita, com a produção textual, com o escrever e pensar textos e, a partir daí, refletir sobre os problemas de língua que ajudam a compreender seu funcionamento. Essa postura epistemológica supõe o aprender pelo fazer reflexivo.

A Linguística Textual surgiu por volta de 1960, na Europa, e se disseminou no Brasil na década de 1970. Nesse período, sua principal preocupação era descrever os fenômenos sintático-semânticos. Na década de 1970, muitos linguistas se preocuparam em elaborar uma gramática de

texto, pois havia sentenças que a gramática de frase não conseguia explicar. A partir daí, o texto passou a ser conceituado pelos linguistas como “unidade linguística com propriedades estruturais específicas” (KOCH, 1997, p.11), e não mais como sequência de sentenças isoladas. O objeto de estudo da Linguística Textual passou a ser, portanto, o texto.

Diante das constantes e reiteradas críticas ao ensino tradicional de língua (dentre elas, o fato de que se valoriza apenas uma variedade linguística e pouco se faz uso do texto e, quando se utiliza, se faz de forma improdutiva), muitos professores de língua portuguesa têm ficado desorientados, de forma que não sabem que fazer nas aulas de língua portuguesa: uns permanecem ensinando conforme os moldes tradicionais, outros procuram mudar, porém acabam canalizando as mudanças para o ensino tradicional, baseado na gramática normativa. Daí Britto (1997a, p. 178) afirmar, de forma categórica, que

apesar de todo este movimento, que instituiu uma nova consciência pedagógica e reduziu significativamente a influência teórica do ensino tradicional, não houve ainda transformação significativa nas práticas pedagógicas. De fato, o arcabouço teórico do ensino de língua portuguesa sofreu significativo abalo. No entanto, o ensino regular e tradicional de gramática absolutamente não deixou de ser feito, mesmo tendo se tornado o patinho feio do ensino de português, a obrigação desagradável, a coisa indesejada.

Se, por um lado, as críticas contundentes ao ensino gramatical tradicional – ancoradas nos avanços da ciência Linguística – não foram suficientes para que houvesse transformações significativas nas práticas pedagógicas, por outro, foram responsáveis pela emergência de duas grandes tendências que se constituíram, segundo Britto (1997a), em tentativas de responder às novas demandas de ensino de língua portuguesa.

Há aqueles que propõem a construção de uma nova gramática que leve em consideração os avanços da Linguística, ou de uma nova forma de aproximação da tradição gramatical; e há os que defendem mudança no eixo das práticas pedagógicas, desvinculando o ensino de língua do ensino gramatical, objetivando o desenvolvimento com o aluno da reflexão e da análise linguística, bem como a apresentação de procedimentos do uso adequado da língua.

Conforme Britto (1997a), dentre os autores que defendem a segunda tendência, destaca-se João Wanderley Geraldi, que parte da reflexão sobre o modo como o sujeito produz conhecimento sobre a língua. Em consonância com essa corrente, propõe o deslocamento radical dos papéis de aluno e professor, os quais deixam de ser funções que se exercem em sala de aula e passam à

condição plena de interlocutores. Além disso, elabora suas propostas para o ensino de língua portuguesa centrada na historicidade do sujeito e da linguagem. Tal concepção de linguagem e de conhecimento tem como pontos centrais de língua e de ensino: a relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e de criatividade; o funcionamento da linguagem e as ações linguísticas; as práticas pedagógicas em uma perspectiva interacionista (GERALDI, 2010).

Geraldi tem exercido grande influência no ensino de língua portuguesa desde a década de 1980, sendo considerado o responsável pelo chamado “deslocamento” dessas ideias da linguística para o ensino. Portanto, torna-se imprescindível fazer referência às suas concepções sobre ensino de língua, sobretudo porque, ancorado nas ideias de Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso, sugere uma proposta de ensino de língua portuguesa centrada nos textos.

Em reflexão sobre “a presença do texto em sala de aula”, Geraldi (2006) dá uma visão panorâmica de como utilizar o texto no ensino da língua portuguesa. O autor começa por apresentar o contexto dentro do qual devemos refletir sobre a presença do texto na sala de aula, tanto nas práticas de produção quanto de leitura e da reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados em suas elaborações: “a língua há de ser uma e apenas uma de suas inúmeras variedades”; “é preciso afastar os perigos para que tudo, mudando, permaneça como sempre foi: que a norma definida pelos modos de falar da minoria se imponha como razão para silenciar a maioria”; “nada mais pertinente do que exigir que a escola exerça sua função de refrear a língua, que ensine o bem falar e que faça isso através do ensino da gramática (misturando nesta, ao gosto da tradição, prescrições e descrições)” (GERALDI, 2006, p. 14).

Geraldi (2006, p. 15), inspirado nas ideias de Bakhtin, faz questão de mencionar:

Antecipo, pois, o ponto que norteará as reflexões que seguem: um texto não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas do texto a ser produzido são suficientes para estabelecer um conjunto de regularidades predeterminado que, uma vez obedecido, daria como resultado um texto adequado à situação, significativo e respondendo ao querer dizer do locutor.

O autor faz referência à concepção de Bakhtin quando diz que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (GERALDI, 2006, p. 16). Partindo dessa premissa, argumenta que o texto é o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua (já que é

um elemento paradoxal), além de que é nele que se encontram os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos.

Diante disso, declara, categoricamente, sua postura contrária ao ensino tradicional, considerando o ensino de gramática improdutivo, já que só serve para afastar a instabilidade e resgatar a unidade (retorno ao mito da unidade pré-babélica). O autor lembra bem que “não admitir a variedade em nome da uniformidade é tratar de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes” (GERALDI, 2010, p.112).

Quanto ao texto, é o elemento responsável por essa instabilidade que a gramática procura afastar. E, sob essa ótica, privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, introduzindo na aula a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. Logo, “não há escapatória, no ensino da língua materna, o texto há que estar presente” (GERALDI, 2006, p. 22), até porque se apresenta como um elemento paradoxal: de um lado, o texto traz o perigo da instabilidade e, de outro lado, é um lugar privilegiado para construir estabilidade social.

Falando um pouco mais sobre esse aspecto paradoxal do texto, ressalta:

Talvez possamos expressar um paradoxo: a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2010, p. 116).

Indubitavelmente, o ensino de língua por meio de textos, na dinâmica social do século XXI, mostra-se extremamente relevante. Ora, se o ensino de língua trabalha com as atividades do ler e escrever, as quais ocorrem necessariamente na escola, tornando-se uma prática social mais ampla, então o ensino de português jamais poderia prescindir dessas duas atividades. Além do mais, se o ensino de língua tem como escopo fazer com que o aluno compreenda e interprete o que lê e seja capaz de elaborar textos adequados às situações de comunicação, as unidades básicas do ensino só podem ser a leitura e a produção de texto, bem como a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nessas duas atividades.

E como lidar com este texto, objeto ímpar, imprescindível, indesejável e tão promissor?

Por muito tempo, ensinava-se e ainda se ensina a escrita a partir de modelos, de protocolos, de fixação de estruturas. Havia a preocupação com o ensino da escrita focalizado nas três tipologias textuais (dissertação, narração e descrição) e na escrita erudita. Em relação à preocupação com a escrita erudita, cita-se como exemplo a troca do *tem* pelo *possui*, de *que* por *o qual*. O texto era entendido como uma espécie de roupa pomposa, de modelos relativamente distantes e separados da realidade, centrados basicamente nos três grandes modelos tradicionais (BRITTO, 2012).

O problema não era o fato de que se ensinava tipo e não gênero, o problema era que se ensinava a língua descolada da realidade. Não se tinha preocupação de mostrar aos alunos que as tipologias textuais pertenciam a gêneros textuais e que estes são fenômenos históricos profundamente ligados à vida social e cultural dos sujeitos, além de serem flexíveis e diversos, surgindo a partir das necessidades dos indivíduos, das atividades socioculturais e das inovações tecnológicas. Além disso, as leituras tinham como objetivo levar o aluno a responder questionários para provar que entendeu o texto. Os textos eram utilizados para que os alunos aprendessem as regras da gramática normativa. Pouco ou quase nunca eram utilizados para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua.

Geraldi (2006) faz referência às “formas perigosas” de utilizar o texto em sala de aula (praticadas até hoje), como, por exemplo, tomá-lo como pretexto de ensino de gramática, isto é, usar o texto com o objetivo de extrair normas do bem dizer. E, partindo da análise de várias formas de utilizar o texto em sala de aula, aponta: o texto deve ser utilizado de modo que abra as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes em sala de aula; através dos textos, há muito que refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver o conhecimento linguístico dos já falantes da língua, permitindo-lhes o convívio salutar com textos e com a observação dos recursos expressivos postos a funcionar neles.

Britto (1997b), assim como Geraldi (2010), coloca o texto como o eixo do ensino de língua portuguesa. Para esses autores, defensores do texto como o eixo do ensino da língua portuguesa, pode-se lançar mão da teoria do gênero, desenvolver com o aluno conhecimentos sobre o gênero,

mas na perspectiva de desenvolver o texto, pois a finalidade é que o aluno aprenda o texto e, portanto, aprenda a língua, “o objeto em si de ensino não pode ser o gênero, a finalidade do ensino é a língua e não o gênero” (BRITTO em comunicação oral<sup>3</sup>).

Geraldi (2010) e Britto (em comunicação oral<sup>4</sup>) não descartam o aporte do trabalho com o gênero, mas advertem que colocar o gênero no lugar da gramática seria “trocar seis por meia dúzia”. Para eles, o problema não está em ensinar gênero, mas em se preocupar mais com ensinar as estruturas, as formas do gênero do que propriamente trabalhar com seus usos, assim como se fazia no ensino de gramática tradicional, pois trabalhar regras fixas e duras de identificação de objetos vazios não faz sentido, é ruim tanto em um caso como em outro. O aluno fica especialista em reconhecer o gênero, porém mantém-se a ideia de ensino mecanicista de identificação.

É por isso que os postulados de Geraldi remetem ao ensino de língua a partir de textos, pois propõe aprender com o texto e este é entendido como “a materialização linguística de um discurso, cuja a materialidade ‘sustenta’ os sentidos possíveis e aparentemente impossíveis. Aparentemente impossíveis porque no mesmo texto se cruzam outros discursos com os quais os textos se relaciona, dos quais se afasta ou dos quais se aproxima” (GERALDI, 2006, p.15).

### 1.2.1 A proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa e as concepções de ensino de Geraldi e Britto

Em que medida é possível aproximar a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa para o ensino da língua às concepções de linguagem e de ensino de Geraldi e Britto? Na medida em que todo texto faz parte de um gênero, é importante conhecer o gênero, lançar mão da teoria do gênero para ensinar o texto e a língua, pois é praticamente impossível alguém produzir um texto que não tenha a ver com um gênero.

Ainda que os gêneros sejam muitos e variados, há aqueles relativamente constantes característicos de usos sociais bastante estabelecidos, como, por exemplo, a crônica, o conto, a poesia, a notícia, a carta. E o conhecimento do funcionamento desses gêneros, dos seus contextos de uso e

---

<sup>3</sup> Durante processo de orientação/2015.

<sup>4</sup> Durante processo de orientação/2015.

de suas características peculiares, certamente, contribuirá tanto para o professor que ensina quanto para o aluno que irá produzir textos com essas características.

Marcuschi (2002) aponta para isso quando diz que, tendo em vista que todos os textos se manifestam num ou noutro gênero, o conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta a ideia básica que se acha no centro dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando se sugere que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam orais ou escritos.

Quando a Olimpíada propõe o ensino do Artigo de Opinião está propondo, mais que trabalhar com o gênero, motivar alunos e professores a (re)conhecer e discutir questões polêmicas que atravessam seu cotidiano, já que o artigo de opinião é um gênero que envolve debate, que colabora para formulação coletiva de respostas e isso faz parte da vida política cotidiana.

Assim, quando se pensa no trabalho do Artigo de Opinião no ensino médio, no âmbito da OLP, pensa-se:

- ✓ na participação dos jovens do ensino médio em temas relevantes da sociedade local e nacional;
- ✓ na articulação intertextual e interdisciplinar nos campos do conhecimento, já que envolve vários temas: sexualidade, maioridade penal, assuntos do município do aluno, política, recursos hídricos, gravidez precoce, preconceito racial, preconceito linguístico, urbanização.

Como os alunos vão fazer essas discussões ao produzir textos? Terão de ir a campo, pesquisar, buscar informações, estudar, fazer, refazer. Terão de investir nesse processo de produção, entendendo que o texto é produto de um trabalho de escrita que não se faz simplesmente seguindo regras predeterminadas e que conhecer as características do gênero (sua ossatura) não é suficiente para que produzam um texto. É nesse viés que Geraldi (2010) também concebe a produção textual.

Assim, essa ideia combina com a concepção de Geraldi de que produzir um texto é um trabalho de busca, de afirmação de personalidade, de fazer e refazer: “se tivermos resolvido o que temos a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores” (GERALDI, 2010, p. 98). O professor, co-enunciador de seus alunos, deve estar atento para o

acontecimento, para o inusitado, pois “a atenção ao acontecimento pode chegar ao detalhe do linguístico no seu sentido estreito” (GERALDI, 2010, p. 99).

### 1.3 Ensinar português por meio de textos: o gênero como elemento articulador do ensino

Essa proposta tem como pano de fundo o ensino por meio de textos. Porém, de acordo ela, os textos são muitos e diversificados e se organizam em categorias claras – os gêneros textuais<sup>5</sup>. Assim, o objeto principal, o ponto de partida do ensino da língua não é simplesmente os textos, mas os textos nos seus gêneros ou “os gêneros nos seus textos”, conforme Moura.<sup>6</sup> Nota-se aqui uma polêmica permitida por Marcuschi (2008, p. 160) ao afirmar que “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas”, ou seja, ele dá margem para que se diga *os textos nos seus gêneros* ou vice-versa.

#### 1.3.1 O gênero como eixo do ensino de língua

Os gêneros circulam em nosso meio como formas organizadoras da vida social, contribuindo para a ordenação e estabilização das atividades comunicativas. São necessários na interlocução humana e resultado das tarefas coletivas. Por isso, muitos estudiosos recorrem às concepções de gênero no ensino de língua para, assim, melhorar o ensino da leitura e da produção textual.

De acordo com Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais é realizado há muito tempo. Tem origem em Platão, com a tradição poética, e em Aristóteles, com a tradição retórica. Aristóteles elabora uma teoria sistemática sobre os gêneros, concebendo a existência de três gêneros: judiciário, deliberativo e demonstrativo, também chamado de epidictício.

Conforme o autor, no Brasil, podem-se identificar algumas tendências no tratamento dos gêneros: a bakhtiniana pela perspectiva de orientação vygotskiana socioconstrutivista da Escola de Genebra (Schneuwly/Dolz e Bronckart); a “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais

---

<sup>5</sup> Rojo (2005) discute sobre a diferença entre as terminologias “gêneros do discurso” (ou discursivos) e “gêneros de textos” (ou textuais). A autora constatou que era possível dividir os trabalhos referentes aos gêneros em duas vertentes, enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, “sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* –, na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185). Opto pela terminologia gêneros textuais, pois é a utilizada pela OLP.

<sup>6</sup> O Prof. Dr. Heliud L. M. Moura assevera que são os gêneros que encampam os mais diferentes textos (orientações de qualificação do Profletras /UFOPA/2016).

formal e influenciada pelos estudos de gêneros de Jhon Swales (1990); a perspectiva sistêmico-funcional (escola Australiana de Sydney) ancorada na teoria sistêmico-funcionalista de Halliday; a perspectiva com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough.

No que tange às perspectivas em curso internacionalmente, Marcuschi (2008), de modo mais amplo, indica: perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin); perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter); perspectiva sistêmico-funcional (Halliday); perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia); perspectiva interacionista e sócio-discursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly); perspectiva da análise crítica (N. Fairclough; G. Kress); perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Banzerman, Freedman).

O autor deixa explícito que esses enquadres não representam de forma cabal todas as possibilidades teóricas existentes atualmente.

Fundamentados nas ideias de Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso na perspectiva sócio-histórica e dialógica, muitos estudiosos da língua sugerem propostas de ensino de língua, apostando na contribuição dessas ideias para as atividades de leitura e produção textual, tomando o gênero como eixo do ensino, como elemento articulador do ensino. Isto significa situar o gênero como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares<sup>7</sup>. Como afirma Marcuschi (2008), Bakhtin é assimilado por todos de forma bem proveitosa, já que é um autor que fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas.

A propósito, convém apresentar e discutir a definição de Bakhtin para gêneros discursivos:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais

---

<sup>7</sup> A noção de gênero como objeto de ensino vem sendo rediscutida por pesquisadores, dentre eles, destaca-se Ohuschi (2013) que concebe o gênero como eixo de articulação e de progressão curricular, e não como objeto de ensino – como os PCN's indicam.

—, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

A partir desse excerto, entende-se que toda forma de expressão linguística está dentro de um gênero. Logo, a língua se aprende em gêneros, concebidos como tipos relativamente estáveis de enunciados.

Os gêneros não circulam pelo mundo em estado puro, pelo contrário, com frequência, misturam-se, confundem-se, refazem-se, enfim, não são engessados, não têm modelos fechados, mesmo nos casos mais fixos e estáveis. São as situações que determinam um gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. E como as esferas de utilização da língua são heterogêneas, os gêneros são heterogêneos. Por isso Bakhtin (1997) distingue os gêneros primários dos secundários. Os gêneros primários, de acordo com o autor, são os básicos, de comunicação verbal espontânea, exemplificados por textos mais simples e de uso em esferas sociais cotidianas das relações humanas, como bilhetes, cartas pessoais, listas de compras, entre outros; os secundários são próprios de circunstâncias comunicativas mais complexas, como formulários, cartas comerciais, relatórios.

Em consonância com a teoria bakhtiniana, Bronckart (1999) afirma que toda ação de linguagem emoldura-se em determinado gênero de texto. A escolha pelo gênero é uma decisão estratégica do indivíduo na busca das expressões linguísticas e do modelo textual, adequados à determinada situação de interlocução. Isto implica que a escolha do gênero leva em conta os objetivos, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o produtor do gênero adapta o modelo do gênero a seus valores particulares, surgindo um estilo próprio.

O autor observa que muitos dos gêneros, especialmente os primários, são aprendidos nas relações sociais mais próximas, como a família; outros, os gêneros secundários, por serem mais formais e exigirem sistematização, são ensinados na escola.

De fato, os gêneros primários (diálogo, situações de interação face a face, etc.) os alunos aprendem sozinhos, porque são constituídos em situações de comunicação ligada a esferas cotidianas. Por essa razão, não há necessidade de ensiná-los. A escola deve privilegiar os secundários,

de base escrita, que apresentam forma composicional monologizada e são ligados a esferas de comunicação social públicas e mais complexas.

Koch (2011, p. 56) diz que “a situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas uma ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”. Conforme a autora (KOCH, 2011, p. 56-57), Schneuwly e Dolz distinguem três maneiras de abordar o ensino de produção textual:

1. O gênero torna-se uma pura forma linguística e o objetivo é o seu domínio: o fato de o gênero continuar sendo uma forma particular de comunicação entre professores e alunos não é absolutamente tematizado e os gêneros são estudados totalmente isolados dos parâmetros da situação de comunicação. Sequências estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, em geral “descrição, narração, dissertação”, às quais, por vezes, se acrescentam outros tipos, como o resumo, a resenha, o diálogo. A Produção de textos é concebida como representação do real, exatamente como ele é, ou do pensamento, tal como é produzido. Por isso, os gêneros devem-se ordenar segundo uma sequência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrições de objetos ou de eventos) até mais complexas, que descrevem o pensamento (dissertação, etc.). Os gêneros são “naturalizados”: sua forma não depende das práticas sociais, mas são vistos como modelos socialmente valorizados de representação do real ou do pensamento;
2. A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. As ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre classes, entre escolas – texto livre, correspondência escolar, jornal da classe, da escola, murais etc. Os gêneros são, portanto, resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar e sua especificidade é o resultado desse funcionamento. Há também uma naturalização, mas de outra ordem: a situação de comunicação é vista como geradora quase que automática do gênero, que não é descrito ou ensinado, mas aprendido pela prática escolar. Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que se constitui segundo uma lógica que não depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento;
3. Nega-se a escola como lugar particular de comunicação, ou seja, age-se como se houvesse continuidade absoluta entre o exterior da escola e o seu interior. A preocupação predominante é de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de levar o aluno ao domínio do gênero exatamente da forma como funciona nas práticas de linguagem de referência. Neste caso, torna-se impossível pensar numa progressão, pois é a necessidade de dominar as situações dadas que está no centro da concepção, já que o ensino visa, quase que imediatamente, ao domínio de ferramentas necessárias para funcionar nessas práticas.

Koch (2011, p. 58) faz menção ao fato de que a reavaliação dessas três abordagens pode ser feita por meio da tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Assim, toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática com objetivos precisos de aprendizagem:

- Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam os gêneros e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessário uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc.;
- Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. Isto porque, como foi dito, o gênero, ao funcionar num lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar. Trata-se do desdobramento mencionado acima, que constitui fator de complexidade principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem: o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído na dinâmica do ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição que o tem como objetivo primeiro.

Torna-se pertinente incluir nestas considerações sobre o ensino de língua portuguesa com foco nos gêneros textuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), que claramente tem a influência de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Os PCN's propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino na prática de leitura, produção de texto e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, defendendo os gêneros como aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa:

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 32)

Essa proposta contribuiu para que o uso e os modos de circulação dos gêneros textuais fossem considerados relevantes no ensino da língua. No entanto, apesar das orientações (nos módulos didáticos) e da defesa do trabalho com os gêneros, os PCN's não mostram como fazê-lo, não oferecem formas de como trabalhar, efetivamente, com os gêneros, e isso gerou dúvidas quanto ao modo de trabalhar o gênero em sala de aula. Nas palavras de Rojo e Cordeiro (2004, p. 12):

Bastante solidários e largamente inspirados nas ideias dos autores que traduzimos neste volume [as autoras se referem a Dolz e Schneuwly], as orientações e os referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores – à medida que, como referenciais que são, não apresentam propostas operacionalizadas – geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória: dúvidas sobre o *modo de pensar e o modo de fazer* esse ensino de novos objetos. (Grifos das autoras)

É consenso entre muitos estudiosos da língua que o estudo dos gêneros é uma fértil área interdisciplinar e que o trabalho com os gêneros textuais representa inegável avanço no ensino de língua portuguesa. O trabalho com os variados gêneros textuais em sala de aula pressupõe atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. O conceito de gênero produz percepções linguísticas positivas e instrui o falante a utilizar a língua.

Vale ressaltar que me refiro à concepção de gênero como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, como estruturas dinâmicas e não estanques, rígidas. Sob esse prisma, o ensino de língua por meio de gêneros é promissor, despontando como uma poderosa metodologia para o ensino da leitura e escrita.

### 1.3.2 O gênero e a sequência didática

Dentre os que apontam o gênero como eixo do ensino de língua, destacam-se Dolz e Schneuwly (2004), que formularam um modelo didático com o objetivo de entender as particularidades de cada gênero, a fim de compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e os gêneros que funcionam fora dela como objeto de referência da aprendizagem. Para esses autores, a introdução do gênero na escola é o resultado de uma decisão didática com objetivos precisos de aprendizagem e que, na escola, passa a funcionar num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado e sofre, forçosamente, uma transformação.

Portanto, a introdução do gênero na escola faz dele um gênero escolar e o ensino dos gêneros pode ser feito por meio de sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), entendida como:

Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Chegou-se, portanto, a um ponto de grande relevo para a Olimpíada: “Sequência didática”. Tema quente, muito discutido... Uma metodologia de ensino da escrita?

Nas palavras de Dolz (2014, p. 14):

A sequência didática é a principal ferramenta proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro para ensinar a escrever. Estando envolvido há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da universidade de Genebra, é

um prazer ver como se adapta à complexidade das escolas brasileiras. Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita.

A sequência didática é um tema antigo. Britto, ao discorrer sobre ela, em comunicação oral, ressalta:

No sentido de sequência didática da matemática, da história, é um conjunto de ações sucessivas coordenadas e articuladas que conduzem a uma aprendizagem específica. Isso é didática das mais antigas do mundo. Os livros didáticos sempre se organizaram assim. O conceito de sequência didática, no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa, nasce com Dolz e Schneuwly e significa um conjunto de ações dirigidas que partem de um gênero e terminam na produção desse gênero. Portanto, é um conjunto de ações de apresentação e de desenvolvimento de habilidades capazes que garantam ao aluno a produção de um determinado gênero.

Rangel (2003) a define como atividades – de diferentes tipos e níveis de complexidades – sistematizadas como oficinas orientadas para um conjunto coeso de objetivos (por exemplo: identificar as situações de comunicação próprias das memórias; (re)conhecer o plano geral do texto artigo de opinião). Dolz e Schneuwly (2004) percebem-na como possibilidade dos alunos colocarem em prática aspectos da linguagem já internalizados e aqueles de que ainda não têm domínio, possibilitando aprender e compreender o conteúdo.

Partindo dessa premissa, apresentam um esquema da sequência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros:

- ❖ Apresentação da situação
- ❖ Produção Inicial
- ❖ Módulo 1
- ❖ Módulo 2
- ❖ Módulo n
- ❖ Produção Final

Num primeiro momento, o professor apresenta a situação (gênero) de forma detalhada aos alunos, para, em seguida, propor-lhes uma primeira produção textual sobre o gênero trabalhado. Com isso, tem a oportunidade de verificar o conhecimento dos alunos sobre o gênero, para adaptar as atividades que serão realizadas ao longo da sequência didática. A produção textual inicial é fundamental na aplicação da sequência didática, pois é por meio dela que o professor pode avaliar as principais dificuldades dos alunos e perceber seu nível de conhecimento sobre o gênero.

Depois da avaliação das dificuldades e do conhecimento dos alunos sobre o gênero, o professor apresenta atividades e exercícios que permitem compreender e dominar o gênero em estudo. As atividades devem ser realizadas nos módulos (Módulo 1, Módulo 2, Módulo n.). O ensino com os módulos contribui para o desenvolvimento do conhecimento pelo aluno, com a interação entre colegas, alunos e professor, além de possibilitar a observação das dificuldades e descobertas dos alunos ao longo do processo. As atividades de cada módulo devem ser elaboradas levando em consideração as necessidades particulares de cada aluno, visando à solidificação do conhecimento.

Na produção final, depois do estudo aprofundado do gênero, o aluno terá adquirido conhecimento para redigir um texto no gênero trabalhado de forma proficiente. Neste texto, o professor verificará se o aluno progrediu, desenvolveu o conhecimento do gênero estudado e adquiriu ou aperfeiçoou capacidades linguísticas.

O principal objetivo na aplicação da sequência didática no ensino dos gêneros, segundo Dolz e Schneuwly (2004), é possibilitar aos alunos utilizar a língua em situações comunicativas do dia-a-dia com competência. Ao longo do trabalho com a sequências didática, terão desenvolvido a escrita e a oralidade e adquirido maior autonomia e autoavaliação da linguagem.

Dolz (2014, p. 14) dá cinco importantes conselhos para os professores que utilizam a sequência didática como modelo e desenvolvem com seus alunos as atividades propostas no Caderno do Professor Pontos de vista (RANGEL; GAGLIARDE; AMARAL, 2014) – orientação para produção de textos:

1. Fazer os alunos escreverem seu primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais. Observar o que eles já sabem e assinalar as colunas e os erros me parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor. Uma discussão com os alunos com base na primeira versão do texto é de grande eficácia: o aluno descobre as dimensões que vale a pena melhorar, as novas metas para superar, enquanto o professor compreende melhor as necessidades dos alunos e a origem de alguns dos erros deles.
2. Escolher e adaptar as atividades e de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos, pois a sequência didática apresenta uma base de materiais que podem ser completados e transformados em função dessa situação e dessas necessidades.
3. Trabalhar com outros textos do mesmo gênero, produzidos por adultos ou por outros alunos. Diversificar as referências e apresentar um conjunto variado de textos pertencentes a um mesmo gênero, propondo sua leitura e comparação, é sempre uma base importante para realização de outras atividades.
4. Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa. Não se conformar apenas com o entusiasmo que a redação de

um texto para participar de uma competição provoca e sempre buscar estratégias para desenvolver a linguagem escrita.

5. Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos. Os auxílios externos, os suportes para regular as primeiras etapas da escrita são muito importantes, mas, pouco a pouco, os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos, introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade.

De acordo com Koch (2011), uma sequência didática apresenta duas grandes características: constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais as diversas sequências didáticas podem ser concebidas. Convém frisar que as sequências didáticas podem envolver mais de um tema ou gênero, dependendo dos objetivos que se tem.

Muitos estudiosos brasileiros têm se declarado adeptos do ensino do gênero por meio da sequência didática, acreditando que esse trabalho traz benefícios para o ensino da língua portuguesa. Dentre tantos, merece ser mencionada Barbosa (2005, p. 7):

Oferecer possibilidades para a criação de programas curriculares articulados e coerentes é uma tarefa urgente, que todo educador deve tomar um pouco para si. Neste contexto, pensar no estabelecimento de *sequências* e simultaneidades de trabalho envolvendo diferentes gêneros do discurso pode ser um caminho promissor. (Grifo meu)

Rojo (2000, p. 36) considera as sequências didáticas “um material didático de certa extensão, monotemático ou monogênico, maior e mais aprofundado que unidades de livros didáticos”, podendo ser elaboradas na forma de projetos ou de módulos didáticos, adaptadas a diferentes temas e desenvolvidas durante um ano letivo, ou em períodos menores.

Já nos PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 88), as sequências didáticas são mencionadas no capítulo das Organizações Didáticas Especiais, relacionadas a Módulos Didáticos, com orientações sobre sua elaboração. De acordo com esse documento, ao elaborar os módulos didáticos, consideram-se: os aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado; as necessidades dos alunos; a programação de módulos para cada conteúdo a ser trabalhado; e a distribuição das atividades em tempo hábil. Destaca-se que durante as oficinas, há a necessidade da interação aluno/aluno, professor/aluno e do registro dos conteúdos aprendidos, possibilitando a avaliação e a constituição de referências para futuras produções.

O procedimento de abordar determinado gênero e suas especificidades com a sequência didática, de modo a possibilitar o processo de ensino-aprendizagem de aspectos linguísticos e discursivos, viabiliza aos alunos a apropriação de recursos comunicativos e linguísticos. Isso porque, ao buscar reduzir ou superar, progressivamente, as dificuldades na escrita de determinado gênero textual, em determinado período, a sequência didática proporciona, ao mesmo tempo, o ensinar e o aprender, contribuindo para que o professor deixe explícito as razões de se estar escrevendo, ou seja, por que, para que e para quem se está escrevendo. Desse modo, as atividades, bem como as produções textuais tornam-se mais significativas e o aluno vai paulatinamente desenvolvendo habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, sequências didáticas são atividades organizadas em oficinas, planejadas para trabalhar com gêneros textuais, despontando como uma metodologia de ensino de língua. E

quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais a sequência didática facilitará a sua apropriação como (mega)instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele relacionada. Na medida em que o objeto de trabalho é descrito e explicado, ele se torna acessível a todos nas práticas languageiras de aprendizagem (KOCH, 2011, p. 59).

Sob esse prisma, a sequência didática converge para o despertar da leitura e da escrita de gêneros textuais. Com relação a sua utilização para o ensino do Artigo de Opinião, desvelou-se como metodologia potente que contribui para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, proporcionando a construção de argumentos consistentes para ancorar sua tese. Ademais, a SD contribui para que o aluno supere as dificuldades que surgem durante a produção textual em parceria com o professor, que deve ter a postura de co-enunciador, conforme preconiza Geraldi (2010; 2012).

Portanto, quando o aluno estuda Artigo de Opinião por meio da SD, pressupõe-se que exercerá seu papel de cidadão na sociedade, já que aprende a desenvolver uma habilidade essencial para sua vida: defender suas ideias. Enfim, SD implica processo contínuo de ensino e aprendizagem, implica a concepção de escrita como trabalho.

### 1.3.3 O gênero Artigo de Opinião

Por que ensinar o gênero Artigo de Opinião? E por que investigar como se realiza o seu ensino?

Para Rangel, Gagliardi e Amaral (2014), aprender a ler e a escrever esse gênero na escola favorece o desenvolvimento da prática de argumentar, ou seja, anima a buscar razões que sustentam uma opinião ou uma tese. Os temas propostos para a produção do artigo de opinião estimulam a participação nos debates da comunidade, ajudam a formar opinião sobre questões relevantes e a pensar em como resolvê-las. Portanto, escrever artigos de opinião pode ser um importante instrumento para a formação do cidadão.

Silva (2008) acredita que, analisar e discutir questões do cotidiano, como as polêmicas presentes na mídia, oferece maior probabilidade de aproximar os textos da vivência do aluno. O artigo de opinião, segundo o autor, apresenta particularidades de redação, inexistindo um padrão único. Tanto o profissional do jornalismo quanto o colaborador do jornal podem produzir artigo de opinião. Quanto aos conteúdos, o gênero relaciona-se com questões que afetam grande número de pessoas. O articulista busca defender seu ponto de vista por meio de apresentação de argumentos. O artigo de opinião exige a utilização da argumentação e incrementa a discussão de problemas referentes aos interesses da sociedade. Assim, a compreensão e a produção de artigos de opinião tornam a pessoa menos passiva, menos alienada. Afirma o autor que

o artigo de opinião é um gênero textual em que são confrontadas posições, pontos de vista sobre temas diversos que dizem respeito a questões relevantes à participação social da grande maioria de cidadãos e cidadãs de uma aglomeração humana. (SILVA, 2008, p. 125).

O artigo de opinião tem sido foco de dissertações, teses, ensaios e artigos acadêmicos. Barros (2007), na dissertação “Gênero argumentativo no ensino fundamental I: análise de produções dos alunos participantes do Prêmio Escrevendo o Futuro-2004”, analisa a produção textual de alunos do Ensino Fundamental I, com idade entre 10 e 11 anos, de escolas públicas do estado de São Paulo. Seu corpus constituiu-se de artigos de opinião classificados como semifinalistas do Prêmio *Escrevendo o Futuro-2004*, promovido pelo Programa Itaú Social e pelo CENPEC – Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Ao examinar a produção discente, a autora buscou avaliar as estratégias argumentativas empregadas, assim como as diferentes vozes que nela

se manifestam, sendo sua meta contribuir para a reflexão sobre o ensino da escrita, apoiado na sequência didática e no trabalho com os gêneros discursivos.

Em “Artigo de opinião: estudos sobre um gênero discursivo”, Uber (2007/2008) apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, abordando uma prática com o gênero discursivo artigo de opinião na terceira série do ensino médio. Esse estudo considerou como aspecto primordial a funcionalidade e sua importância no aprimoramento da argumentatividade dos alunos, com o objetivo de proporcionar-lhes melhores condições de leitura e escrita no ensino médio. Para isso, organizou-se uma sequência didática e seu conteúdo foi implementado em sala. Os procedimentos abrangeram atividades de análise dos elementos temáticos, estruturais e linguísticos, e atividades de produção e circulação do gênero de acordo com suas características sócio-discursivas.

Outro trabalho referente ao artigo de opinião é “O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português”, de Hila (2008), vinculado ao grupo de pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq), à luz da Linguística Aplicada, na perspectiva sócio-histórica da linguagem. Nesse trabalho, a autora teve dois objetivos principais: apresentar diagnóstico sobre o gênero artigo de opinião realizado com estagiários de língua portuguesa do curso de Letras de Universidade Estadual de Maringá (UEM), evidenciando as dificuldades de transposição didática do gênero em questão, e refletir sobre a proposta de intervenção realizada por duas professoras formadoras. Como *corpus* da investigação, foi utilizado o plano de aula de uma dupla de estagiários elaborado para a segunda série do Ensino Médio. A experiência evidenciou a ausência da internalização, por parte dos alunos, de conceitos e saberes referentes a teorias enunciativas, o que dificulta o processo de transposição didática. Nesse sentido, a sequência didática (SD) elaborada pelas professoras formadoras foi ferramenta de trabalho essencial para a alteração do diagnóstico inicial.

Kleiman (2008), em ensaio sobre artigo de opinião no contexto de sala de aula, apresenta contribuições dos estudos do letramento para a formação do professor de língua materna. O artigo de opinião não constitui seu objeto de pesquisa propriamente dito, mas é abordado como suporte durante a análise que a autora faz de textos apresentados como artigo de opinião, num kit do *Escrevendo o futuro*. Quanto à tentativa de didatização dos gêneros para o contexto escolar, Kleiman (2008) considera o kit didático do Programa *Escrevendo o futuro* relevante e necessário, visto que há poucos materiais de divulgação científica para a formação do professor, produzidos no país. A

autora avalia como promissora a metodologia de apresentação dos conteúdos (no Programa) e como suporte de qualidade o material oferecido aos professores, apresentados com base em teorias adequadas para a descrição textual.

Para Kleiman (2008), bem como para vários outros estudiosos de ensino da língua, a proposta da OLP, de ensino dos gêneros por meio de sequência didática, leva ao ensino de atividades sistematizadas que fazem parte de um evento nacional altamente competitivo e que, indubitavelmente, contribui para o ensino da escrita. Tais atividades sistematizadas, além de lúdicas, têm metas definidas e agradáveis, são promissoras e potencialmente enriquecedores em diversos aspectos.

Santos e Hack (2009) desenvolveram o trabalho “As marcas linguísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião”, objetivando analisar a função das marcas linguísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião, ou seja, reconhecer os traços linguísticos pertinentes aos recursos utilizados no texto em nível macro e micro estrutural. O trabalho pretendeu discutir uma das tentativas de tipificação de textos, evidenciando sua necessidade ao surgimento de novas motivações sociais. Essa tipificação baseia-se em critérios da retórica ou critérios funcionais da língua, os quais se mostram abrangentes à descrição global dos diversos tipos de texto. Para tanto, foram necessárias análises da macroestrutura e microestrutura de composição argumentativa no gênero artigo de opinião, no que diz respeito à sua dimensão pragmática, esquemática global e linguística de superfície.

Em “O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação”, Boff, Köche e Marinello (2009) apresentam o gênero artigo de opinião como forma eficiente de interação entre os sujeitos na comunicação escrita. Inicialmente, abordam conceitos sobre gêneros textuais; em seguida, caracterizam o artigo de opinião e sua relevância para o ensino e, finalmente, fazem análise ilustrativa do gênero. O trabalho é resultado dos estudos sobre gêneros textuais desenvolvidos na Universidade de Caxias do Sul/Campus Universitário da Região dos Vinhedos.

Freitas (2009) desenvolveu a dissertação “O gênero artigo de opinião do Programa Escrevendo o Futuro: um estudo de caso”. A pesquisa teve como objetivo verificar, com base nos estudos sócio-retóricos de gêneros textuais (SWALES, 1990), se os textos apresentados como exemplos do gênero artigo de opinião no contexto escolar pelo “Caderno do professor – orientação para produção de textos”, do programa *Escrevendo o Futuro*, e pelo livreto da OLP, apresentam estrutura de composição regular para se configurar como gênero, e analisar se constituem novo gênero ou a

reconfiguração da dissertação escolar, com base em textos do *fórum* do portal *Escrevendo o futuro*. Ficou evidenciada, pelos resultados desse trabalho, que a produção textual de escrita na escola a partir de determinado gênero não implica substituição de termos: gênero no lugar de redação escolar (tipos), composição ou produção de texto. A decisão de trabalhar o artigo de opinião no contexto escolar, tal como propõe a OLP, é uma mudança de concepção, de tratamento didático, e não meramente de nomenclatura: de gênero redação escolar para gênero artigo de opinião.

O trabalho sobre o artigo de opinião desenvolvido por Silva (2008), simultaneamente ao de Freitas (2009), na perspectiva sociorretórica, volta-se para o domínio jornalístico, enquanto que o desta se atém especificamente ao ensino: o gênero artigo de opinião no contexto escolar, com base na proposta do *Programa Escrevendo o Futuro*.

Na pesquisa “Trabalhando com Artigo de Opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro”, Bräkling (2000) analisa o trabalho desenvolvido a partir do tratamento didático proposto pelo grupo de Genebra. Tomando como referência os resultados obtidos, destaca que parecem autorizar a confirmar a eficácia de um projeto como esse.

Em “O ensino do artigo de opinião”, Rodrigues (2000) examina as condições que envolvem o gênero: o sujeito deve assumir a posição de autor; ter em vista os possíveis leitores do seu texto; considerar o contexto institucional e social no qual está inserida sua produção escrita; eleger o assunto a ser tratado; posicionar-se diante do assunto e até das outras opiniões sobre o mesmo. Para a autora, o ensino de gêneros textuais do domínio jornalístico é importante, porque esses gêneros marcam o reconhecimento da força político-ideológica que o jornal exerce na conjuntura social.

“Gêneros Jornalísticos no letramento escolar inicial”, de Souza (2005), é um estudo a respeito da produção de textos de opinião de crianças em fase de letramento escolar. O estudo acompanhou o desenvolvimento longitudinal de crianças, da pré-escola à primeira série do ensino fundamental com relação à produção de textos de opinião. Souza propõe algumas sugestões didáticas para os professores que trabalham com letramento inicial.

Outro trabalho concernente ao ensino do artigo de opinião é a dissertação “Elementos articuladores em artigo de opinião: uma experiência com sequência didática no ensino médio”, de Leite (2009). Nesse trabalho, são analisados os resultados da aplicação de uma sequência didática com artigo de opinião, proposta pela OLP 2008, com uma turma de 3º ano do Ensino Médio, de

uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. A autora procura responder à seguinte pergunta: “até que ponto a utilização de uma sequência, com atividades sistematizadas de leitura e escrita, tendo por base as características de um gênero textual, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades do aluno como produtor de textos?” Segundo Leite, observaram-se mudanças no uso de elementos articuladores em textos de opinião produzidos por alunos submetidos a uma sequência didática sobre o gênero artigo de opinião.

Cardia (2011), com “Narrativas sobre a experiência de ensinar a escrever um gênero textual: um estudo fenomenológico”, teve o propósito de compreender a experiência de ensinar a escrever um gênero textual – artigo de opinião – para alunos do Ensino Médio. Para isso, analisou os depoimentos de cinco professoras de Língua Portuguesa de alunos finalistas da OLP. Os depoimentos foram apresentados aos organizadores como relatos de prática, escritos. Conforme a autora, são narrativas e, como tal, de acordo com Walter Benjamin, estão assentadas na experiência, constituindo um caminho privilegiado para acessar, de maneira indireta, a experiência vivida pelo outro. Segundo a pesquisadora, os depoimentos mostraram que muitos foram os modos de ensinar, mas todas as professoras se empenharam em garantir que o processo de aprendizagem se efetivasse. O trabalho das professoras teve o objetivo de aprimoramento da escrita e foi uma oportunidade para desenvolver a visão crítica e o compromisso com suas comunidades. Possibilitou o exercício da multiplicidade de perspectivas, o fortalecimento do sentimento de pertença e a preocupação com o meio ambiente.

Cardia (2011) argumenta que a escrita, assim como o gênero artigo de opinião, faz parte do patrimônio cultural a que os jovens têm direito por serem novos seres humanos, e faz referência à seguinte ideia: ao aproximar os estudantes desse legado para que possam dele fruir e venham, gradualmente, a assumir a responsabilidade por sua preservação e renovação, a educação cumpre seu papel.

“O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula”, de Ohuschi e Barbosa (2011), é outro trabalho significativo. As autoras relatam uma intervenção na 8ª série, a partir do gênero artigo de opinião, com ênfase na análise linguística, objetivando refletir sobre as marcas linguístico-enunciativas presentes no gênero artigo de opinião, a fim de contribuir para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. O trabalho tem como base teórica a perspectiva de Bakhtin (2003) e de pesquisadores que seguem essa vertente. Os resultados demonstram que o gênero artigo

de opinião propicia um trabalho produtivo para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, já que salienta os recursos linguísticos mobilizados pelo articulista do texto para defender sua tese.

O trabalho de Cunha (2012), “A articulação discursiva do gênero *artigo de opinião* à luz de um modelo modular de análise do discurso”, busca compreender as operações de construção discursiva de um gênero específico, o artigo de opinião. Com base no Modelo de Análise Modular do Discurso, o autor mostra que, na tentativa de convencer o leitor de determinado ponto de vista, o autor de um artigo é levado a realizar diferentes manobras languageiras, que se refletem na forma como as porções do discurso se articulam hierarquicamente, uma porção assumindo diversas funções em relação à outra, como as funções de argumento, preparação, comentário etc. Para isso, descreve as relações que os constituintes de um artigo específico estabelecem entre si, abordando, inicialmente, como o autor organiza as porções maiores do discurso e, em seguida, como essa organização se dá no interior dessas porções. O estudo permitiu verificar que, embora o gênero *artigo de opinião* seja monologal, o processo de sua produção implica o diálogo constante com o outro, o que tem como consequência a grande complexidade de sua organização discursiva.

O estudo de Santos e Melo (2012) tem como título “A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião”. As autoras analisam como a sequência didática pode ser utilizada para desenvolver o argumento crítico do aluno na produção de um artigo de opinião. Para tanto, buscaram embasamento nas teorias de Dolz e Schneuwly (2004) e apresentam resultados práticos dessa aplicação, a partir de cada módulo trabalhado com os alunos do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Lílissa Paiva Leite, na cidade de João Pessoa, Paraíba, como parte da atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid – Subprojeto Letras/Língua Portuguesa). Concluem que a utilização da sequência didática é uma ótima ferramenta para desenvolver a argumentação no gênero textual denominado artigo de opinião.

Como se observa, o gênero artigo de opinião tem sido estudado por trabalhos de grande relevância. Entre as razões que justificam o estudo desse gênero e a presente investigação estão:

- ✓ É um gênero que se publica em jornais, revistas ou internet e é assinado por um articulista;
- ✓ É produzido a partir de questões polêmicas, as quais supõem diferentes pontos de vista; o articulista assume posição nesse debate, procurando justificá-la; aprender a ler e a escrever esse gênero na escola favorece o desenvolvimento da prática de argumentar para sustentar uma opinião ou uma tese – habilidade extremamente necessária para sua vida;

- ✓ Sendo um gênero próximo da dissertação argumentativa, gênero escolar tradicional, o artigo de opinião tem sido incorporado pela escola, e estudar esse gênero é uma maneira de perceber de que forma a escola pensa a dissertação e contribuir para que o trabalho com dissertação seja mais arejado, menos escolar, mais voltado para o mundo;
- ✓ O artigo de opinião abre um enorme leque de possibilidades de estudos linguísticos, como, por exemplo, estratégias argumentativas, relações de identificação de interlocutor, construção de pontes de processos argumentativos, tipos de argumentos;
- ✓ O trabalho com esse gênero promove a interdisciplinaridade, articulando História, Filosofia, Geografia, Política; o aluno, ao produzir um texto, vai se apropriando de conhecimentos que perpassam por várias áreas do saber.

Trabalhar o artigo de opinião é uma perspectiva de ensino que dá sentido ao trabalho com o texto. Condiz com a ideia de escola que forma para o mundo; as propostas desse gênero podem implicar a discussão de temas relevantes para a cultura local, que, dependendo do modo como é percebida, pode ser o bairro, a cidade, o estado ou o país. Ademais, está inserido numa importante proposta nacional de ensino de língua, que instiga as escolas a trabalhar a leitura e produção textual com os alunos prioritariamente.

#### 1.3.4 O gênero artigo de opinião X o gênero dissertação escolar (argumentativa)

##### 1.3.4.1 Dissertação: gênero ou tipo textual?

Marcuschi (2002) chama a atenção para um aspecto teórico e terminológico relevante: a distinção entre gênero textual e tipo textual. E, para maior compreensão do problema da distinção entre gêneros e tipos textuais, traz uma definição das duas noções que, segundo ele, permite entender as diferenças com certa facilidade:

a. Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

b. Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são

apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23)

Para maior visibilidade, o autor (MARCUSCHI, p. 24-25) elabora o quadro sinóptico abaixo:

#### **TIPOS TEXTUAIS**

1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

#### **GÊNEROS TEXTUAIS**

1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta-eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Como se observa, tipo textual não é sinônimo de gênero textual. Portanto, deve-se ter o cuidado de não confundir essas expressões. Para a ideia de tipo textual, segundo Marcuschi (2002, p. 24-25), “predomina a identificação de *sequências linguísticas típicas* como norteadoras”; enquanto que, para a ideia de gênero textual, “predominam critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo, estilo e composicionalidade*”. Quanto aos domínios discursivos, para o autor, “são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam”.

A partir da definição de Marcuschi (2002), depreende-se que dissertação é um tipo textual e não gênero. Koch (2011, p. 59), contudo, levanta uma questão interessante sobre a existência de dois gêneros escolares, referindo-se à dissertação como gênero. Nas suas palavras:

Diz Schneuwly que há gêneros escolares e gêneros escolares. Há gêneros escolares que funcionam na escola para ensinar: trata-se do gênero escolar como instrumento de comunicação na instituição escolar, dos quais a instituição necessita para

poder funcionar. Ela, então cria uma série destes gêneros (regras, explicações, exposições, instruções, etc.), que devem funcionar porque, sem eles, a própria instituição não teria condições de funcionar. Seriam os *gêneros escolares 1*, que Rojo vai chamar de gêneros escolares (propriamente ditos); e há os *gêneros escolares 2*, a que Rojo denomina *gêneros escolarizados*, que são os objetos de ensino/aprendizagem (gêneros secundários do discurso, transpostos para a sala de aula): narração escolar, descrição escolar, dissertação. Este último seria o protótipo por excelência desse tipo de gêneros, visto que é feito para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora da escola.

A autora, assim como Rojo (conforme o excerto), refere-se à dissertação como gênero, mas que só existe na escola, e ressalta a “artificialidade” de certos gêneros escolares do tipo 2 (escolarizados), particularmente da dissertação.

Souza (2003, p. 163) adverte que o gênero dissertação “vem extrapolando sua esfera comunicativa, passando a fazer parte das práticas sociais”, já que está presente em várias situações da vida social: no mundo acadêmico, nos exames vestibulares, nos diferentes sistemas de avaliação de cursos, nos concursos públicos, nos processos seletivos de empresas privadas, enfim, em diferentes situações em que se busca avaliar a competência linguístico-discursiva dos participantes.

Novaes (2009) discute a dissertação como gênero textual prototípico que circula no domínio discursivo escolar e sinaliza para a necessidade de ampliar sua esfera comunicativa, relacionando-a ao funcionamento da língua em situações concretas de interlocução. A autora critica a perspectiva tradicional que considera a dissertação como técnica a ser ensinada/aprendida e propõe que seja tratada como um gênero com propriedades sócio-comunicativas, características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

Britto, em comunicação oral, salienta que é um equívoco chamar dissertação escolar de tipo e não de gênero, porque ela tem todos os elementos que compõe um gênero, tem um contexto, uma forma de ser, uma aplicação, um corpo, enfim, tem tudo de um gênero. Tradicionalmente tem se chamado dissertação de tipo e não gênero, no entanto, há aqueles que têm percepção diferente e defendem a dissertação como gênero. Considerando que tipos textuais são categorias analíticas, modelos de compreensão da ordenação da língua e não os objetos concretos de textos, não há dúvida que aquilo que se tem chamado de dissertação escolar se constitui antes num gênero textual do que num tipo, visto que apresenta todos os elementos próprios de um gênero: lugar de circulação, estilo, composição, conteúdo temático, funcionalidade histórico-social.

Enquanto que os tipos se definem estritamente pela forma da língua, os gêneros se definem pela relação entre forma e uso, e não existem fora do uso. Por exemplo, o gênero *crônica* não nasce da definição de crônica para os textos, nasce dos textos para a definição. O que esgarçou o gênero crônica não foi a teoria ou mesmo a norma de como fazer uma crônica, foram as próprias crônicas que iam sendo feitas e se tornaram crônicas, porque tinham o lugar de circulação. A dissertação escolar já faz parte das práticas sociais, tem lugar de circulação; então, por que não a considerar como gênero? Não se pode concebê-la simplesmente como tipo textual. Para corroborar essa concepção de que se constitui em gênero, basta lembrar o fato de que seis milhões de pessoas a realizaram em 25 de Novembro de 2015, no ENEM/2015.

A dissertação escolar é um gênero pertencente à ordem do argumentar, conforme preconiza Dolz e Schneuwly (2004), pois tem intenção argumentativa, tem tema, dentre outras características. A dissertação, enquanto tipo, não tem começo, meio e fim (introdução, desenvolvimento e conclusão), não tem cinco parágrafos. Isso é do gênero dissertação escolar, ou seja, todos esses constrangimentos para produção desse texto dizem respeito ao gênero. O tipo dissertativo é mais genérico e vago, não é constrangido no tempo, na dimensão e nem na forma de ser.

A dissertação não deve mais ser vista meramente como técnica a ser ensinada/aprendida, mas como gênero, com propriedades sócio-comunicativas, com características, que se realiza num texto empírico com propósito comunicativo. Ela é um gênero produzido pela escola para o ensino-aprendizagem da produção de textos, tanto expositivos quanto argumentativos, mas já extrapolou sua esfera comunicativa, pois é exigida no mundo do trabalho e em outras instâncias de uso público da linguagem, faz parte de diversas situações sociais (NOVAES, 2009).

Enfim, a dissertação escolar é um gênero e um gênero do exercício. Pondero, no entanto, que há um caloroso debate pedagógico em torno dessa instância do exercício. Geraldi (2012) é um dos autores que vê de forma negativa o exercício por si só e tem razão, pois exercícios marcados por relações pedagógicas de autoritarismo, pela imposição, pela falta de sentido por que se escreve é realmente um problema. Por outro lado, se se escreve com gosto, com vontade de dar opinião e pensar argumentos é algo muito positivo. Nessa perspectiva, Novaes (2009, p. 2) defende a superação do ensino tradicional da dissertação:

As sociedades letradas exigem, cada vez mais, que os indivíduos saibam expor suas ideias, de forma ordenada e coerente, defendam, com argumentos consistentes, seu ponto de vista, enfim, sejam capazes de articular suas práticas discursivas

para o exercício pleno da cidadania. Para que isso de fato se realize, é necessário superar o ensino tradicional de dissertação, calcado em modelos e restrito, quase sempre, à estrutura textual e à obediência aos padrões gramaticais, reconhecer seu valor sociocultural e, conseqüentemente, ampliar sua esfera comunicativa. Em outras palavras, mudar seu foco conceitual e relacioná-la ao funcionamento da língua em situações concretas de interlocução.

Na verdade, o problema maior do ensino da dissertação escolar é um problema de natureza pedagógica. Há uma geração de autores (Geraldi, Rojo, Britto, Franchi) que criticam ferrenhamente o ensinar o gênero dissertação na escola, por entendê-lo como um ensinar a escrever para nada, escrever apenas para mostrar que sabe escrever, o escrever para ser avaliado.

É evidente que é possível encontrar muitas experiências escolares ricas e interessantes em que alunos, instigados a produzir dissertações, as fizeram de maneira extremamente viva e proveitosa, inclusive incluindo esse texto em outro espaço de circulação. Por exemplo, o gênero dissertação e o gênero artigo de opinião pertencem à mesma ordem do argumentar, são similares, ainda que não idênticos, e, no âmbito do ensino da OLP, um pode se passar pelo outro, assim como a crônica pode se passar por artigo de opinião e vice-versa<sup>8</sup>.

A questão não se resolve, simplesmente, defendendo-se o não ensino do gênero dissertação escolar. É proveitoso, sim, o ensino desse gênero, desde que se dê sentido a ele. O desafio é de natureza pedagógica e consiste em propor situações de ensino que deem sentido ao texto.

#### 1.3.4.2 Artigo de opinião e dissertação escolar: o que diferencia esses gêneros?

Viana (2014), ao discorrer sobre o “Gênero redacional do Enem”, diz que os vestibulares pedem que os candidatos escrevam a redação dentro de determinado gênero. Solicitam que redijam um artigo de opinião, uma carta argumentativa, uma resenha crítica. Já o Enem prefere a dissertação argumentativa. Segundo o autor, o termo “dissertação” geralmente denomina um tipo textual. São tipos também a descrição e a narração, que se distinguem da modalidade dissertativa por tratarem de elementos concretos da realidade. Enquanto a descrição e a narração representam o mundo (por meio de pessoas, lugares, ações), a dissertação visa comentá-lo. Resulta de uma abstração, a partir do que é concretamente vivido, a fim de que se emitam conceitos, juízos, opiniões.

---

<sup>8</sup> O trabalho, em andamento, “Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião ou vice-versa?”, da mestrandia Ivanete Paixão, chama atenção para esse aspecto.

Ele ressalta que os gêneros textuais tendem a eleger os tipos que melhor se ajustam aos seus objetivos pragmáticos e sociais. Um artigo de opinião, por exemplo, realiza-se por meio da “modalidade dissertativa”. Sendo assim, em princípio, não se deve perguntar qual a diferença entre artigo e dissertação. Seria confundir gênero com modalidade (ou tipo) textual. Pode-se, isto sim, diferenciar artigo de resenha, notícia, editorial – assim como se diferencia dissertação de descrição, narração ou de um texto injuntivo (que visa a dar comandos ou conselhos).

Prosseguindo, o autor chega ao seguinte ponto:

Privilegiando a dissertação argumentativa, o Enem a trata como gênero. Nessa perspectiva faz sentido a dúvida dos alunos, pois em classe eles estão habituados a produzir artigos, resenhas, editoriais – e não uma genérica “dissertação”. É natural que desejem saber em que esse gênero se distingue dos anteriores (a dúvida comum é entre dissertação e artigo).

Ao optar pela dissertação argumentativa, o Enem reabilita um velho gênero escolar. Entre as características desse gênero estão a impessoalidade, a clareza de linguagem, o rigor gramatical. Certamente por esses traços, a que se associa algum formalismo, ele se distingue do artigo de opinião. Este é mais oral, espontâneo, impressionista embora mantenha o foco no assunto e não no emissor. (VIANA, 2014)

Para Viana, a dissertação escolar é impessoal, tem clareza de linguagem e rigor gramatical, enquanto que o artigo de opinião é mais oral, espontâneo e impressionista. Em outras palavras, a dissertação tem maior formalismo em relação ao artigo de opinião.

O gênero artigo de opinião, como tal, não existe propriamente na escola, porque seu lugar de circulação, em princípio, é a mídia impressa (agora, ganhou novos espaços com a mídia eletrônica); já a dissertação escolar circula na escola, é um gênero escolar – nas palavras de Rojo (1999), “escolarizado”. Contudo, vale observar que a OLP e os livros didáticos, incorporando as novas propostas de ensino, introduziram nas produções de textos escolares gêneros variados, dentre os quais, o artigo de opinião.

Dissertação escolar e artigo de opinião pertencem à ordem do argumentar, são gêneros similares, porém cada um tem suas nuances.

A dissertação escolar, enquanto gênero, não pressupõe proposta de intervenção, havendo uma série de dissertações neutras, equidistantes, equilibradas, que aparecem, mais frequentemente, com marcas de impessoalidade, em terceira pessoa. Porém, a dissertação do Enem, há anos, estabelece como critério de avaliação a apresentação da proposta de intervenção.

Já o artigo de opinião, mais frequentemente, aparece com marcas de personalidade, em primeira pessoa, permite viés subjetivo, tem argumentação que autoriza apresentação de fatos e dados, pode ter caráter impressionista (e é exatamente isso que o aproxima também da crônica<sup>9</sup>). No entanto, sabe-se que se fazem muitos artigos de opinião em terceira pessoa.

#### **1.4 Uma proposta de ensino de língua portuguesa a partir de gêneros: Olimpíada de Língua Portuguesa**

No contexto de emergência de propostas de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros textuais, está o programa *Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro*, criado em 2002 com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

A Olimpíada desenvolve ações de formação para educadores por meio de materiais orientadores, cursos presenciais e a distância, ambiente virtual de aprendizagem, e oferece recursos didáticos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Em anos pares também promove um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos de escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2014, p. 3)

A Olimpíada tem caráter bienal e realiza, em anos pares, um concurso de produção textual que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Podem participar professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio nas categorias: Poema no 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; Memórias no 7º e 8º anos do Ensino Fundamental; Crônica no 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio; Artigo de opinião no 2º e 3º anos do Ensino Médio. Nos anos ímpares, desenvolvem-se ações de formação presencial e a distância, além de estudos e pesquisas, elaboração e produção de recursos e materiais educativos.

Segundo a equipe organizadora (CLARA, 2008), a Olimpíada pode parecer apenas um concurso de produção de texto, porém, na realidade, constitui-se numa estratégia de ensino e em uma oportunidade de formação. Aposta-se na ideia de que os professores vivenciem uma metodologia de ensino de língua que trabalha com os gêneros textuais por meio das sequências didáticas.

---

<sup>9</sup> A mestrandia Ivanete Paixão em seu trabalho “Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião ou vice-versa?”, em andamento, aborda essa questão.

Para Dolz (2014), a OLP tem objetivos ambiciosos, configurados em três grandes questões, para melhorar o ensino da escrita:

Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática - proposta nos Cadernos -, que eu mesmo tenho o prazer de apresentar. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para formação docente. (DOLZ, 2014, p. 9)

Rangel (2003), ao esclarecer sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da Olimpíada, diz que a noção de gênero é orientada pela reflexão de Bakhtin sobre os gêneros discursivos. O projeto da OLP parte do pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão, necessária e indissolúvelmente, relacionadas ao uso da linguagem, ou seja, cada esfera de atividade tende a desenvolver usos próprios, gêneros discursivos. Inspirando-se em pesquisas e propostas de trabalho da Escola de Genebra, em particular, na reflexão de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, a proposta da OLP se organiza com sequências didáticas.

As oficinas propostas pela OLP fundamentam-se nas teorias de Vygotsky relativas à aprendizagem e supõem aprendizes que, no contexto das oficinas, podem se constituir como sujeitos ativos de sua aprendizagem.

#### 1.4.1 Apresentação da Olimpíada de Língua Portuguesa

De acordo com o histórico apresentado no portal da OLP, a *Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro* constitui-se como um programa de formação de professores fundamentado na experiência da Fundação Itaú Social e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que desenvolveram o programa *Escrevendo o Futuro*, criado em 2002, objetivando contribuir para a melhoria da escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras. Inicialmente, estava voltado para alunos de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, e o tema “O lugar onde vivo” era trabalhado em três gêneros textuais: Reportagem, texto de Opinião e Poesia.

No ano de 2003, houve a entrega de materiais de apoio pedagógico, formação presencial e a distância de professores e marcou-se pela elaboração do Kit Vozes, com as publicações “Voz do Aluno”, “Voz do Professor” e o vídeo “Escrevendo na sala de aula”. A partir daí, o programa

continuou sendo realizado através do concurso, nos anos pares, e das ações de formação presenciais e a distância, nos anos ímpares. O gênero reportagem foi substituído por Memórias Literárias em 2004 e, em 2005, foi criada a revista *Na ponta do lápis*, distribuída aos professores participantes e à Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*. O programa passou a premiar também os professores na categoria Relato de Prática em 2006.

Só podiam participar do programa, até o ano de 2007, escolas, professores e alunos das 4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, escolhendo um dos gêneros: Poesia, Memórias Literárias ou Artigo de Opinião. Já no ano de 2008, a partir da parceria com o Ministério da Educação, ampliou-se a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos. Assim, além do 5º e do 6º anos, foram incluídos os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. O programa foi considerado como ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e passou a ser denominado *Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro*. Os encontros de formação presencial foram pautados na Maleta do Formador (com materiais destinados a reuniões pedagógicas) em 2009. Nesse ano, foi produzido o *Jogo Q.P. Brasil*, objetivando contribuir para a melhoria da capacidade argumentativa dos alunos de Ensino Médio.

No ano de sua 2ª edição, em 2010, a Olimpíada enviou a todas as escolas públicas que contemplavam os anos/séries convocados a participar do concurso a “Coleção da Olimpíada”. Tal coleção consiste em Cadernos do Professor com sequências didáticas para o ensino dos gêneros: Poema, Crônica, Memórias Literárias e Artigo de Opinião.

Já o ano de 2011 foi marcado por três grandes ações de formação: o seminário “A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes”, que reuniu professores, técnicos de secretarias e especialistas de universidades; o curso virtual “Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas”, oferecido para professores e técnicos de todo o Brasil; e o curso presencial “Caminhos para o ensino da escrita”, com encontros presenciais realizados nas 27 UFs.

No ano de 2012, a 3ª edição da Olimpíada lançou o caderno virtual *Pontos de Vista*, com a sequência didática do gênero artigo de opinião adaptada para meio digital, áudios, vídeos e jogos. Abriram-se novas turmas no curso virtual “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”. Foi nesse ano que o programa conseguiu envolver todos os estados e mais de 91% dos municípios, contando com a participação de mais de 100 mil professores em todo o país.

Em 2013, ano ímpar, a OLP realizou cursos on-line, encontros de formação presencial em parceria com as secretarias de educação municipais e estaduais e um evento de alto relevo nacional – Seminário Nacional Olimpíada em Rede –, que reuniu educadores e especialistas, envolvidos com políticas públicas para o ensino da Língua Portuguesa e que atuam nas ações de formação presencial e a distância.

A 4ª edição lançou os Cadernos Virtuais em 2014, adaptação da Coleção da Olimpíada ao suporte digital, com linguagem hipertextual e diversos recursos multimídia (áudios, textos para projeção, vídeos e jogos). Também ampliou as turmas do curso virtual "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas" e lançou um novo curso, "Caminhos da Escrita".

Em 2015, foram realizados cursos de formação on-line e presencial para os professores e “O Seminário Internacional Escrevendo o Futuro 2015” em São Paulo (SP), nos dias 22 e 23 de junho de 2015, com a presença do professor Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra, na Suíça, um dos mais renomados pesquisadores na área do ensino de língua, que proferiu a conferência de abertura e acompanhou as apresentações dos professores. O Seminário teve por tema “Práticas de escrita: da cultura local à sala de aula” e reuniu 400 educadores, entre professores de língua portuguesa de escolas públicas, especialistas de universidades, mediadores dos cursos a distância do Programa e técnicos de secretarias de educação de todos os estados brasileiros. Durante o evento, foram realizadas palestras e mesas e a apresentação de 24 projetos de escrita desenvolvidos em sala de aula por professores de língua portuguesa de escolas públicas de todas as regiões do Brasil.

Para o ano de 2016, aguarda-se o concurso de produção textual nos quatro gêneros: poesia, memória literária, crônica e artigo de opinião.

#### 1.4.2 O ensino do gênero artigo de opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa

A OLP apresenta o Caderno do Professor com orientação para produção de textos. Segundo Rangel, Gagliardi e Amaral (2014), o caderno propõe uma metodologia de ensino para produção de textos pela perspectiva de gênero, apresentando uma sequência didática que aborda os conteúdos de língua portuguesa previstos nos currículos escolares, favorecendo o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

São quatro Cadernos do Professor, cada um apresentando uma sequência didática, organizada em oficinas, para o ensino da escrita de um gênero textual: Poema, Memórias literárias, Crônica e Artigo de opinião. De acordo com os organizadores do material,

as atividades propostas visam ao desenvolvimento da competência comunicativa, envolvendo leitura, análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção, aprimoramento de texto dos alunos etc. (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2014, p. 3).

Como o objetivo da presente pesquisa é investigar como se propõe e como se realiza o ensino do Artigo de Opinião na perspectiva da OLP, o foco dessa subseção é o Caderno do Professor com orientações para o ensino do artigo de opinião “Pontos de vista” (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2014) que apresenta 15 Oficinas, divididas em etapas com atividades para serem realizadas pelos alunos dentro e fora da sala de aula.

O tema sugerido para a produção de texto nas oficinas é “O lugar onde vivo”. A ideia é que, no decorrer da realização das oficinas, os alunos entrevistem e conversem com a comunidade para adquirirem experiências que desenvolvam o sentimento de pertença e favoreçam o reconhecimento dos saberes e problemas locais. Além disso, farão leituras, pesquisas e estudos, objetivando a construção de um novo olhar acerca da realidade e perspectivas de transformação social. A intenção é que os alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero artigo de opinião, pois assim serão cidadãos mais bem preparados.

Após a apresentação do Caderno do Professor, há um capítulo que introduz o gênero, definindo-o como um dos gêneros mais conhecidos de matéria assinada que pode ser publicado em jornais, revistas ou internet. É assinado por um articulista que, jornalista profissional ou não, normalmente é uma autoridade no assunto ou uma “personalidade” cujas posições sobre questões debatidas publicamente interessam a muitos. Isso, de acordo com a equipe organizadora do caderno, é o que explica a relativa frequência com que celebridades da cultura *pop*, por exemplo, são convidadas a se pronunciar sobre o que pensam a respeito de questões sobre educação, saúde pública etc., mesmo quando estão longe de ser especialistas no assunto. Esses protagonistas de debates públicos são os formadores de opinião.

Cada oficina foi realizada para tratar de um tema. Algumas podem ser realizadas em uma ou duas aulas; outras, em três ou quatro.

A primeira oficina, “Argumentar é preciso”, objetiva discutir o papel da argumentação e conhecer a proposta de trabalho. É dividida em quatro etapas: na primeira, é proposta a análise de uma notícia; na segunda, a produção de jornal mural; na terceira, um debate sobre o valor da argumentação; e na quarta, uma conversa a respeito da OLP.

“O poder da argumentação” é a segunda oficina, que tem como pretensões tomar contato com o artigo de opinião e estabelecer uma definição de argumentação. Os alunos devem aprender a diferença entre argumentar e opinar. Subdivide-se em três etapas: na primeira, são apresentados, aos alunos, artigos de opinião para que discutam sobre quem escreve, para quem e com que objetivo; na segunda, é proposto aos alunos um debate sobre argumentação; e, na terceira, a partir da apresentação de um jornal impresso, os alunos devem encontrar o artigo de opinião.

A terceira oficina, “Informação *versus* opinião”, tem o intuito de relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião. Na primeira etapa, aos alunos, é proposta a análise de uma charge e uma notícia; já na segunda, a análise de um artigo de opinião.

Na quarta oficina, são trabalhadas “Questões polêmicas”, tencionando identificar questões polêmicas, reconhecer bons argumentos e escolher ou formular uma questão polêmica. A primeira etapa consiste de atividades para encontrar ou formular questões polêmicas gerais, enquanto que, na segunda, os alunos são convocados ao debate em torno dessas questões polêmicas.

Já a quinta oficina tem como tema “A polêmica no texto” e visa produzir individualmente um primeiro artigo de opinião. É composta apenas de uma etapa, que é a escrita do primeiro artigo de opinião. Essa produção inicial é considerada muito importante, pois indica o que os alunos sabem sobre o gênero e dá pistas para que o professor possa intervir adequadamente no processo de aprendizagem, propiciando aos alunos a avaliação de sua escrita, percebendo em que precisam melhorar. A primeira produção pode ser comparada com a produção final para que os avanços sejam identificados, realizando-se um processo de avaliação continuada.

“Por dentro do artigo” é a sexta oficina que objetiva ler artigos de opinião para reconhecer as características principais desse gênero textual. Os alunos precisam perceber como se organiza o texto de opinião, o que compõe a introdução, o desenvolvimento e a conclusão desse gênero. A atividade da primeira etapa é a leitura de um artigo de opinião para identificação das características do gênero; e a da segunda é a sugestão aos alunos para que procurem em jornais, revistas ou internet outros artigos de opinião para serem lidos, em sala de aula, ao longo das oficinas.

A sétima oficina, “O esquema argumentativo”, tem como escopo analisar o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo de opinião. A intenção é que os alunos percebam o que compõe o núcleo de uma argumentação, a importância dos dados, da conclusão e da justificativa num artigo de opinião. Na primeira etapa, é proposta a análise da organização do texto dissertativo e, na segunda, a comparação da análise feita de um artigo de opinião com um quadro de informações sobre a organização geral para o texto dissertativo.

Na oitava oficina, as atividades são em torno da “Questão, posição e argumentos” e os objetivos são reconhecer questões polêmicas e analisar a argumentação do autor. A atividade da primeira etapa é a análise do esquema argumentativo do artigo de opinião e a da segunda é o exercício da contra argumentação.

A nona oficina tem como tema “Sustentação de uma tese” e o propósito é construir argumentos para defender uma tese. Nesse momento, os alunos tomarão contato com os diferentes tipos de argumento. Na primeira etapa, é apresentado um quadro com os tipos de argumento e, na segunda, os alunos são convocados a elaborar uma tese e defendê-la com argumentos consistentes.

“Como articular” é o tema da décima oficina que intenta: perceber articulações, ou seja, relações e/ou vínculos entre partes diferentes de um texto argumentativo; conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado. Os alunos trabalharão com articuladores comumente usados em artigos de opinião. A atividade da primeira etapa é um jogo com os elementos articuladores em que os alunos são desafiados a produzirem pequenos textos utilizando os textos e os articuladores apresentados em tabela; a atividade da segunda etapa é a articulação de um pequeno texto usando expressões sugeridas em um quadro com “Elementos articuladores”.

A décima primeira oficina – “Vozes presentes no artigo de opinião” – tem a intenção de identificar as vozes e posições a respeito de um assunto com as quais o articulista interage. A primeira etapa é a leitura de um artigo de opinião e a segunda é a análise desse artigo para a percepção das diferentes vozes no texto.

“Pesquisar para escrever” é a décima segunda oficina e projeta buscar informações sobre a questão polêmica, relacionar informações de caráter universal com realidades locais e socializar os resultados das pesquisas. Os alunos devem pesquisar questões polêmicas para terem o que dizer nos artigos de opinião que irão escrever.

Na primeira etapa, a classe é dividida em grupos de pesquisa, devendo cada um buscar informações (dados histórico-culturais, estatísticas, pontos de vista de diferentes autoridades, leis ou projeto de leis, causas e consequências, exemplos de acontecimentos) sobre um aspecto da questão. Para que as informações sejam confiáveis, os grupos devem consultar diferentes fontes, como jornais, livros, internet e vídeos informativos; universidades, prefeituras, secretarias, delegacias, ONGs etc.; realizar entrevistas com pessoas que sejam autoridades no assunto e enquete/pesquisa de opinião com moradores do município. Terminada a pesquisa, devem fazer a síntese das informações relevantes, que servirá para sustentar a argumentação na escrita individual. A segunda etapa implica a socialização dos resultados da pesquisa. Cada grupo deve ter em mãos a síntese que preparou e a participação de todos é fundamental.

A décima terceira oficina – “Aprendendo na prática” – tenciona analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno. Os alunos devem reescrever um texto, reorganizando parágrafos, eliminando ou incluindo informações. Na primeira etapa, o professor explica as alterações que precisam ser feitas para melhorar o texto e refletir sobre as possíveis modificações; na segunda, os alunos fazem a reescrita do texto em grupos; e, na terceira, os grupos fazem a leitura do texto aprimorado.

“Enfim, o artigo” é a décima quarta oficina, que tem como meta escrever o texto individualmente. O professor deve retomar o percurso feito até o momento e solicitar a produção final de um artigo de opinião com base na questão polêmica escolhida anteriormente ou numa nova questão que esteja em evidência na comunidade.

A última oficina, a décima quinta, é a “Revisão final”, que tem o intuito de revisar e melhorar o texto individual. O papel do professor, nesse momento, é de suma importância, pois deve ler a produção de seus alunos e fazer indicações, em cada uma delas, do que pode ser melhorado. Alguns alunos precisarão de dicas bem pontuais; outros, alguns apontamentos são suficientes.

Antes da revisão final, o professor deve apresentar aos alunos o roteiro a seguir, ressaltando que ele não representa um conjunto de regras a serem cumpridas, são apenas orientações e que não precisam ser seguidas à risca.

#### **Roteiro**

- Seu artigo parte de uma questão polêmica?
- Você colocou o leitor a par da questão?
- Tomou uma posição?

- Introduziu sua opinião com expressões como “penso que”, “na minha opinião”?
  - Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: “Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...”.
  - Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como ‘pois’, “porque”?
  - Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como “então”, “assim”, “portanto”?
  - Concluiu o texto reforçando sua posição?
  - Verificou se a pontuação está correta?
  - Corrigiu os erros de ortografia?
  - Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
  - Escreveu com letra legível para que todos possam entender?
  - Encontrou um bom título para o artigo?
- (RANGEL; GAGLIARDE; AMARAL, 2014, p. 148)

Para o encerramento das oficinas, o professor, juntamente com os alunos, deve definir a melhor forma de publicar os textos: produzir coletâneas para ficar na biblioteca, enviar alguns artigos para jornais, revistas ou outros periódicos locais, produzir blog ou grande jornal mural em algum espaço da escola são algumas sugestões.

No final do Caderno do Professor, são apresentados os critérios de avaliação para o gênero Artigo de Opinião elaborados no âmbito da OLP.

### ARTIGO DE OPINIÃO

#### Proposta de descritores

CRITÉRIOS	PONT.	DESCRITORES
Tema “O lugar onde vivo”	1,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto se reporta de forma pertinente a alguma polêmica da realidade local?</li> </ul>
Adequação ao gênero	3,0	<p><b>Adequação discursiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há uma questão polêmica apresentada no texto?</li> <li>• O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada?</li> <li>• A questão polêmica está relacionada a aspectos que afetam a realidade local?</li> <li>• A questão polêmica tratada é relevante para o autor, para a comunidade e pode interessar múltiplos leitores?</li> <li>• O autor argumenta como alguém que entende do assunto e se sente autorizado a opinar perante seus leitores?</li> <li>• O autor utiliza dados e informações pertinentes e diversificados para dar sua opinião contribuindo para o debate?</li> </ul>
Adequação ao gênero	2,5	<p><b>Adequação linguística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese) a que o autor pretende chegar?</li> <li>• O ponto de partida que gerou a opinião e a tese defendida estão construídos de maneira clara e coerente para o leitor projetado?</li> <li>• Os argumentos apresentados sustentam a opinião do autor perante o leitor a que se destina o texto?</li> <li>• Estratégias argumentativas como a refutação e posições de diferentes protagonistas do debate estão articuladas entre si e integradas ao propósito do texto?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?</li> </ul>
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levando em conta o leitor do texto (alguém que pode conhecer ou não a questão, concordar ou discordar da opinião defendida) e o propósito do texto (formar opinião, mobilizar, desacomodar, fazer mudar de ideia etc.), a tese é defendida por argumentos convincentes?</li> <li>• Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza diversidade de tipos de argumentos? Estes argumentos estão articulados? A estratégia utilizada é eficaz?</li> <li>• O autor supõe um leitor que quer ou deve saber sua opinião sobre a questão?</li> <li>• Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?</li> <li>• O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?</li> </ul>
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto atende às convenções da escrita (morfofossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor considerado no texto?</li> <li>• O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?</li> </ul>

(RANGEL; GAGLIARDE; AMARAL, 2014, p. 151)

Conforme se observa, a proposta de trabalho com o gênero artigo de opinião da OLP está baseada na metodologia sequência didática, pois acredita-se que é uma ferramenta de ensino do gênero que propicia o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita.

#### 1.4.3 O concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa

Uma das ações da OLP é promover o concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos de escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, mas enfatiza que não está em busca de talentos: “o programa tem o firme propósito de contribuir para a melhoria da escrita de todos os estudantes” (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2014, p. 13).

O concurso organiza-se em quatro categorias e cada uma delas envolve dois anos escolares: Poema (5º e 6º anos do Ensino Fundamental), Memórias literárias (7º e 8º anos do Ensino Fundamental), Crônica (9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio) e Artigo de opinião (2º e 3º anos do Ensino Médio).

De acordo com o portal da OLP, a realização das oficinas em sala de aula, conforme o Caderno do Professor, é a parte principal do trabalho, quando os alunos devem produzir textos sobre o tema "O lugar onde vivo". Nesse Caderno, há a principal ferramenta proposta pela OLP para ensinar a escrever o gênero – a sequência didática.

Em relação à comissão julgadora, o portal esclarece que, no mês de agosto, a escola deve organizar uma Comissão Julgadora para selecionar um texto por categoria em que participa. Esse texto passará por sucessivas etapas de seleção – municipal, estadual, regional até chegar à nacional.

Os alunos que forem selecionados como os 500 semifinalistas (125 por categoria) participarão com seus professores do Encontro Regional em uma capital brasileira. Os 152 finalistas (38 por categoria) participarão com seus professores, diretores e um pai ou responsável do Encontro Nacional em Brasília, onde serão anunciados os 20 vencedores nacionais (5 por categoria).

Na etapa regional, há um concurso para relato de prática destinado aos professores dos alunos semifinalistas. Uma comissão julgadora específica seleciona um relato por região.

Para que os alunos participem, é necessário que o professor faça sua inscrição no portal da OLP. Ao se inscrever, a OLP se responsabilizava, até a edição de 2014, em enviar para o professor, o material que colaborará com o ensino da leitura e da escrita dos quatro gêneros textuais solicitados no concurso. Neste ano de 2016, não foi enviado, para as escolas, o caderno impresso com a sequência didática, mas os professores, que participaram das formações oferecidas pela OLP, receberam as revistas *Na Ponta do Lápis* (publicações periódicas com artigos, entrevistas, análises de textos e relato de prática docente) e o Caderno Virtual em CD-ROM. Os demais materiais de apoio para planejamento e realização das aulas foram disponibilizados no portal da OLP.

## II EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A ideia de ensino a partir dos gêneros é uma das possibilidades de ensino de língua e a OLP opera dentro dessa proposta, objetivando contribuir para o ensino da leitura e da escrita. Para tanto, propõe uma metodologia de ensino dos gêneros textuais por meio da sequência didática, acreditando ser uma forma eficiente para o desenvolvimento, no aluno, da aprendizagem da escrita.

Na presente pesquisa, propus-me a abordar “O ensino do Artigo de Opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa”, a partir de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo-interpretativo, de natureza aplicada. O objetivo geral foi investigar como se propõe e como se realiza, no âmbito da OLP, o ensino do gênero Artigo de Opinião, por meio de uma pesquisa-ação na Escola de Ensino Médio São José, no município de Óbidos – Pará.

Os objetivos específicos propostos são:

- ✓ Contextualizar o gênero artigo de opinião;
- ✓ Identificar as implicações da introdução dos gêneros textuais na escola, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa;
- ✓ Averiguar o que é artigo de opinião e como é trabalhado nas aulas de língua portuguesa no âmbito da OLP;
- ✓ Compreender o que são sequências didáticas e suas implicações para o ensino dos gêneros, em especial, do artigo de opinião;
- ✓ Evidenciar a metodologia de ensino de língua proposta pela OLP e o impacto dessa proposta nas escolas.

Para atingir esses objetivos, foi feito estudo conceitual sobre ensino do artigo de opinião por meio das sequências didáticas, no marco da OLP. Em outras palavras, foi feita a revisão sistemática da literatura disponível, das fontes primárias de informação como livros, monografias, dissertações, teses, portal da OLP e, sobretudo, artigos científicos.

Na segunda fase, foi realizada pesquisa empírica na Escola Estadual de Ensino Médio São José no município de Óbidos – Pará. Foi uma pesquisa-ação, na qual houve discussão, articulação

e elaboração de um plano de ação – sequência didática para o ensino do Artigo de Opinião – executado por um grupo de quatro professores em um processo de acompanhamento em um grupo focal. Os dados foram coletados nas interações entre os professores desse grupo focal.

A pesquisa de campo ocorreu por meio de visitas às salas de aulas para acompanhar a aplicação da sequência didática e de encontros mensais (durante o 2º semestre de 2015 e o 1º semestre de 2016) com um grupo focal de quatro professores de língua portuguesa de 2ª e 3ª séries do ensino médio e uma coordenadora pedagógica da E.E.E.M. São José. A preferência por professores dessas séries se deu pelo fato de que são essas as séries escolhidas para o ensino do gênero artigo de opinião na OLP.

Os professores concordaram em participar da pesquisa voluntariamente; foi-lhes garantido que sua participação não traz complicações legais, pois os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, não oferecendo riscos à sua dignidade. Foram informados de que os dados obtidos a partir da pesquisa seriam divulgados na minha dissertação e que não haveria divulgação dos nomes reais dos participantes (teriam nomes fictícios), nem de informações pessoais como endereço, telefone para garantir a privacidade e para que não haja nenhum tipo de constrangimento. Quanto à escola, sua direção autorizou a realização da pesquisa e a divulgação do seu nome.

Os encontros do grupo focal começaram em agosto de 2015. Foi apresentado, no 1º encontro, o plano de ação, que foi analisado e adaptado conforme a realidade dos alunos e dos professores, para ser executado em sala de aula. Esse plano de ação consiste no ensino do Artigo de Opinião por meio da sequência didática no âmbito da OLP, executada pelos professores e acompanhada por mim por meio de algumas visitas às salas de aula e dos encontros com o grupo focal, quando ocorreram:

- ✓ Relatos pelos professores de como estava sendo o processo de ensino-aprendizagem do gênero Artigo de Opinião;
- ✓ Discussões das problemáticas dos alunos quanto à aprendizagem do Artigo de Opinião e de certos aspectos relevantes para que o ensino desse gênero fosse mais eficiente;
- ✓ Articulação de um festival de redação interno (encerramento das oficinas realizadas em 2015) no gênero Artigo de Opinião para ser realizado no final do ano letivo de 2015, como

forma de incentivar os alunos a serem partícipes engajados dessas atividades propostas na sequência didática de ensino do referido gênero, já que não houve OLP nesse ano de 2015;

- ✓ Momentos de formação para os professores participantes com palestras concernentes ao tema da pesquisa e da OLP.

Durante esses encontros, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e coleta de 29 dos artigos de opinião produzidos pelos alunos ao longo da realização das oficinas. Foram gravadas entrevistas e todos os encontros, bem como as visitas às salas de aula, foram registrados em diários de bordo e por meio de fotografias. Os questionários também foram instrumentos de pesquisa, foram aplicados tanto aos professores quanto aos alunos. Destarte, o corpus da investigação se constituiu de: a) anotações, em diário de bordo, dos encontros do grupo focal; b) entrevista com os professores; c) anotações, em diário de bordo, das visitas realizadas durante a aplicação da SD; d) seis artigos de opinião (primeira e última versão) e vinte e três artigos de opinião (somente a última versão), como amostra representativa; e) questionário aplicado aos alunos.

Como o ano de 2016 é ano de realização do concurso da OLP, propus aos professores do grupo focal que se inscrevessem na Olimpíada e começassem o trabalho de preparação dos alunos logo no início de 2016.

Após a pesquisa de campo, que se estendeu até o final do primeiro semestre de 2016, foi feito o processamento dos dados coletados (terceira fase): comparação entre os dados coletados e análise; análise da relação entre os dados coletados e os comentários de especialista em língua portuguesa sobre os artigos de opinião dos alunos que participaram da OLP em 2010, divulgados na revista “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que dizem os textos dos alunos?” (RANGEL, 2011).

Foi a partir dessa pesquisa-ação, com os métodos e as técnicas apresentados acima, que intentei responder às indagações, dentre outras:

- ✓ Por que utilizar sequências didáticas no ensino de língua portuguesa?
- ✓ Quais as implicações da aplicação dessa metodologia para a aprendizagem do aluno?
- ✓ Por que e o que se propõe aprender quando se ensina o gênero Artigo de Opinião por meio de sequências didáticas, no âmbito da OLP?

- ✓ O que o professor faz, a partir das sequências didáticas propostas pela OLP, ao ensinar o gênero Artigo de Opinião?
- ✓ Até que ponto a utilização de uma sequência didática para o ensino de um gênero textual pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita no aluno?

Considerando a natureza da pesquisa, não houve propriamente hipótese, e sim a seguinte problematização: *Quais as perspectivas, os modelos e as possibilidades de desenvolvimento do ensino de língua portuguesa com base na sequência didática, tomando como referência o artigo de opinião? Em outras palavras: Que contribuições o modelo de ensino da OLP pode trazer para o ensino de língua portuguesa?*

Como é uma pesquisa de intervenção que objetiva a formação de professores, a pergunta que tentei responder não foi somente “o que os alunos aprenderam?”, mas também “o que os professores aprenderam?” e “o que a escola aprendeu?”

O que pretendi, em última análise, com essa pesquisa foi qualificar-me e colaborar com o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa na educação básica (tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio). Diante desse contexto – no qual se observa uma ânsia por propostas de ensino de língua portuguesa que contribuam para o ensino da leitura e da escrita –, essa investigação traz contribuições significativas para o ensino de língua portuguesa e para as teorias relativas aos gêneros textuais, pois é aplicada, tem caráter de intervenção e preocupação formativa.

A pesquisa está inserida no GEOLP (Grupo de estudo da OLP/UFOPA), grupo de pesquisadores que operam no campo da OLP do Oeste do Pará, vinculado ao LELIT – Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola, que se propõe em difundir reflexivamente a OLP nas escolas. Além desta, mais seis pesquisas de mestrado sobre a OLP estão em andamento.

Esse trabalho tem compromisso com a educação escolar linguística e envolvimento teórico e aplicado de intervenção local. Em outras palavras, é uma pesquisa-ação, cujos resultados, devidamente circunstanciados, contribuem para o debate amplo e o desenvolvimento de perspectivas de um ensino positivo na educação básica. Ressalto que as questões discutidas nela podem ser aprofundadas em trabalhos posteriores, em especial, sobre o gênero artigo de opinião, apoiado na sequência didática. Como afirma Gustavo Bernardo (1988):

Há que se fabricar o próprio pensamento no ato de pensar, de registrar o pensamento pela escrita. Como os cometas cortam o vácuo do cosmos e lhe dão sentido,

as palavras inquietas emergem da perplexidade e nos dão, por instantes, sentido. E o sentido acontece quando as nossas respostas trazem nas costas, com carinho, novas perguntas.

### **III APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Nessa seção, faço o relato detalhado da pesquisa empírica, incluindo os encontros de formação e reflexão com o grupo focal, com ênfase nas discussões realizadas, as visitas em sala de aula para acompanhar a aplicação da “Sequência didática para o ensino do Artigo de Opinião no âmbito da OLP”, e o encerramento das oficinas realizadas em 2015 (final da primeira etapa da pesquisa empírica) e em 2016.

A primeira fase da pesquisa de campo ocorreu de agosto de 2015 até fevereiro de 2016. Foram sete encontros com o grupo focal e algumas visitas às salas de aula. Já a segunda fase ocorreu no ano letivo de 2016, a partir de junho até o final de agosto: visitas às salas de aula para acompanhar as oficinas (preparação para a OLP 2016) realizadas pelos professores do grupo focal e atividades de encerramentos dessas oficinas.

#### **3.1 Primeiro Encontro**

O primeiro encontro do grupo focal ocorreu em 05 de agosto de 2015, com início às 8h e término às 11h30. Estiveram presentes os professores do componente curricular Língua Portuguesa (aplicadores da sequência didática): Sílvio, Júlia e Naiana (nomes fictícios); e as coordenadoras do PROEMI (Programa de Ensino Médio Inovador) – parceiras do projeto – identificadas por nomes fictícios: Janaína (professora de língua portuguesa) e Samira (técnica pedagógica).

Indagados se já participaram alguma vez da OLP, o professor Sílvio respondeu que não, pois, para participar, teria de deixar de lado o conteúdo programático anual e, além disso, no período em que participaria saíra de licença; a professora Júlia disse que chegou a trabalhar, mas de forma atrapalhada, pois o material demorou a chegar e as oficinas não foram bem trabalhadas, em virtude de o tempo ser insuficiente; já a professora Naiana respondeu que tentou trabalhar, mas o material demorou para chegar e, quando chegou, era insuficiente.

Apresentei meu projeto de pesquisa e enfatizei a importância do trabalho com o gênero artigo de opinião em sala de aula. Apresentei também a sequência didática na perspectiva da OLP que teriam de aplicar para o ensino do artigo de opinião. Os professores concordaram com aplicar a sequência didática durante um período de mais de três meses (agosto a novembro), sendo que esse período seria revisto nos demais encontros de acordo com a necessidade; e assim se fez, mas

o desenvolvimento da sequência demandou mais tempo: foi aplicada no período de cinco meses, de agosto (2015) a janeiro (2016). Ficou acordado que organizaríamos, nos demais encontros, um evento de encerramento das oficinas realizadas no ano de 2015. A coordenação do PROEMI se comprometeu com o suporte, fornecendo o material disponível, xerox, livros, além de dar apoio à organização dos encontros e ao evento de encerramento.

O professor Sílvio se comprometeu com aplicar a sequência didática em suas três turmas de 3ª série do turno da manhã; a professora Júlia disse que aplicaria a sequência em suas quatro turmas de 2ª série do turno da manhã; já a professora Naiana se comprometeu com aplicar em suas seis turmas (incluindo turmas de 2ª e 3ª séries).

A professora Ivanete da Silva Paixão, mestranda do Profletras/UFOPA, foi convidada para relatar sua experiência enquanto professora de aluna semifinalista da OLP/2014, representante da E.E.E.M. Padre Eurico em Vitória do Xingu-PA. Ressaltou que a sequência didática não precisa ser seguida à risca, podendo ser adaptada conforme a necessidade dos alunos e que o professor deve ser cauteloso ao orientar o aluno para que não fique preso a um “modelinho engessado” de artigo de opinião. Ivanete enfatizou que o professor-orientador, ao corrigir o texto do aluno, não deve eliminar vocabulários próprios da região, considerados marcas identitárias.

Nesse dia, apliquei questionário com quatro perguntas referentes à OLP e ao ensino do artigo de opinião por meio da sequência didática (apêndice A). Era intenção que os professores respondessem a esse questionário durante o encontro focal, mas o tempo foi insuficiente, por isso levaram para responder em casa e entregaram na reunião seguinte.

Quanto às respostas, constatei que nenhum dos professores participaram efetivamente da OLP, mas têm perspectivas positivas em relação à metodologia da OLP, sequência didática. A partir da análise de suas respostas, pode-se dizer que veem essa metodologia como ferramenta de grande potencial para o ensino da produção de texto pela perspectiva de gênero. Os professores não deixaram dúvidas quanto ao fato de o artigo de opinião ser um texto argumentativo que pode ser publicado em jornais, revistas impressas e eletrônicas. Para eles, o trabalho com esse gênero no Ensino Médio é altamente relevante, pois desperta a leitura e a escrita, a busca por informações e contribui para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, que aprenderá a construir argumentos consistentes que propiciem aos leitores à formação de opinião.

### 3.2 Segundo Encontro

O segundo encontro ocorreu em 08 de outubro de 2015, das 8h às 11h30. Compareceram o professor Sílvio e a professora Júlia, além das duas coordenadoras do PROEMI, professora Janaína e a técnica pedagógica Samira. A professora Naiana não compareceu, em virtude de estar passando prova de recuperação para seus alunos. Essa professora disse, em conversa em outro dia, que não tinha aplicado a oficina e que lamentava muito, mas não tinha condições de aplicá-la.

O professor Sílvio também não tinha aplicado a sequência didática, porque o tempo estava reduzido e os alunos pressionavam-no para trabalhar os “macetes” da dissertação do Enem. Por isso, deixou para aplicar a sequência didática após a prova do Enem, pois, segundo ele, se tivesse aplicado a sequência antes não seria de forma bem trabalhada, ou seja, não prepararia bem os alunos para a dissertação do Enem nem trabalharia bem as oficinas da OLP.

A professora Júlia relatou que aplicou a sequência didática nas quatro turmas de 2ª série de Ensino Médio e, além de utilizar o material da OLP, utilizou o material do PROEMI: livro “Entre Jovens” (BARROSO, 2013) como apoio, já que este também trabalha o gênero artigo de opinião por meio de oficinas. Nesse material – livro “Entre jovens” –, trabalhou: leitura de um artigo de opinião e compreensão, observação da composição do artigo de opinião, transcrição no caderno da organização composicional do artigo de opinião, exercício em que os alunos completariam o quadro da organização composicional com elementos retirados do texto e produção oral (BARROSO, 2013, p. 19- 23).

Quanto à sequência didática da OLP, trabalhou a Oficina 1 intitulada “Argumentar é preciso?”, dividida em quatro etapas e tem como objetivos discutir o papel da argumentação e conhecer a proposta de trabalho; Oficina 2, que tem como título “O poder da argumentação”, dividida em três etapas, objetivando tomar contato com artigo de opinião e estabelecer definição de argumentação; e Oficina 3, intitulada “Informação versus opinião”, dividida em duas etapas, com o objetivo relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião.

Após trabalhar a Oficina 3, a professora solicitou aos alunos a leitura de textos sobre o município de Óbidos e a produção de um artigo de opinião com o tema “O lugar onde vivo”. De acordo com a sequência didática da OLP para o ensino do artigo de opinião, essa primeira produção é uma atividade da Oficina 5, mas a professora adaptou-a para o final da Oficina 3, pois queria diagnosticar os conhecimentos que os alunos já tinham sobre o artigo de opinião.

Conforme combinado no primeiro encontro do grupo focal, a professora Júlia selecionou de cada turma dois textos: o que mais se aproxima de um artigo de opinião ou o que pode ser considerado artigo de opinião (o melhor texto) e o que mais se distancia do artigo de opinião ou o que não pode ser considerado artigo de opinião (o que mais apresenta problemas) para meu arquivo de dados. A primeira e a última versão textual desses alunos foram objetos de análise para observação dos seus avanços no que tange à leitura e produção de artigo de opinião.

Indagada sobre a reação dos alunos diante da aplicação da sequência didática, respondeu que, “no primeiro momento, não conseguiram entender o que é artigo de opinião e o confundiram com a dissertação argumentativa (solicitada no Enem), mas depois acabaram percebendo que são textos similares, contudo tem suas diferenças”.

A professora relatou que os alunos demonstraram falta de conhecimento sobre o tema, embora fosse referente à cidade deles, sendo essa a maior dificuldade dos alunos. Eu intervim, dizendo que, na Oficina 12, os alunos pesquisariam sobre o tema, buscando informações sobre questões polêmicas do seu município, relacionando informações de caráter universal com as realidades locais e socializando os resultados das pesquisas. Assim, terão o que escrever em seu artigo final, o qual passará pelo processo de refacção várias vezes no decorrer da realização das oficinas até chegar a sua versão final.

Além disso, de acordo com a professora, muitos alunos apresentaram problemas – de ortografia, coesão e coerência. Ressaltei que esses problemas seriam trabalhados nas oficinas seguintes para que os alunos, nas suas próximas produções, apresentem menos problemas desse tipo ou que os superem. Inclusive, a Oficina 10 trabalha especificamente a coesão e coerência, que tem como objetivos: perceber articulações, ou seja, relações e vínculos entre partes diferentes de um texto argumentativo; e conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado.

A professora mencionou como dificuldades a falta de interesse dos alunos e a falta de Datashow; duas aulas suas ficaram pendentes, ou seja, não foram realizadas como tinha planejado em virtude da não disponibilidade do Datashow. Não obstante, acredita que, se trabalhar essas oficinas de forma satisfatória, com certeza, no final, esses alunos iriam produzir bons artigos de opinião, pois já observara o avanço dos alunos que apresentavam dificuldades na produção textual.

Isto significa que a professora tem perspectivas positivas em relação à aplicação dessa metodologia da OLP: “Sequência Didática” para o ensino da leitura e da escrita. Inquirida por mim

sobre a primeira produção de seus alunos, se se encaixava dentro do gênero artigo de opinião, deu como resposta que “alguns sim e a de outros não”; frisei que devemos estar atentos à progressão do desenvolvimento, por esses alunos, da aprendizagem do artigo de opinião.

Em princípio, não tinha intenção de diferenciar artigo de opinião da dissertação escolar (dissertação-argumentativa). Porém, as discussões no segundo encontro do grupo focal suscitaram uma reflexão sobre essa diferença (o professor Sílvio disse que ainda não tinha trabalhado as oficinas para o ensino do artigo de opinião, porque preferiu trabalhar primeiro a dissertação escolar por causa do Enem). O que esses professores entendem por artigo de opinião e dissertação escolar? Texto dissertativo-argumentativo? E o que os teóricos dizem sobre esses gêneros?

Diante dessas reflexões, decidi entrevistar os dois professores que se propuseram a aplicar a sequência didática em sala de aula para saber o que é artigo de opinião e o que é dissertação escolar para eles e em que aspectos esses dois gêneros se diferenciam. Assim, gravei uma entrevista com a professora Júlia no dia 4 de novembro de 2015 e com o professor Sílvio em 6 de novembro de 2015. Suas respostas serão apresentadas no relato do terceiro encontro.

### **3.3 Terceiro Encontro**

O terceiro encontro do grupo focal ocorreu no dia 26 de novembro de 2015. Iniciou às 8h e teve como pauta:

- ✓ Relato dos professores sobre como estava sendo o ensino-aprendizagem do gênero do Artigo de Opinião por meio da sequência didática da OLP;
- ✓ Discussão em torno dos problemas apresentadas pelos alunos e professores durante as oficinas (como solucionar ou amenizar esses problemas);
- ✓ Discussão sobre a temática: Dissertação escolar x Artigo de Opinião;
- ✓ Definição da data da palestra do professor Luiz Percival Leme Britto (professor e coordenador do Profletras/ UFOPA e da OLP do Oeste do Pará);
- ✓ Definição da data e das atividades de encerramento das oficinas em 2015.

O primeiro momento, conforme a pauta, foi reservado para que os professores aplicadores da sequência didática relatassem a experiência em sala de aula.

O professor Sílvio iniciou seu relato dizendo que aplicou a sequência didática nas três turmas de 3ª série do Ensino Médio do turno da manhã. Concluiu a Oficina 1 e adentrou na Oficina 2. Na sua visão, os alunos receberam as oficinas muito bem, pois viram que eram temas da atualidade, temas de que já tinham conhecimento, experiência, inclusive a Oficina 1 trabalha o *bullying* a partir do texto sobre um menino gago. Após a leitura desse texto, os alunos se colocaram no lugar do menino gago e fizeram a análise da sua realidade escolar. Essa observação demonstra como é relevante trabalhar em sala de aula com temas e atividades que façam sentidos para o aluno, relacionadas com sua realidade, despertando o interesse para participar. A metodologia da OLP tem essa preocupação.

Não houve dificuldade durante a aplicação da sequência didática, segundo o professor. Cada aluno tinha seu material, antes e após as leituras havia debates sobre o tema em questão, pois sempre abria espaço para conversas referentes à questão abordada nos textos. Assim, os alunos participaram, fizeram as atividades e receberam maravilhosamente bem as oficinas. O maior problema percebido pelo professor concernia ao calendário da escola, que estava muito reduzido. O ano de 2015 foi atípico, com paralisações e greves prolongadas, o calendário foi reajustado e o tempo ficou insuficiente para que os professores trabalhassem conforme planejaram e a realização das oficinas da OLP demanda bastante tempo.

Quantos às suas perspectivas em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a partir da aplicação dessa metodologia são as melhores possíveis, porque, segundo ele, quando se faz comentários antes da leitura, em seguida, a leitura e o debate para só depois produzir o texto, isso gera reflexão e muita argumentação. Desse modo, os alunos terão muitas ideias na hora de escrever seus textos. Percebe-se na fala desse professor que essa metodologia facilita a argumentação dos alunos, porque acabam fazendo um levantamento de muitos argumentos e, assim, estarão mais preparados para produzir seus textos.

Indagado por mim sobre os conhecimentos que os alunos já tinham de artigo de opinião, o professor respondeu que ainda não tinham conhecimento do artigo de opinião, na verdade, a ideia que tinham era da dissertação escolar do Enem, ou seja, da dissertação-argumentativa. Há, portanto, essa confusão na mente dos alunos, porque são gêneros similares, com pequenas diferenças.

Já a professora Júlia disse que seguiu toda a sequência didática da OLP, buscando fazer com que os alunos compreendessem o que é a questão polêmica. De acordo com a professora, no

primeiro momento, os alunos leram e, no segundo, debateram sobre o que compreenderam referente ao assunto. Estudaram o texto “Corrupção cultural organizada” e, a partir desse texto, fizeram a relação do tema com a realidade, buscando entender como isso ocorre no contexto. Na sequência, cada grupo fez apresentação oral sobre o que entendeu.

Ela também realizou com a turma atividade de elaboração de questões concernentes ao texto que estava sendo trabalhado para depois voltar às discussões. Após a apresentação dessas questões por cada grupo, dividiu a turma em dois grupos para a produção coletiva de dois textos: um produziria um texto argumentando e o outro um texto contra-argumentando. Essa atividade foi finalizada nas aulas seguintes com a apresentação dos textos produzidos pelos grupos. A professora disse que estava concluindo as atividades da Oficina 5 para iniciar a 6.

A técnica pedagógica Samira inquiriu a professora Júlia sobre a evolução no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Esta respondeu que, com certeza, os alunos já tiveram considerável evolução no desenvolvimento dessas habilidades.

O segundo ponto da pauta diz respeito à discussão em torno das problemáticas apresentadas pelos alunos durante a realização das oficinas.

Ressaltei que, a partir da leitura da primeira produção (primeira versão do artigo de opinião) dos alunos da professora Júlia, constatei alguns problemas em muitos textos, como: configuração do texto como do tipo descritivo; ausência da questão polêmica, da tese e da argumentação; falta de coesão e coerência; falta de pontuação e pontuação inadequada; letra ilegível e margem desorganizada. Eram problemas esperados, visto que era a primeira produção deles, ainda participariam de várias outras oficinas que enfocam esses problemas; alertei os professores aplicadores da sequência para chamar a atenção dos alunos para essas questões, com o intuito de irem superando as dificuldades nas próximas produções.

A professora Janaína e o professor Sílvio observaram que o problema de margem e de letra ilegível é um problema que deveria ser solucionada na alfabetização, no entanto o que mais se vê são alunos chegando ao 6º ano escrevendo de um modo que não se entende e sem respeitar linhas de margem. E qual deve ser a atitude do professor de Língua Portuguesa e dos demais professores diante de alunos com essas dificuldades? Fazer vista grossa e deixar os alunos avançarem para a série seguinte sem trabalhar essas dificuldades? Infelizmente, observam-se muitas situações assim,

enquanto o mais coerente seria trabalhar logo essas dificuldades do aluno para que elas não se perpetuem nas séries seguintes.

Nesse aspecto, a sequência didática da OLP contribui bastante para superar essas dificuldades, uma vez que os alunos têm de analisar seu próprio texto com as orientações do professor e refazê-lo quantas vezes necessárias. Esse trabalho de refazer o texto contribui para que o aluno supere não só essas dificuldades, mas várias outras que surgem quando se propõe a produzir textos.

O terceiro ponto da pauta foi referente à discussão sobre a temática “Dissertação X Artigo de Opinião”.

O ponto de partida para a discussão foram as respostas dadas pelo professor Sílvio e professora Júlia em entrevista realizada por mim. Suas respostas foram transcritas; no encontro pedi autorização a esses professores para lê-las. Seguem as respostas e alguns comentários.

A professora Júlia respondeu:

*Se pode perceber pela produção textual que nós temos a tipologia textual: narração, descrição e dissertação. A dissertação pode ser argumentativa e expositiva e o artigo de opinião é um gênero do texto argumentativo com algumas peculiaridades diferentes daquele texto que cai nas provas do Enem. Mas, se formos fazer uma análise mais profunda, nós vamos perceber que o artigo de opinião é um texto em que há a contextualização, a questão polêmica, a opinião pessoal, o ponto de vista do autor do artigo, assim como também o texto dissertativo-argumentativo. Sendo o artigo de opinião um gênero do texto dissertativo-argumentativo, ele também vai ter essas características do texto dissertativo-argumentativo.*

*Nós vamos perceber a diferença nas pessoas na hora da escrita, quando eu vou colocar a 3ª pessoa (do singular) ou a 1ª pessoa (singular ou plural) no artigo de opinião e, na dissertação, eu vou para o impessoal ou para a 1ª pessoa do plural. Mas todos os dois adotam a questão polêmica e o ponto de vista da pessoa do autor. Na dissertação-argumentativa, o autor parece ser um observador em torno da situação-problema. Já no artigo, ele mostra o seu ponto de vista como participante daquela situação. É nesse contexto que observo alguma diferença, mas os dois são dissertativo-argumentativos, porque o artigo de opinião é um gênero do texto dissertativo-argumentativo.*

Nota-se que a professora afirma que o artigo de opinião é um gênero do texto dissertativo-argumentativo e, por isso, tem as características do texto dissertativo-argumentativo. Mas, o fato é que dissertação escolar e artigo de opinião são gêneros que pertencem à ordem do argumentar, por isso são gêneros similares. No entanto, cada um tem as suas peculiaridades.

Já o professor Sílvio respondeu:

*Para mim, os dois são muito parecidos, os dois trabalham pontos de vista com argumentação por parte do autor do texto. Uma diferença é que, no artigo de opinião, o autor assina o texto claramente, já na dissertação do Enem não é permitido assinar, se identificar. Outra diferença é que, no artigo, o autor geralmente não põe uma intervenção, uma solução para o problema, ele faz o comentário crítico argumentando, mas não coloca uma solução, já diferente da dissertação cobrada pelo Enem, onde é praticamente obrigatório que o autor do texto coloque uma intervenção, uma solução para o problema, não só apontar o problema, argumentar, mas aponte uma solução para o problema, sendo que essa solução vai ter que respeitar a pessoa humana, os direitos humanos acima de tudo, a questão ambiental, que seja uma possibilidade de solução que respeite a integridade das pessoas, do meio ambiente como todo.*

Cabe observar, com relação à fala do professor Sílvio, que há dois tipos de assinatura: a assinatura de autoria e a assinatura de marca física. Todos os dois gêneros têm assinatura de autoria. A dissertação escolar do Enem tem assinatura de autoria, porque tem o número de identificação do aluno que fez o exame, só não tem a assinatura de marca física, porque nas provas do Enem, como em provas de concursos públicos, não deve haver esse traço de identificação pessoal.

É mister ressaltar que dissertação escolar, enquanto gênero, não precisa obrigatoriamente ter proposta de intervenção, por isso há dissertações neutras, que aparecem, frequentemente, com marcas de impessoalidade, em terceira pessoa, embora não seja obrigatório (há dissertações em primeira pessoa do singular e do plural, inclusive o Enem e os vestibulares aceitam essas dissertações com marcas de pessoalidade). Porém, a dissertação do Enem, há anos, estabelece como critério de avaliação a apresentação da proposta de intervenção. Em relação ao artigo de opinião, mais frequentemente, aparece com marcas de pessoalidade, em primeira pessoa, uma vez que tem viés mais subjetivo. Contudo, há uma série de artigos de opinião em terceira pessoa.

Há notável diferença entre a dissertação escolar e o artigo de opinião a que considero pertinente fazer alusão. O artigo de opinião, como tal, não existe propriamente na escola, porque pressupõe um local de circulação que não é a escola, é, em princípio, a mídia impressa e eletrônica. Já a dissertação escolar do Enem circula na escola, é um gênero escolar. Contudo, vale observar que a OLP e os livros didáticos, incorporando as novas propostas de ensino, introduziram nas produções de textos escolares gêneros variados, dentre os quais, o artigo de opinião.

Alguns desses comentários foram tecidos por mim durante o terceiro encontro, logo após ter feito a leitura das respostas dos professores. A professora Júlia observou que tinha dúvidas sobre

a diferença entre dissertação e artigo de opinião e que essas discussões contribuíram para o esclarecimento da questão. Já a professora Janaína ressaltou que o fato de o professor Sílvio não ter aplicado a sequência didática em agosto, conforme combinado, por causa da preparação dos seus alunos para a dissertação escolar do Enem teve um ponto positivo, que foi exatamente a discussão em torno da diferença entre esses dois gêneros.

Ratifiquei a fala da professora Janaína dizendo que precisamos ter claro em nossas mentes o que são esses dois gêneros, tanto eu enquanto professora-pesquisadora e coordenadora do grupo focal, quanto os professores aplicadores da sequência didática, pois vão ensinar o gênero artigo de opinião aos seus alunos, os quais têm confundido com um outro gênero, dissertação escolar. O professor Sílvio frisou que essas discussões estavam sendo muito valorosas, porque um colabora com o outro em relação aos conhecimentos concernentes ao tema em discussão.

Assim, passamos para os dois últimos pontos da pauta: a definição da data da palestra do professor Luiz Percival e a definição da data e das atividades de encerramento das oficinas realizadas em 2015. Definidas essas datas e atividades, encerramos o terceiro encontro às 11h30.

### **3.4 Quarto Encontro**

O quarto encontro do grupo focal ocorreu no dia 08 de janeiro de 2016 com início às 14h e término às 18h. Teve como pauta:

- ✓ Relato pelos professores sobre o ensino-aprendizagem do gênero Artigo de Opinião por meio da sequência didática na perspectiva da OLP;
- ✓ Discussão em torno das problemáticas apresentadas pelos alunos e professores durante a realização das oficinas;
- ✓ Discussão sobre a temática: “Por que ensinar o gênero Artigo de Opinião?”;
- ✓ Organização dos últimos detalhes referentes à palestra do professor Luiz Percival;
- ✓ Organização dos detalhes concernentes à exposição dos artigos de opinião (encerramento das oficinas);
- ✓ Definição da data do último encontro para a avaliação do projeto e para aplicação do questionário final aos professores do grupo focal.

A professora Júlia relatou que deu sequência ao tema “Questões polêmicas” (Oficina 5) com estudo de textos para identificação das questões polêmicas pelos alunos. Em seguida, passou a trabalhar a Oficina 6 – “Por dentro do artigo” –, que tem por objetivo ler artigos de opinião para reconhecer as características principais desse gênero textual. Trabalhou também a Oficina 7, intitulada “O esquema argumentativo”, que objetiva analisar o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo de opinião.

Dando sequência, leram o texto “Cuidado: uso excessivo de internet e celular pode viciar” da Oficina 8, que tem como título “Questão, posição e argumentos”. Essa oficina objetiva reconhecer questões polêmicas e analisar a argumentação do autor. Nela, também é trabalhada a contra-argumentação. De acordo com o relato da professora, após a leitura do texto, os alunos expuseram suas opiniões, reconheceram as questões polêmicas e os argumentos utilizados pelo autor para defender sua tese. Em seguida, trabalhou com os alunos os aspectos com que mais tiveram dificuldades na primeira produção. Esses aspectos foram apresentados no terceiro encontro e relatados na subseção referente a esse encontro. Após trabalhar essas questões, solicitou que os alunos refizessem a primeira produção e os orientou para que não incorressem mais nessas problemáticas.

As últimas atividades realizadas pela professora, até aquele momento, foram as concernentes à Oficina 12, “O lugar onde você vive”. Juntamente com seus alunos, fez o levantamento dos aspectos positivos e negativos do município de Óbidos. Depois identificaram as questões polêmicas do contexto obidense e as intervenções, ou seja, as sugestões de como amenizar essas problemáticas vivenciadas pelos moradores desse município. Nas aulas seguintes, fez a socialização da pesquisa realizada pelos alunos (solicitou que os alunos fizessem mais pesquisas em fontes confiáveis referentes ao tema) e a discussão dos aspectos pesquisados.

Perguntei à professora, se, no estágio em que os alunos estão, após terem participado de todas essas oficinas, percebia alguma evolução na aprendizagem. Sua resposta foi positiva:

*A grande dificuldade dos alunos era compreender e distinguir artigo de opinião de descrição, narração e dissertação; a maioria deles apenas descrevia o município na sua primeira produção; e agora já diferenciam esses textos, já sabem o que é tese, argumentos, questões polêmicas, enfim, se encontram em um nível bem melhor do que estavam quando produziram o seu primeiro texto.*

O professor Sílvio relatou que trabalhou até a Oficina 4 (Questões polêmicas), que tem como objetivos identificar questões polêmicas, reconhecer bons argumentos, escolher ou formular

uma questão polêmica. Ele utilizou a metodologia que o caderno do professor da OLP sugere: organizar um debate com a turma dividida em dois grupos e estes em subgrupos. Um grupo foi designado para ser a favor de uma ideia e o outro contra para que, a partir daí, fosse trabalhada a argumentação e a contra-argumentação dos alunos.

Segundo o professor, a atividade foi bem realizada, os alunos a fizeram de forma bem engajada, argumentando e contra-argumentando, apesar de muitos argumentos não serem muito consistentes, mas procuraram se esforçar dentro do conteúdo que eles dominavam. O professor disse que procurou trabalhar com temas que facilitariam a argumentação dos alunos, como “O uso do uniforme da escola” e “A proibição do uso do celular”. Esses temas são vivenciados pelos alunos e isso facilitou a participação deles no debate. A partir daí, solicitou aos alunos que fizessem sua primeira produção de um artigo de opinião voltada para a realidade deles. Nessa produção, teriam de abordar um problema dentro da escola e a grande maioria dos alunos voltou-se para a questão do *bullying* na escola.

Indagado sobre as dificuldades identificadas nessas primeiras produções, o professor respondeu que é a falta de argumentação em virtude da falta de leitura. “Muitos alunos pecam nesse aspecto, porque pouco leem e a falta de leitura contribui para que os argumentos sejam muito fracos”, disse. Além disso, há a confusão que fazem entre artigo de opinião e dissertação: “Isso é bem recorrente, pois misturam esses dois gêneros por serem bem similares e pelo fato de terem trabalhado a dissertação dias antes do trabalho com o artigo de opinião”.

De acordo com o professor, a maioria dos alunos participou das oficinas e ele até ficou surpreso, porque, em outras atividades, alguns ficavam quietos, calados, sem expor suas opiniões, enquanto que nas oficinas da OLP participaram ativamente, falaram, expressaram suas opiniões e isso foi um ponto positivo. Inclusive, fez aos alunos elogio nesse sentido, dizendo que era uma grande alegria vê-los participando dos debates tão engajados, enquanto em outras atividades isso não era comum. Quanto ao lado negativo, o professor reitera que era a falta de argumentação em virtude da falta de leitura.

Com relação às dificuldades do professor para a realização das oficinas, ele foi categórico ao afirmar que o maior problema foi o tempo reduzido, conforme já tinha falado no encontro passado. Além disso, há outro problema na própria escola, que é o fato de não estar completo o quadro

funcional e, por isso, muitas vezes, o horário fica reduzido, o que atrapalha o trabalho dos professores, que vão para a escola com planejamento para ser desenvolvido com determinada carga horária e, quando chegam lá, não é possível realizar da forma planejada: “o maior problema, a maior dificuldade enquanto aplicadores da metodologia é, sem dúvida, a falta de tempo, porque os alunos foram atenciosos e participativos, jamais tentaram se omitir das atividades, mas sempre as fizeram de forma engajada”.

Na visão desse professor, a metodologia da OLP é eficiente e, se tivesse mais tempo, as atividades da oficina seriam realizadas de modo mais eficaz. Para ele, as oficinas facilitam a aprendizagem dos alunos, já que dividem em partes menores um todo, promovendo o trabalho com os alunos que sequer percebem que os professores vão, aos poucos, acrescentando, discutindo e aprofundando temas, conteúdos. Isso gera discussões que servirão para a produção textual.

O terceiro ponto da pauta foi a discussão sobre a temática: “Por que ensinar o gênero Artigo de Opinião?” Para discutir esse tema, fiz três perguntas norteadoras.

A primeira pergunta foi: *Por que ensinar o gênero Artigo de opinião? Em outras palavras, que razões justificam o ensino desse gênero?*

A professora Júlia disse que o gênero artigo de opinião por ser um gênero argumentativo possibilita aos alunos o desenvolvimento da criticidade perante o contexto que vivenciam. O artigo de opinião traz ao aluno conhecimentos da realidade e o aluno passa a ver o contexto em que está inserido de forma crítica, reflexiva. O estudo do artigo de opinião possibilita ao aluno o desenvolvimento crítico, pois percebe as principais questões polêmicas, as questões sociais, políticas e econômicas. Quando se ensina o artigo de opinião ao aluno, ele é induzido a pensar sobre o contexto em que vive. Essa é a principal razão de se ensinar esse gênero.

Reiterando as palavras da professora Júlia, o professor Sílvio disse que, na verdade, o ensino do artigo de opinião desperta o senso crítico do aluno para a realidade em que está inserido a partir das reflexões que faz, das questões que levanta sobre o lugar onde vive, principalmente das questões sociais. Assim, começa a fazer a análise crítica, sai daquela ingenuidade, daquela zona de conforto para fazer a análise crítica da realidade.

A professora Janaína ressaltou que ensinar o gênero artigo de opinião leva o aluno a se comunicar melhor, a ver a realidade de outro modo, enfim, a ser um cidadão de fato diante da

situação que o rodeia. Aprender a escrever esse gênero pode levá-lo a diferentes maneiras de enfrentar a realidade, os desafios, a desenvolver a comunicação de forma mais precisa e coerente tanto na oralidade quanto na escrita, principalmente, nessa última, que é mais monitorada.

A segunda pergunta norteadora foi: *O que se propõe aprender quando se ensina o gênero Artigo de Opinião por meio da sequência didática, no âmbito da OLP?*

Para a professora Júlia é levar o aluno a ter opinião sobre determinados assuntos, pois não se está formando a opinião dele, mas se está levando o aluno a ter suas próprias opiniões. A professora Janaína interveio para complementar que se tem como objetivo levar os alunos a enxergar a realidade de forma diferente para poder transformá-la.

Dando continuidade à fala da professora Janaína, o professor Sílvio sustentou que, a partir do momento em que começa a ter visão diferente da realidade, uma visão mais crítica, o aluno se torna um cidadão participante, atuante dentro da sociedade. Quando estuda o artigo de opinião, aprende a fazer a análise crítica e começa a ver os problemas e a procurar solução. Isto significa, segundo os professores, que o aluno começa a atuar dentro da sua sociedade refletindo sobre os problemas do seu município, dos quais, até então, ele estava alheio. Para o professor Sílvio, as oficinas da OLP são ferramentas que contribuem para que o aluno desperte para essa análise crítica da realidade em que está inserido.

Complementando, eu disse que, dessa forma, o aluno passa a ser esse cidadão atuante dentro do município, conforme frisou a professora Janaína. A vantagem que o aluno adquire a partir do ensino do artigo de opinião é saber defender suas opiniões, já que aprende o que é argumento e começa a justificar suas opiniões de forma pertinente, sustentável. Enfatizei que o ensino do gênero artigo de opinião traz a possibilidade da interdisciplinaridade, porque o aluno estuda temas que perpassam pelas outras disciplinas: Geografia, História, Filosofia, e interage com conhecimentos estudados nos mais variados componentes curriculares. Isso revela que as oficinas contribuem para que o aluno saiba exercer seu papel de cidadão no momento em que participa das problemáticas do seu município e aprende a defender suas ideias que é algo necessário para toda sua vida.

A terceira pergunta norteadora da discussão em torno do ensino do gênero artigo de opinião foi: *Até que ponto a utilização de uma sequência didática pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita no aluno? Em outras palavras, quais as implicações dessa metodologia para a aprendizagem do aluno?*

Em resposta a essa pergunta, a professora Júlia disse que, a partir do momento em que aplica essa metodologia, observa as dificuldades do aluno quanto à leitura e à escrita e começa a ajudá-lo a desenvolver essas habilidades e o aluno vai paulatinamente exercitando essas práticas. Complementando, a professora Janaína destaca que o aluno estará mais consciente do hábito de leitura, na verdade, não será forçado a ler, vai sentir a necessidade de ler, de buscar informações, de escrever. A metodologia, bem aplicada, leva o aluno a hábitos como esses.

O professor Sílvio participa da discussão ressaltando que a metodologia facilita a aprendizagem do aluno por ser em módulos, em etapas: “aos poucos, os alunos nem percebem o aumento das dosagens, ou seja, que o professor vai acrescentando atividades como debates, pesquisas, socialização, etc. e eles vão se envolvendo”. Desse modo, quando chegar o momento de solicitar a produção textual individual, terão condições de fazer um texto de qualidade, porque passaram por todo esse processo, por toda essa sequência.

Ratificando o que os professores falaram, afirmei que isso revela que a produção textual não é algo tão simples que se faz rapidamente, em uma hora, por exemplo, é um processo que requer o pesquisar, o discutir, o fazer, o refazer, enfim, que requer várias etapas antes da produção final, que é o produto desse processo. Isso significa que a concepção de escrita como trabalho implica processo contínuo de ensino e aprendizagem.

Enfatizo que o trabalho de escrita como processo contínuo de ensino/aprendizagem é defendido por muitos estudiosos, dentre eles, Geraldi (2010; 2012) e Britto (2007b; 2012).

Passamos para o quarto ponto da pauta, organização dos detalhes referentes à palestra com o professor Dr. Luiz Percival Leme Britto e, em seguida, para o quinto, organização das atividades concernentes à Exposição dos artigos de opinião (encerramento das oficinas 2015). Definidos e organizados os aspectos necessários para a realização desses dois eventos, encerramos o encontro.

### **3.5 Quinto encontro: Formação continuada para os professores do município de Óbidos**

Um dos objetivos do projeto de pesquisa era formar um grupo focal de professores de Língua Portuguesa com o intuito de oportunizar a esses professores momentos de formação continuada. Para contemplar esse objetivo, em parceria com o projeto PROEMI, promovemos uma palestra

na E.E.M. São José, de Óbidos, para os professores do grupo focal e demais professores do município interessados no tema.

A palestra teve como tema “Os gêneros e as escritas do Ensino fundamental e do Ensino médio”, tendo sido ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto. Estiveram presentes não somente professores de Língua portuguesa, mas também de outras áreas de conhecimento, como História, Biologia, Física, Matemática, além de diretores de escolas e técnicos em educação.

Um dos pontos enfatizados pelo palestrante foi o fato de que a escola deve ter um projeto de ensino dos gêneros textuais. Resumo, sinopse, fichamento, resenha, artigo de opinião, dentre outros, devem ser trabalhados em sala de aula em todos os componentes curriculares. Ensinar a usar a escrita para estudar e pensar deve ser um compromisso de todos professores da escola, e isso deve ser feito desde o Ensino Fundamental.

Britto (2015, p.35) ressalta que o papel da escola não é ensinar para o pragmatismo, mas ensinar para levar o aluno a pensar, a refletir, a sistematizar conhecimentos fora da escola. Isto significa que, em suas palavras,

aprendemos na escola coisas importantes para serem vividas e pensadas fora dela; o que aprendemos na escola usamos para participar da sociedade, para compreender e indagar as formas de realização e de compreensão da vida, as formas como se produz, se transforma, se distribui.

Ao discorrer sobre o gênero artigo de opinião, asseverou que, normalmente, é escrito em primeira pessoa do singular, mas não há nada que o impeça de ser escrito em terceira pessoa do singular. Além disso, não é obrigatório ter o contraditório nesse gênero textual.

Essa palestra foi um evento significativo para o município de Óbidos, muito carente de eventos desse tipo, e oportunizou a formação continuada dos professores presentes. Contribuiu para o processo de articulação e de mobilização do grupo focal dentro da perspectiva de criar esse movimento na escola, o qual trouxe algumas observações relevantes concernentes ao ensino da língua portuguesa e, sobretudo, troca de conhecimentos. A palestra foi, portanto, a concretização de um dos objetivos do projeto de pesquisa, que é oportunizar momento de formação continuada para os professores do município de Óbidos.

### 3.6 Sexto Encontro: Festival de artigo de opinião

No dia 02 de janeiro, houve o encerramento das oficinas “O ensino do Artigo de Opinião na perspectiva da OLP”. O evento ocorreu pela manhã, das 8h às 11h, na E.E.M São José (bairro São Francisco), e intitulou-se “Festival de Artigo de Opinião”. Consistiu da exposição dos artigos de opinião dos alunos (versão final) em varais e painéis, premiações aos alunos que produziram os seis melhores textos, apresentação da escola de música do município “Manoel Rodrigues”.

Estivemos presentes eu, professora-pesquisadora, os dois professores aplicadores da sequência didática para o ensino do Artigo de Opinião pela perspectiva da OLP (Sílvia e Júlia), as duas professoras do PROEMI (Janaína e Samira) – parceiras do projeto, os alunos que participaram das oficinas, os alunos do MUNDIAR<sup>10</sup> e outros alunos e professores da escola.

Na abertura, o diretor da escola deu uma palavra de boas-vindas e disse que estava grato pela execução do projeto na escola, pois contribuiu para desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita.

Os alunos que iam chegando se dirigiam aos varais e painéis para apreciar os textos. Os alunos que produziram os 21 melhores textos (de cada turma que participou das oficinas foram selecionados três textos considerados os melhores por uma comissão julgadora formada por professores de Língua Portuguesa) foram apresentados e homenageados. Os textos desses alunos foram expostos em painéis.

Dando prosseguimento, a apresentadora convidou a Escola de Música Manoel Rodrigues para apresentação. Em seguida, os produtores dos seis melhores artigos de opinião foram chamados para receber suas medalhas e prêmios. O primeiro, o segundo e o terceiro lugar, além de receber medalha e prêmio, receberam certificado.

Os alunos demonstraram grande alegria e empolgação ao receber os certificados, medalhas e prêmios; pousaram para fotos; alguns pais de alguns alunos foram convidados e estiveram presentes, prestigiando a aprendizagem de seus filhos. A satisfação dos pais foi notável. Os textos dos

---

<sup>10</sup> Projeto do Governo do Estado do Pará que visa, por meio da metodologia Telessala, diminuir a evasão escolar e a distorção série/idade. O projeto foi implantado em algumas cidades paraenses a partir de 2014.

alunos que não foram selecionados como os 21 melhores foram expostos nos varais. Após a premiação dos alunos, todos foram convidados a apreciar os textos em exposição e, em seguida, foi servido um lanche para finalizar o evento.

Esse evento, articulado e executado pelo grupo focal, foi uma forma de valorizar o trabalho e o empenho dos alunos durante a realização das oficinas e, principalmente, sua aprendizagem desenvolvida no decorrer da realização de todas as atividades das oficinas, sendo essa exposição apenas o produto final desse processo.

### **3.7 Sétimo Encontro: Avaliação**

No dia 24 de fevereiro de 2016, realizei mais um encontro com o grupo focal, o último dessa etapa de pesquisa. Teve como pauta avaliação do projeto de produção textual “O ensino do Artigo de Opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa” e a participação dos professores do grupo focal na OLP/2016.

Comecei a avaliação dizendo que o projeto de produção textual não teve êxito ainda maior porque o tempo foi insuficiente para a realização das oficinas. Quanto à palestra do professor Luiz Percival, não teve o público esperado por causa do momento (dia e hora): os professores da escola estavam finalizando as atividades do 4º bimestre e os professores de vínculo municipal estavam retornando do recesso e alguns ainda nem tinham ido à escola.

Na avaliação da professora Júlia, com relação à palestra, faltou incentivo aos colegas e maior divulgação com idas às escolas pessoalmente. Mas ressaltou que, mesmo com o público reduzido, a palestra foi produtiva, visto que os que estavam presentes gostaram muito e possibilitou aquisição de conhecimentos. “Aqueles que estiveram lá são os que estão sempre em busca de conhecimento”, ressaltou. Quanto ao dia do encerramento das oficinas, disse que alguns colegas não contribuíram, pois, só com muita insistência, liberaram os alunos para o evento; já as oficinas em sala de aula “foram bem produtivas e quem ganhou foram os alunos”.

O professor Sílvio disse que, com relação à palestra, o público foi pequeno por causa da finalização das atividades do 4º bimestre; alguns professores não puderam ir à palestra, porque não podiam dispensar seus alunos, visto não ter outro momento para finalizar as atividades em sala de

aula. Quanto às atividades em sala de aula (as oficinas), foram bem produtivas, os alunos participaram e gostaram, mas o tempo foi insuficiente para sua realização conforme planejado. O evento de encerramento das oficinas, na visão dele, foi muito positivo, pois teve boa participação dos alunos, incluindo os que participaram das oficinas e os demais alunos da escola. Ressaltou que percebeu que os alunos ficaram surpresos com o evento: “Parecia que não estavam acreditando que realmente haveria o evento e as premiações”.

A professora Samira observou que não foi possível participar da palestra, mas ouviu de alguns participantes que tinha sido ótima e já imaginava que seria assim, pois já havia assistido a outras palestras com o mesmo palestrante. Quanto ao encerramento das oficinas, disse que temia que “não houvesse boa participação dos alunos, mas eles surpreenderam, participaram e demonstraram gostar, e isso trouxe um reflexo positivo para escola”. O ponto negativo foi a dificuldade quanto ao contato entre elas (coordenadoras do PROEMI lotadas em uma escola) e os professores aplicadores da sequência (lotados em outra escola), pois a escola estava em processo de divisão e mudança de prédio.

Fomos para o segundo ponto da pauta: “Participação dos professores na OLP/2016”. Propus que esses dois professores participassem da OLP/2016 e os incentivei com o seguintes argumentos: tanto professores quanto alunos gostaram e constataram que as oficinas contribuem para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita; em 2016, os professores teriam mais tempo para desenvolver as oficinas com tranquilidade, pois poderiam iniciar as oficinas logo no início do ano letivo; promoveríamos na escola um evento de encerramento das oficinas semelhante ao realizado na primeira etapa, já que Samira, na sua avaliação, falou que seria muito bom que mais oficinas como essas fossem realizadas na escola.

Observei certa resistência nos dois professores em dar resposta positiva. O professor Sílvio disse que havia solicitado à direção para trabalhar somente a disciplina literatura, mas se fosse lotado para ministrar língua portuguesa, pensaria nessa possibilidade, porém trabalharia apenas com uma turma. Questionei o porquê de sua resistência em dizer logo um “sim”, caso fosse lotado em turmas de língua portuguesa, e ele respondeu que era por causa do trabalho: “trabalhar com oficinas dá mais trabalho do que da forma tradicional”. A professora Júlia disse que, após sua lotação e início das aulas, veria se seria possível trabalhar com uma turma.

Enfim, os dois ficaram de dar uma resposta após o início das aulas. Ressaltei que era relevante para meu trabalho a participação deles na OLP e que aguardaria suas respostas. Em seguida, entreguei-lhes o questionário de avaliação final, após responderem, entregaram-me e assim finalizamos o último encontro do grupo focal.

O questionário direcionado aos professores aplicadores da sequência constitui-se de cinco perguntas e o direcionado às coordenadoras do PROEMI de seis, sendo o mesmo questionário direcionado aos professores, acrescentando apenas a sexta pergunta especificamente para as professoras coordenadoras (Apêndice B).

A primeira pergunta do questionário era: *A aplicação da metodologia da OLP, o ensino do artigo de opinião por meio da sequência didática, contribuiu de alguma forma para desenvolver nos seus alunos habilidades de leitura e produção textual? Justifique sua resposta.*

Em resposta a essa pergunta, o professor Sílvio diz:

*Sim, o uso das sequências didáticas contribui enormemente para desenvolver as habilidades de leitura e produção textual, pois as oficinas propostas facilitam a reflexão sobre o tipo textual pretendido, a partir do momento que se trabalha aos poucos, visando produções mais elaboradas.*

Para professora Júlia:

*A aplicação da sequência didática foi de essencial importância para aprendizagem dos alunos, pois no decorrer das aulas as habilidades de leitura e produção textual foram trabalhadas a partir de uma sequência didática, a qual possibilitou o acompanhar do desenvolvimento dos alunos.*

A professora Janaína diz que “foi uma boa oportunidade que os alunos tiveram para despertar o senso crítico em relação à realidade que os cerca”. Já Samira responde: “Contribuiu significativamente. Através das oficinas de produção textual, os alunos tiveram acesso ao conhecimento da estrutura do gênero textual artigo e, além disso, puderam vislumbrar criticamente a realidade que os cerca, expressando na escrita sua visão sobre a mesma”.

Constata-se, a partir da análise das respostas à primeira pergunta, que tanto os professores aplicadores da sequência didática quanto as professoras coordenadoras do PROEMI veem a metodologia da OLP como uma estratégia de promoção da leitura e escrita.

Ao responderem à segunda pergunta (*Na sua opinião, o que faltou para que a aplicação da metodologia da OLP fosse mais eficiente?*), os dois professores aplicadores da sequência foram

unânicos em dizer que faltou calendário, pois tiveram um ano atípico com dias letivos comprometidos e isso contribuiu bastante para que as atividades não tivessem o êxito desejado.

Quanto às respostas das coordenadoras do PROEMI à segunda pergunta, Samira se referiu ao tempo exíguo para aplicação da metodologia e Janaína disse que faltou compreensão, por parte dos professores aplicadores, no sentido de priorizar a leitura e a produção textual no ensino da língua portuguesa, pois os professores resistiram em dar continuidade às oficinas (no ano de 2016).

Sem dúvida, o tempo foi exíguo para a aplicação da sequência didática, constituída de quinze oficinas, divididas em etapas. Para que a aplicação da sequência tivesse maior êxito, seria necessário um tempo maior que cinco meses (período de realização das oficinas em 2015), pois as atividades eram extensas e algumas demandavam várias aulas. Esse fator foi identificado por todos nós do grupo focal como entrave para realização das oficinas.

Quanto à resposta da professora Janaína, de fato, os aplicadores demonstraram resistência em dar continuidade às oficinas. Isso é decorrente da forma como compreenderam a aplicação da sequência, percebendo-a como atividade muito trabalhosa. Percebe-se esse entendimento, especificamente na fala do professor Sílvio, quando diz que “trabalhar com oficinas dá mais trabalho do que da forma tradicional”.

Além disso, pressupõe-se que a compreenderam como atividades desvinculadas dos conteúdos programáticos anuais, visto que os professores tiveram dificuldades de trabalhar os conteúdos do plano de curso anual conjugados com as atividades das oficinas. No quarto encontro do grupo focal, a professora Júlia diz “não avancei muito no trabalho com as oficinas, porque, além dos feriados e dias de recesso, tive que trabalhar outros conteúdos do plano de curso, bem como fazer revisão desses conteúdos para realização da prova final do terceiro bimestre”; e o professor Sílvio disse: “trabalhei só as oficinas, mas também tive que dar uma pausa para trabalhar atividades de leitura, compreensão e interpretação para realização da prova final do terceiro bimestre”. Percebe-se que a própria dinâmica da escola contribuiu bastante para que os professores não aplicassem confortavelmente a sequência didática, pois havia um plano de curso a cumprir e um calendário de prova, além de greves e dias facultados.

Isso revela o quanto a escola está atrelada ao ensino tradicional de língua, limitando-se a cumprir conteúdos, sendo pouco flexível a outras formas de ensino, demonstrando grande dificuldade de trabalhar propostas como a de Geraldini (2010), de introduzir o texto em sala de aula como

elemento responsável pela instabilidade que a gramática tenta afastar; ainda não entendeu, já que não demonstra, na prática, que seu papel é oferecer condições para o ininterrupto letramento dos estudantes: para que desenvolvam cada vez mais e melhor as habilidades de leitura e de produção de textos – essa é função da escola segundo Bagno (2001), conforme vimos nas discussões teóricas.

Contudo, se analisarmos, em várias atividades das oficinas da OLP, trabalha-se ou é possível trabalhar os conteúdos do plano de curso anual. De acordo com o portal da OLP, as atividades propostas na sequência didática são voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção e aprimoramento de textos. Rangel, Gagliardi e Amaral (2014, p. 3) reiteram que a sequência didática pela perspectiva da OLP “aborda os conteúdos de língua portuguesa previstos nos currículos escolares, favorecendo o desenvolvimento de leitura e escrita”.

A terceira pergunta foi: *Na sua opinião, aproximadamente, quantos dos seus alunos que participaram das oficinas de produção textual conseguem identificar e produzir um texto no gênero artigo de opinião? (25%, 50%, 80%, 90% ou 100%?).* Os dois professores aplicadores e uma professora coordenadora do PROEMI (Samira) responderam que 80% dos alunos conseguem reconhecer e produzir textos no gênero artigo de opinião; a resposta da professora Janaína foi 50%.

Para a quarta pergunta (*Essa experiência que você teve como aplicador (a) da metodologia da OLP e participante do grupo focal ou articulador (a) / parceiro (a) da coordenação do grupo focal e participante – para coordenação do PROEMI – contribuiu para sua formação continuada? Em que aspecto? Explique.*), o professor Sílvio respondeu:

*Contribuiu bastante, na medida em que as discussões do grupo, ou melhor, em grupo, fazia-nos conhecer metodologias diferentes, que outro colega executava e que poderia ser mais eficiente, então, ao nos reunirmos, sempre trocávamos experiências para que pudéssemos realizar um trabalho muito melhor.*

Já a professora Júlia diz que essa experiência contribuiu para sua formação continuada, pois possibilitou repensar sua prática pedagógica e desenvolver um novo olhar para outras possíveis práticas. Para professora Janaína, foi uma oportunidade de trabalho fora da sala de aula, que possibilitou novas experiências, como conduzir grupos, motivar a participação de professores e alunos em atividades, enfim, ver o outro lado da situação.

As respostas dos três professores à quarta pergunta evidenciam o quanto é fundamental a formação e a atuação dos professores para esse processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. A OLP tem esse entendimento, por isso desenvolve ações de formação para os educadores de todo o Brasil por meio de materiais orientadores, de cursos presenciais e a distância, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos didáticos para serem desenvolvidos em sala de aula. Essa experiência que esses professores tiveram de aplicar a metodologia da OLP favoreceu a reflexão sobre suas práticas e o despertar para outras práticas pedagógicas.

Com relação à quinta pergunta (*Em suma, o que você aprendeu referente ao artigo de opinião por meio das discussões do grupo focal e da aplicação da sequência didática?*), o professor Sílvio diz “o que ficou de mais significativo foi o fato de que o planejamento prévio e o acompanhamento ou assessoria de outros profissionais contribuem bastante para eficácia de qualquer atividade no contexto escolar”. A professora Júlia considerou que aprendeu a importância de trabalhar em sala de aula o artigo de opinião, um gênero argumentativo que produz reflexão sobre a realidade vivenciada, despertando a criticidade dos alunos; a técnica pedagógica Samira aprendeu que o artigo de opinião é um gênero textual ensinado pela OLP por meio da sequência didática para desenvolver a criticidade no aluno; já a professora Janaína disse que trabalhar artigo de opinião na sala de aula, de alguma forma, aprimorou o conhecimento que já se tinha sobre o gênero e que aprendeu principalmente a diferenciar o artigo de opinião (que traz marcas de autoria, é assinado e geralmente escrito em primeira pessoa) da dissertação escolar.

Em resposta à sexta pergunta (*Na sua opinião, a escola foi beneficiada com a realização desse projeto de produção textual? Explique.*), a professora Janaína diz que um trabalho como esse só traz benefícios, ainda mais quando há seriedade e que o estudo dirigido do artigo de opinião leva o aluno a despertar para vida, pois seu senso crítico é motivado para isso. A técnica pedagógica Samira responde: “Sem dúvida, com a realização e divulgação desse projeto, os alunos se sentiram e se sentirão mais motivados a desenvolver sua escrita, aprimorando-a cada vez mais”.

### **3.8 Visitas às salas de aula**

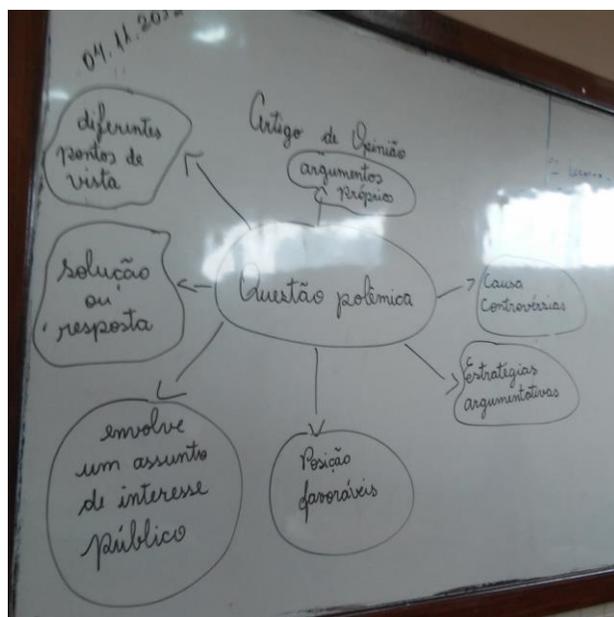
No decorrer da aplicação da sequência didática, fiz algumas visitas às salas de aula para observar a realização das oficinas. Em 2015, visitei a sala de aula da professora Júlia (2h/aulas em uma turma de 2ª série – 207M) e a sala de aula do professor Sílvio (4h/aulas em uma turma de 3ª

série – 303M). Em 2016, visitei a sala de aula da professora Júlia (4h/aulas em uma turma de 3ª série – 304M) e a sala de aula da professora Janaína (8h/aulas em uma turma de 2ª série – 201M, 10h/aulas em outra turma de 2ª série – 202M, 4h/aulas em uma turma de 3ª série – 303N).

### 3.8.1 Visita à sala de aula da professora Júlia (Oficinas/2015)

No dia 04 de novembro de 2015, assisti às aulas (2h/aulas de 45min cada) ministradas pela professora Júlia em uma turma de 2ª série (207M). A oficina do *Caderno Pontos de vista* trabalhada foi a 4 (Questões Polêmicas), que tem como objetivos identificar questões polêmicas, reconhecer bons argumentos e escolher ou formular uma questão polêmica.

A professora iniciou a aula copiando o esquema do artigo de opinião reproduzido a seguir que fora trabalhado na aula anterior com a intenção de que os alunos relembressem aspectos relacionados às questões polêmicas. Em seguida, solicitou que os alunos lessem o texto da página 92 “Cuidado: uso excessivo de internet pode viciar”, identificassem a questão polêmica e dessem sua opinião sobre o tema.



Os alunos receberam bem a oficina, participaram das atividades, lendo (alguns alunos leram o texto em voz alta na frente), expondo suas opiniões e debatendo a questão polêmica do texto. A professora os instigou a fazer a relação do tema do artigo de opinião lido com a realidade deles, e

assim o fizeram, expressando seus pontos de vista concernentes às questões polêmicas identificadas por eles no artigo de opinião. Desse modo, as aulas finalizaram.

### 3.8.2 Visita à sala de aula do professor Sílvio (Oficinas/2015)

No dia 22 de janeiro de 2015, acompanhei as aulas (aproximadamente 4h/aulas de 45min) ministradas pelo professor Sílvio em uma turma de 3ª série (303M). Foi trabalhada a 2ª etapa da Oficina 12 – “Socialização dos resultados da pesquisa” –, que tem como objetivos buscar informações sobre a questão polêmica, relacionar informações de caráter universal com realidades locais e socializar os resultados das pesquisas.

As equipes socializaram as pesquisas sobre a cidade de Óbidos para finalizar as discussões referentes ao lugar onde vivem. Cada equipe apresentou, em slides, fotos da cidade de Óbidos: a 1ª e a 2ª apresentaram os pontos positivos; a 3ª e a 4ª, os pontos negativos.

Os pontos positivos apresentados pela 1ª equipe foram: IFPA, UFOPA, MUSEU, praça Frei Rogério, Hospital 24h, balneário Curuçambá, Carnapauxis; pela 2ª equipe foram: reforma da Santa Casa de Misericórdia, Companhia das Docas do Pará etc. A 3ª equipe apresentou, como pontos negativos do município de Óbidos, ruas esburacadas, lixos, ruas sem saneamento básico, prédios depredados, orla em péssimo estado (quase caindo); a 4ª equipe apresentou, sob o som da música “Que país é esse?”, obras de construção não concluídas, hidrovial precisando de reforma, cais quase caindo, praças e casas abandonadas, lugares ociosos com lixos, ruas com lixos, lixo.

Após a apresentação, o professor comentou que, em alguns trabalhos, os fatos se repetiram, pois os problemas são os mesmos e que, geralmente, passamos despercebidos por essas situações. Porém, quando fazemos trabalhos como esse, atentamos e refletimos sobre esses casos. Em seguida, solicitou que os alunos produzissem o texto final com o tema “O lugar onde vivo”, tendo em vista que, nas oficinas anteriores, escolheram uma questão polêmica que afeta a comunidade, fizeram pesquisas, enfim, colheram dados para melhor embasar sua posição. Após a produção da versão final, os alunos responderam ao questionário aplicado por mim e as aulas foram finalizadas.

### 3.8.3 Visitas à sala de aula da professora Júlia (Oficinas/2016)

A professora Júlia aplicou a sequência didática para o ensino do Artigo de Opinião na perspectiva da OLP/2016 para quatro turmas de 3ª série (301M a 304M). Tive a oportunidade de acompanhar algumas de suas aulas apenas na turma 304M.

No dia 22 de junho de 2016, acompanhei as aulas (2h/aulas de 30min) ministradas pela professora na turma de 3ª série (304/Manhã).

De início, a professora enfatizou que, nas aulas anteriores, havia trabalhado a estrutura do artigo de opinião, inclusive os alunos já tinham feito a primeira versão do artigo de opinião com o tema “O lugar onde vivo”. Entregou uma cópia para cada aluno do texto “Entre praças, saúde e educação” (da aluna Bárbara Cristina Santos de Sousa, semifinalista da OLP/2014) e solicitou a leitura; explicou que o objetivo da leitura era comparar esse artigo de opinião com a primeira versão do artigo de opinião que produziram. Deviam identificar, no texto lido, os elementos característicos do artigo de opinião e fazer relação com os textos que produziram, buscando observar se esses elementos estão presentes neles.

Após a leitura, solicitou que os alunos identificassem a tese, os argumentos, a questão polêmica e a intervenção. Os alunos participaram intensamente, respondendo a todas as perguntas da professora, conforme suas expectativas. Em seguida, pediu para que uma aluna lesse sua primeira versão do artigo de opinião com o tema “O lugar onde vivo” e, a outros alunos, que apontassem os elementos característicos do artigo de opinião no texto produzido pela colega. Desse modo, fizeram uma discussão produtiva sobre a estrutura do gênero artigo de opinião a partir do texto produzido pela aluna da própria turma.

Dando continuidade, solicitou que os alunos pensassem sobre os aspectos positivos e negativos do seu município, bem como nas sugestões para melhorar ou solucionar os problemas vivenciados por eles e escrevessem em seu caderno. Os alunos fizeram essa atividade em alguns minutos. Ao perceber que os alunos haviam terminado, solicitou que um aluno fosse ao quadro e escrevesse os pontos positivos do município apontados em seu caderno. Dentre os pontos positivos, citou a reforma na Santa Casa de Misericórdia, Carnapauxis, Hospital 24h, Curuçambá, asfalto em algumas poucas ruas do município. A professora incitou a turma a participar da discussão em torno desses aspectos e de outros apontados no momento da discussão. Os alunos corresponderam às expectativas e travaram uma discussão calorosa. As aulas desse dia encerraram-se.

No dia 23 de junho de 2016 (2h/aulas de 30min), a professora Júlia deu continuidade ao levantamento dos pontos positivos, pontos negativos e sugestões para melhorar ou solucionar os problemas vivenciados pelos moradores do município de Óbidos iniciados na aula anterior. Iniciou a aula comentando sobre a importância da participação dos alunos na OLP/2016 e ressaltou que o foco dos alunos deve estar na aprendizagem, o concurso e a premiação são apenas consequências.

Em seguida, solicitou a um aluno que fosse ao quadro e escrevesse os pontos negativos do município de Óbidos. O jovem citou ruas esburacadas, atraso dos salários dos funcionários públicos, falta de médicos especialistas, dentre outros. Com o incentivo da professora, todos participaram ativamente das discussões e passaram a considerar sugestões para melhorar ou solucionar os problemas vivenciados pelos moradores do município de Óbidos. Eles apontaram: melhor investimento em obras públicas e escolher bem nossos representantes. Finalizando a aula, a professora solicitou que os alunos pesquisassem mais sobre o município para socializar na aula seguinte.

#### 3.8.4 Visitas à sala de aula da professora Janaína (Oficinas/2016)

Em 2015, a professora Janaína fez parte do grupo focal como coordenadora do PROEMI e, em 2016, foi lotada para ministrar aulas de língua portuguesa. Como teve a oportunidade de conhecer melhor a metodologia da OLP, a partir das discussões do grupo focal, decidiu aceitar o desafio de aplicá-la em três turmas e pude acompanhar algumas de suas aulas nessas turmas.

##### 3.8.4.1 Visitas à turma 201M

No dia 13 de junho de 2016 (2h/aulas de 45min), a professora trabalhou a 2ª etapa da Oficina 1 do *Caderno Pontos de vista*, que tem por objetivos discutir o papel da argumentação e conhecer a proposta de trabalho. A atividade da 2ª etapa é a produção de um jornal mural.

Na aula anterior, havia solicitado que os alunos produzissem um cartaz com notícias pesquisadas por eles referente ao tema *Bullying* ou “Preconceito”. Na presente aula, os alunos finalizaram a produção do cartaz, colando notícias, produzindo slogan e iniciaram a socialização das notícias: a apresentação da 1ª equipe foi muito boa, os participantes apresentaram o cartaz e se expressaram bem com notável entusiasmo; a 2ª equipe demonstrou pouco empenho, não fez o cartaz e fez uma apresentação oral apenas razoável; já a 3ª equipe apresentou o cartaz e explicou bem

as notícias pesquisadas. O tempo das aulas esgotou-se e as demais equipes ficaram de fazer suas apresentações na aula seguinte.

No dia 15 de junho de 2016 (2h/aulas de 30min), a professora Janaína deu continuidade na atividade iniciada na aula passada: apresentação das equipes. Assim, a 4<sup>a</sup>, a 5<sup>a</sup>, a 6<sup>a</sup> e a 7<sup>a</sup> equipes apresentaram-se com cartaz e de forma bem expressiva. Após o término das apresentações, iniciou uma discussão com os alunos sobre a diferença entre informação e argumentação; instigou-os a conceituar esses termos, fazendo relação com o conteúdo dos cartazes e com as questões da prova do 1º bimestre, pois o assunto trabalhado durante este bimestre foi o texto argumentativo.

Em 20 de junho de 2016 (2h/aulas de 30min), a professora trabalhou a estrutura do artigo de opinião a partir do livro “Entre Jovens”<sup>11</sup> (BARROSO, 2013, p.19); dividiu a turma em equipes e deu um livro para cada uma; esclareceu que produziriam um gênero chamado de artigo de opinião com o tema “O lugar onde vivo” e, por isso, precisariam conhecer bem o lugar onde vivem. Em seguida, pediu que os alunos lessem o conceito de artigo de opinião e teceu comentários, apresentando a estrutura desse gênero, sempre solicitando a interação dos alunos, que participaram maciçamente.

Prosseguindo, leu com os alunos um artigo de opinião intitulado “Internet emburrece?”, de Gilberto Dimenstein, e discutiu as ideias nele apresentadas, tentando identificar a posição do autor, os argumentos utilizados e outros elementos referentes à estrutura do gênero em estudo. Em meio a discussão, encerrou-se o tempo das aulas.

No dia 03 de agosto de 2016, a professora iniciou a aula escrevendo no quadro o seguinte comando: “Fazer o estudo da p. 385 a 390 (livro de português)<sup>12</sup> que trata sobre Artigo de Opinião em casa (assunto para prova)”. Solicitou que trouxessem o livro de português na 2ª feira (dia 08/08/16) e que resolvessem o exercício da p. 389 e 390 para entregar dia 17/ 08/16. Em seguida, iniciou a chamada dos alunos para orientá-los e devolver os artigos de opinião para refacção. Uma aluna foi orientada a organizar a margem do texto e a ter cuidado com algumas expressões que estavam confundindo as ideias; outra foi chamada a atenção para formular a tese e colocar um título

---

<sup>11</sup> Nos encontros do grupo focal, ficou estabelecido que os professores aplicadores da sequência didática pela perspectiva da OLP utilizariam, como material de apoio, os livros “Entre Jovens”, do PROEMI, pois contemplam o ensino do gênero artigo de opinião por meio de oficinas.

<sup>12</sup> O livro ao qual a professora se refere é “Português: contexto, interlocução e sentido” (de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, 2ª ed., Moderna, São Paulo: 2013, p. 385-390)

mais aprazível, impactante, que despertasse a curiosidade; outra aluna foi orientada a fazer a introdução do texto, a reorganizar as ideias que estavam soltas e a eliminar as redundantes; outra foi orientada a argumentar mais e a olhar o outro lado da questão; outra foi elogiada pelo título do texto e instruída a utilizar argumento de citação e de comparação; outra foi orientada a reelaborar o título, a contextualizar o tema e a dar informações verídicas de fontes confiáveis.

Em meio à chamada dos alunos, a professora fez a seguinte observação: “façam o estudo bem detalhado das páginas marcadas no livro, pois isso irá ajudá-los em sua refacção”. Como não foi possível ler todos os textos, levou os demais para ler em casa, encerrando as aulas desse dia.

#### 3.8.4.2 Visitas à turma 202M

A professora, que trabalhara nas aulas anteriores o tema “*Bullyng*” (Oficina 1), solicitou dos alunos que elaborassem um cartaz com notícias pesquisadas por eles e slogan. Nas aulas de 13 de junho de 2016 (2h/aulas de 45min), haveria a socialização dessas notícias, porém os alunos não trouxeram os cartazes prontos e a professora deu uma segunda chance, solicitando que fizessem na sala de aula e deu o seguinte comando: “juntar os grupos, elaborar uma notícia, criar pelo menos uma frase slogan a respeito do tema ‘*Bullying*’ e socializar”. Determinou um tempo para que finalizassem a atividade e apresentassem no mesmo dia, e assim foi feito: a 1ª equipe fez sua apresentação sem o cartaz, mas a apresentação oral foi boa (a professora deu mais uma chance para a equipe apresentar o cartaz na aula seguinte); a 2ª equipe também fez sua apresentação sem o cartaz, mas não foi tão boa, pois só leram (ficou de apresentar o cartaz na aula seguinte); a 3ª equipe apresentou sem o cartaz, mas fez uma boa apresentação oral (o cartaz seria apresentado na aula seguinte); a 4ª equipe não fez apresentação; já a 5ª equipe fez uma apresentação muito boa, utilizando o cartaz e explicando bem o conteúdo; a 6ª equipe apresentou sem o cartaz, mas explicou bem (o cartaz ficou para a aula seguinte). Após as apresentações, as aulas foram finalizadas.

No dia 15 de junho de 2016 (2h/aulas de 30min), a professora iniciou a aula entregando as atividades do 1º bimestre (trabalhos e provas) e fez algumas observações referentes a essas atividades. Em seguida, a turma foi dividida em grupos para iniciarem as atividades da Oficina 3 (Informação *versus* opinião), que tem por objetivo relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião. A professora discutiu com os alunos a diferença entre informar e opinar (argumentar); fez relação, durante a discussão, com informações postas nos cartazes e com questões da prova do 1º bimestre,

pois essas questões são referentes ao texto argumentativo trabalhado neste bimestre; leu com os alunos a charge “Lei da palmada” (RANGEL; GAGLIARDE; AMARAL, 2014, p. 45) e fizeram uma breve discussão sobre o tema. Desse modo, encerraram-se as aulas desse dia.

No dia 20 de Junho de 2016 (2h/aulas de 30min), foi trabalhada a estrutura do artigo de opinião a partir do livro “Entre Jovens” (BARROSO, 2013, p. 19), do PROEMI. A professora dividiu a turma em equipes, entregando um livro para cada equipe; pediu que os alunos citassem as características do artigo de opinião obtendo como respostas: contexto, situação polêmica, tese, etc.; conforme os alunos citavam, tecia comentários pertinentes para a devida compreensão do que é artigo de opinião. Em seguida, solicitou a alguns alunos que lessem em voz alta o texto “Internet emburrece”, cada aluno leu um parágrafo e os demais acompanhavam em silêncio; após a leitura, discutiram sobre o tema. Pediu para que lessem o conceito e as características do artigo de opinião e os instigou a participarem da discussão. Os alunos corresponderam às expectativas da professora, participaram ativamente da discussão. Finalizando as aulas, deu o seguinte comando: “Escrever no caderno o conceito do artigo de opinião p. 18, a estrutura do artigo de opinião p. 22, completar o quadro correspondente ao tema tratado pelo autor”.

No dia 22 de junho de 2016 (2h/aulas de 30min), a professora solicitou que os alunos continuassem a atividade da aula anterior. Os alunos participaram de forma engajada da atividade, alguns faziam e levavam para professora conferir se estava de acordo com o que se esperava. Enquanto faziam a atividade, a professora copiou no quadro o comando a seguir (da Oficina 12):

Pesquisa em grupo:

- Pesquisar questões polêmicas existentes no lugar onde você vive (município)
- A pesquisa deve buscar informações sobre um dos aspectos da questão polêmica: dados histórico-culturais, estatísticas, pontos de vista de diferentes autoridades, lei ou projeto de lei, causas e consequências, exemplos de acontecimentos.
- Organizem as informações obtidas em forma de síntese para socializar.
- Consultem fontes confiáveis: jornais, livros, vídeos informativos, internet, prefeitura, secretarias, etc.
- Dia D: 27.06.2016 (2ª feira)

Após copiar o comando, retomou a atividade que os alunos estavam fazendo, solicitando que alguns alunos apresentassem suas respostas e, em seguida, fez comentários. Alguns alunos interagiram bastante com a professora. Finalizando as aulas desse dia, a professora explicou o comando copiado no quadro.

No dia 03 de agosto de 2016 (2 h/aulas de 45 minutos), a professora Janaína iniciou a aula explicando que lera os textos e que os devolveria ainda naquela aula, para que os refizessem de acordo com suas orientações, para que, enfim, tivessem a versão final. Em seguida, solicitou que eu falasse sucintamente sobre as etapas da OLP. Expliquei que a OLP é um Programa Federal de incentivo à leitura e à produção textual e que foram formadas cinco comissões julgadoras que avaliariam os textos deles: Comissão Julgadora Escolar, Comissão Julgadora Municipal, Comissão Julgadora Estadual, Comissão Julgadora Regional e Comissão Julgadora Nacional. Ressaltei que a premiação seria somente para os semifinalistas e finalistas e que a premiação final seria feita em 06 de dezembro de 2016 (5 textos por categoria) e que participariam da festa final os alunos finalistas, os professores e diretores desses alunos e um representante legal de cada aluno. Frisei que estavam participando de um concurso em âmbito nacional, mas que a motivação não devia ser a premiação, e sim a perspectiva de aprender a produzir bons textos, pois, mesmo que, por ventura, não conseguissem a classificação em nenhuma das fases, teriam participado de todo um processo que, certamente, contribuiria para o desenvolvimento de seu conhecimento da leitura e da escrita.

Prosseguindo, a professora solicitou dos alunos o estudo do gênero Artigo de Opinião no livro deles “Português: contexto, interlocução e sentido” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 385-390) e resolvessem o exercício referente a esse estudo. Marcou para que entregassem essa atividade no dia 17/08/16. De forma geral, ressaltou alguns pontos para os quais os alunos deveriam atentar antes de refazer seus textos. Registro as pontuações tais como foram proferidas e escritas no quadro pela professora:

- *Conteúdo (tema) – para falar do tema, o aluno precisa se informar, precisa buscar informações de especialistas para embasar sua tese.*
- *Linguagem – utilizar a linguagem que esteja de acordo com os conhecimentos gramaticais adquiridos, obedecendo às regras da linguagem padrão: regência, colocação; utilizar um bom vocabulário; não utilizar gírias, só se for necessário.*
- *Coesão – a coesão são os elementos utilizados para fazer a ligação entre as ideias do texto, têm a função de retomar ou substituir outras palavras para evitar repetições. Ex.: Jaime... **Ele** não parece contente...**Este** menino, que é bonito...*
- *Dica: elaborar o texto e escrever tudo que sabe, em seguida, na segunda elaboração, ir retirando o que é desnecessário.*
- *Pessoa do discurso: 1ª pessoa (eu).*
- *Coerência – tem a ver com o sentido.*
- *Tipos de argumento: senso comum (o que todo mundo pensa) – muitos alunos o utilizam, não é errado, mas torna o texto pobre; exemplificação (exemplos de fatos que estão ocorrendo); citação (de autoridade) – autor, poeta, especialista; comparação (comparar o presente com o passado).*

Após a explicação desses pontos, a professora iniciou a chamada dos alunos individualmente, orientando-os e pedindo que refizessem suas produções para entregá-las na aula seguinte, juntamente com suas primeiras versões. As dificuldades dos alunos foram diversas: um dos alunos abordou dois temas e ela pediu para que se decidisse por um; outro aluno fez uma notícia, não elaborou tese nem a defendeu; outra aluna foi orientada a buscar mais informações sobre o município, pois as apresentadas estavam superficiais; outro aluno foi orientado a melhorar a letra, vocabulário, além de buscar mais informações sobre o tema.

O tempo das aulas se esgotou e a professora entregou os demais textos para a presidente da turma devolver aos seus respectivos produtores.

#### 3.8.4.3 Visitas à turma 303N

A professora trabalhou nas aulas anteriores o tema “*Bullyng*” (Oficina 1) e solicitou que os alunos elaborassem um cartaz com notícias pesquisadas por eles e slogan. Na última aula, dividiu a turma em grupos e os entregou a coletânea de artigos de opinião da OLP / 2010 para que lessem os artigos de opinião que os interessassem.

No dia 20 de junho de 2016 (2h/aulas de 40min), a professora esperava que todos os grupos socializassem suas pesquisas, mas apenas três apresentaram. O 1º grupo fez sua apresentação com o cartaz, os alunos leram as notícias e teceram comentários. O 2º apresentou seu cartaz, dois alunos relataram histórias de *bullying*, uma aluna leu uma notícia do cartaz, outro aluno relatou a história real de um jogador de futebol que foi chamado de macaco no campo e outro leu várias frases que produziram como slogans para finalizar a apresentação. A 3ª equipe iniciou sua apresentação mostrando seu cartaz e um dos alunos comentou que o *bullying* é muito ruim; outro disse que sofreu *bullying* quando criança; outra aluna comentou que o *bullying* é frequente nas escolas, porque sempre se flagra um colega apelidando o outro e que devemos rever nossos conceitos, pois o preconceito faz muito mal às pessoas; outra comenta que o *bullying* marca a vida das pessoas, traumatizando-as; os alunos finalizam a apresentação lendo as frases que produziram como slogans. Após as apresentações, uma aluna pediu permissão e relatou um caso de *bullying* ocorrido com um primo seu; outra comentou que o *bullying* provoca depressão e baixa autoestima.

Prosseguindo, a professora explicou a diferença entre notícia e argumentação e comentou que o artigo de opinião é o gênero que produzirão com o tema “O lugar onde vivo”. Assim, as aulas se encerraram.

No dia 24 de junho de 2016 (2h/aulas de 40min), a professora solicitou aos alunos que assistissem ao filme “Orgulho e Preconceito”, no auditório da escola; explicou que o filme era para reforçar o tema trabalhado nas aulas anteriores durante as oficinas da OLP e que deveriam fazer uma síntese da história, pois, na aula seguinte, irá passar algumas questões referentes ao filme. O filme foi exibido como programação do projeto “Movie in the Library”, Cinema na biblioteca, e é baseado no romance da escritora britânica Jane Austen, romancista da Literatura Inglesa.

Os alunos participaram maciçamente da programação, demonstraram entusiasmos durante a exibição do filme; faziam comentários e, em alguns momentos, ouviam-se risos devido às situações engraçadas do enredo. Alguns ficaram até o final; outros saíram antes de terminar, provavelmente devido à duração, que era aproximadamente de 3 horas e terminou quase às 23h. Com o término do filme, finalizaram-se as aulas.

### 3.8.5 Encerramento das Oficinas/2016

As oficinas para o ensino do Artigo de Opinião no âmbito da OLP foram realizadas até dia 12 de agosto de 2016. Após entrega, pelos alunos, da versão final do artigo de opinião, os professores selecionaram alguns artigos, considerados os melhores, e os entregaram à Comissão Julgadora Escolar para a seleção do finalista da escola.

A Comissão Julgadora Escolar, constituída por mim e mais duas professoras de língua portuguesa da escola que não são professoras dos alunos participantes das oficinas, reuniu-se no dia 17 de agosto às 19h30 para analisar e selecionar o texto representante da escola na OLP/2016 a ser enviado para Comissão Julgadora Municipal. O texto selecionado foi entregue no dia seguinte, dia 18 de agosto de 2016, para o diretor da escola, que o enviou à Comissão Julgadora Municipal no mesmo dia. Como a única escola do Município de Óbidos que se inscreveu na OLP/2016 na categoria “Artigo de Opinião” foi a Escola São José, este foi o texto representante do município.

Trabalho concluído. Ainda que esse texto não tenha sido selecionado para as próximas etapas, todo esse processo pelo qual esse aluno e os demais participaram não foi em vão, pois contribuiu para melhorar a escrita deles, contribuiu para que se comuniquem satisfatoriamente no gênero estudado. Essas experiências favoreceram o conhecimento ou reconhecimento dos saberes e problemas locais, bem como a construção de um novo olhar acerca da realidade deles. Desse modo, contribuíram para a abertura de perspectivas de transformação social. Eis aí o porquê de se dizer que estudar Artigo de Opinião condiz com a ideia de escola cidadã, de escola que prepara, que forma para o mundo (uma das justificativas do meu projeto de pesquisa).

### **3.9 Análise dos artigos de opinião e do resultado do questionário aplicado aos alunos (oficinas 2015)**

#### **3.9.1 Análises dos artigos de opinião**

A amostra analisada considera seis textos (primeira e última versão) das oficinas realizadas em 2016 e 23 (somente a última versão) das oficinas realizadas em 2015 e 2016.

Em geral, constatou-se que os alunos têm posições próprias concernentes às questões sociais que envolvem seu município e que gostam de opinar e dar sugestões para melhorar ou solucionar os problemas vivenciados por eles. Isso sinaliza para a relevância de trabalhar com esse gênero em sala de aula, sobretudo, no Ensino Médio, para aguçar a criticidade dos alunos e ensiná-los a defender suas opiniões de forma consistente, habilidade necessária para toda a vida. Reitero que a relevância do trabalho com o gênero Artigo de Opinião foi constatada, como vimos, em várias pesquisas, dentre elas, a de Silva (2008), que aponta que analisar e discutir questões polêmicas do dia a dia oferece maior probabilidade de aproximar os textos da vivência do aluno, contribuindo para que seja menos alienado e tome posicionamento diante das questões sociais. Nesse sentido, o trabalho com o gênero artigo de opinião em sala de aula é uma perspectiva de ensino que dá sentido ao trabalho com o texto e condiz com a ideia de escola cidadã, que prepara para o mundo.

Os temas abordados revelam que os alunos entenderam que o universo temático do artigo de opinião é composto, geralmente, de temas atuais e polêmicos. Dentre os diversos temas que surgiram têm-se: Educação de qualidade, Destino do lixo, Construção de presídio, Atraso do pagamento dos funcionários públicos, Monumentos culturais. No entanto, na maioria dos textos, bem como na amostra dos textos de alunos participantes da OLP/2010 (RANGEL, 2011) analisada por

Ana Luiza Marcondes Garcia, a polêmica de fundo não foi formulada de forma clara e precisa, embora seja imprescindível, uma vez que gera opiniões opostas a respeito de um mesmo fato. Isso ensejou que a opinião não se fundamentasse em argumentos, num contexto de um debate. Segundo Garcia (2011, p.49), “a polêmica se instala quando pelo menos duas posições opostas sobre um *aspecto* do tema se confrontam”, e tal polêmica não foi formulada na maioria dos textos analisados e em vários outros textos apenas lidos por mim no final da oficina de 2015.

Também, assim como na amostra analisada por Garcia (2011), observa-se que muitos textos da amostra analisada por mim ainda não se configuram como típicos artigos de opinião, haja vista que buscaram mais realizar uma denúncia que analisar ou refletir sobre uma polêmica; além do mais, as opiniões genéricas se sobressaíram no lugar do diálogo entre vozes discordantes. Contudo, podem ser considerados bons textos com opiniões claramente definidas e pode-se dizer que a minoria conseguiu produzir artigos de opinião com polêmica, tese e apresentação de argumentos.

Na maioria dos artigos de opinião analisados, as soluções para os problemas apareceram na conclusão e, em alguns, não se observaram soluções concretas e sim uma espécie de chamamento ou convocação para que autoridades, o governo e até mesmo a própria população (dois alunos-autores reconheceram que a população também é responsável pelos problemas do município) resolvam a situação. De acordo com Rangel, Glagliardi e Amaral (2014), a função principal da conclusão é (re)apresentar explicitamente a opinião do articulista do texto (a tese). Porém, poucos apresentaram ou reiteraram suas teses, demonstrando não terem incorporado tais orientações.

Além disso, as sequências textuais descritivas e narrativas são as que predominam nos textos, enquanto que se espera que as predominantes sejam as argumentativas, visto que o artigo de opinião é um texto argumentativo.

Quanto aos textos comparados em primeira e última versão, constata-se que todos avançaram em algum aspecto, seja na apresentação da polêmica, na formulação de argumentos mais consistentes, na elaboração de teses, na utilização de elementos articuladores, enfim, em algum ou outro aspecto houve avanço, isto é fato. Essa é a maior contribuição da metodologia da OLP, pois oportuniza ao aluno a aprendizagem da leitura e escrita por meio de um processo que envolve pesquisa, análise, debate, produção, autoavaliação e refacção de texto, dentre outras atividades, em conformidade com a proposta de ensino de língua por meio de textos que implica a postura episte-

mológica que supõe o aprender pelo fazer reflexivo. Esse é o modelo de ensino proposto por Geraldi (2010, 2012) e Britto (1997b), o qual passa a trabalhar com a ideia dos usos da escrita, com a produção textual, com o escrever e pensar textos e, a partir daí, refletir sobre os problemas de língua que ajudam a compreender seu funcionamento. Ficou notório, por meio dessa experiência, que esse processo é exequível e favorece à aprendizagem da leitura e escrita, sendo importante enfatizar que a metodologia da OLP é salutar e produz resultados positivos, despontando como uma metodologia promissora no ensino da língua portuguesa. Eis aí a resposta da problematização: *Quais as perspectivas, os modelos e as possibilidades de desenvolvimento do ensino de língua portuguesa com base na sequência didática, tomando como referência o artigo de opinião? Em outras palavras: Que contribuições o modelo de ensino da OLP pode trazer para o ensino de língua portuguesa?*

Como exemplo, apresento um texto (versão primeira e versão final) de um aluno participante das oficinas/2016 na E.E.E.M. São José e comentário relativo ao avanço desse aluno. Importante observar que esse foi o texto representante do Município de Óbidos – PA na OLP/2016.

### **Primeira versão**

#### *Prisão de ideias*

*Com base e simples iniciativa governamental de trazer um presidio para a pequena e pacata cidade de Óbidos, causou uma discordância de ideias e dividiu a cidade em duas.*

*Como quase tudo nesse mundo tem dois ou mais lados essa iniciativa proporcionaria duas opiniões e argumentos, que seria a questão do aumento de empregos para tirar várias pessoas, que com a crise de desempregos perderam seus respectivos trabalhos, das suas acomodações e dificuldades de arranjar empregos e assim, proporcionaria uma infraestrutura um pouco melhor e baixar o teor de pessoas a beira da falencia, e pelo lado ruim e preocupante, a segurança da região estaria em constante perigo pois se houvesse uma fuga a muitas matas e comunidades ribeirinhas e de terra firme sem o devido patrulhamento da polícia, de difícil asseso e com muitos esconderijos para refugiamto de meliantes, os meliantes além de terem essa grande estenção de terra para fulgas poderiam vim para cidade onde o teor da criminalidade poderia ter um almento brusco.*

*Quando saio pelas vielas e becos da cidade vejo pessoas vendendo drogas, vejo brigas, vejo pessoas com armas brancas e de fogo, vejo ladrões e omicidas. Então pela minha ótica percepção a nossa segurança não está sendo ameaçada, ela já quase não existe.*

*Se as pessoas e subordinados tivessem a coragem e a consciência de denunciar as ocorrências que não são poucas, sejam elas quais forem, haveria um grande diminuição dos criminosos na cidade e assim os que fazem que a cidade é precária na segurança e o policiamento é baixo, a segurança não está em lugar algum. Viriam que quem ajuda a criminalidade a está nesse nível são elas mesmas que por medo não denunciam um caso ocorrido.*

*Nesse dia a segurança, o bem estar e despreocupação com bandidos, além da cidade, iriam para frente em seu desenvolvimento seja ele social ou urbano.*

### **Versão final**

#### *Dois lados da segurança*

*Uma iniciativa governamental de trazer para cidade de Óbidos-PA um presídio estadual causou uma discordância de ideias e dividiu a cidade em dois grupos. O grupo dos que aprovavam a iniciativa e o grupo dos que estavam preocupados e por esse motivo não queriam que este presídio fosse construído nessa cidade.*

*Os que apoiavam alegavam que, com a construção do presídio haveria mais empregos e mais estabilidade nos crimes cometidos em Óbidos – PA, já que na cidade a cadeia local não apresenta uma segurança adequada, pois muitas vezes já houve fugas de dentro da cadeia, porque o policiamento é pouco.*

*Já os que não gostavam dessa iniciativa alegavam justamente isso. Se houvesse fugas, a região é propícia a isso, pois a região apresenta muitos esconderijos e assim facilitaria muito para que o detento escapasse. A cidade é rodeada de matas e comunidades ao redor sem policiamento algum, além de ser uma rota marítima, muito utilizada por navios e embarcações menores, com isso se o fugitivo conseguir barganhar a passagem dele em uma dessas embarcações, seria muito difícil rastreá-lo.*

*Quando saio pelas ruas vejo bandidos, traficantes e todo tipo de pessoas que deveriam estar presas, a segurança já quase não existe, e com esse presídio viriam melhorias na cidade pois haveriam mais empregos e uma infraestrutura melhorada, uma economia maior e menor taxa de pobreza, além de pessoas à beira da falência.*

*Se as pessoas vissem que para um futuro melhor é preciso apoiar o desenvolvimento da cidade e aprimoramento dela, se deixassem de colocar tanto defeito em iniciativas que o lado bom supera os seus defeitos e apoiassem um pouco mais as iniciativas de instituições governamentais e não governamentais, a nossa querida cidade Óbidos – PA, que é localizada na*

*garganta do rio Amazonas, deixaria de ser uma cidade considerada pequena e pouco desenvolvida, para ser um exemplo de cidade histórica que acompanha o desenvolvimento do nosso país, amado Brasil.*

Observando o texto em sua primeira versão, os problemas ortográficos saltam aos olhos e indicam que esse aluno tem pouca prática de leitura e escrita. O objetivo principal da OLP é contribuir para a leitura e escrita dos alunos, incluindo seus avanços no que tange aos ganhos e reorganizações dos conteúdos nos textos e, obviamente, à medida que os alunos progredem nesses aspectos, progredem também em termos ortográficos. É o que se constata na análise dessas duas versões: na primeira, os erros ortográficos são constantes, enquanto, na última, a maioria deles e dos problemas de pontuação foram sanados. E isso foi fruto da análise feita pelo professor e do seu trabalho realizado com o aluno na identificação dos problemas. Esperava-se que, a partir da constatação desses erros ortográficos, fosse feito um trabalho com toda a turma sobre esses problemas, que devem ser problemas de outros alunos; isso é estar atento ao inusitado, ao acontecimento para se chegar ao detalhe do linguístico em seu sentido estreito (GERALDI, 2010), mas não foi feito, e o trabalho ficou restrito entre professor e aluno.

Com relação ao título, o aluno trocou “Prisão de ideias” por “Dois lados da segurança”; este último é não apenas a indicação do assunto, mas também a antecipação da controvérsia. O aluno o reescreveu buscando adiantar a polêmica, de forma precisa e sem clichês, sendo cauteloso para não explicitar sua posição final enquanto articulista. Foi um avanço resultante da incorporação das orientações metodológicas da OLP.

Quanto ao primeiro parágrafo, observa-se nitidamente que, na primeira versão, há um único período e, na última, dois, em que se destacam cada uma das partes, é uma reformatação significativa; o parágrafo ganha corpo, fica mais abrangente e mais claro, resultando numa melhor introdução do texto. Na segunda versão, há expansão e explicitação da circunstância: enquanto, na primeira, havia a iniciativa governamental, presídio, discordância; na última, há iniciativa governamental, presídio, discordância e posicionamento dos dois grupos. Houve aumento de informações que ajuda no entendimento do texto, pois explicita a polêmica a ser desenvolvida. Além disso, o aluno apresentou alguns problemas de coesão como “Com base e” (primeira linha da primeira versão), a não explicitação da palavra “duas” (terceira linha da primeira versão), e isso fez com que o

parágrafo ficasse desorganizado e com ideia confusa; na versão final, houve a correção do problema e, conseqüentemente, fez com que o parágrafo ficasse coeso e a ideia se mostrasse mais clara e coerente, assim o tema foi melhor apresentado.

O segundo parágrafo da primeira versão corresponde ao desenvolvimento do texto, onde são apresentadas as duas posições e os argumentos que as sustentam; na última versão, esse parágrafo foi dividido em dois, ficando a posição favorável e seus argumentos em um e a posição contrária e seus argumentos em outro. Embora essa divisão de posicionamentos e seus argumentos em parágrafos não fosse obrigatória, tal procedimento favoreceu a clareza da argumentação no texto. Observa-se acréscimo de argumento no terceiro parágrafo da última versão, o que não se observa na primeira: o fato de o município ser uma rota fluvial utilizada por navios e embarcações menores, favorecendo a fuga dos presos por meio desses meios de transportes e a dificuldade de rastreá-los.

Lendo atentamente o quarto e quinto parágrafos da versão final, constata-se que houve toda uma reorganização das ideias, uma reformatação da estrutura em relação à primeira versão, assim como vimos nos três primeiros parágrafos. É inegável que isso é um avanço notável no aspecto formal do texto proporcionado pelo processo metodológico utilizado. Contudo, esperava-se maior avanço quanto ao conteúdo, mas o único observado foi o acréscimo do argumento no terceiro parágrafo; a polêmica, a tese, os argumentos (com exceção do que foi acrescentado na última versão), já estavam na primeira versão. No caso da tese, ela já estava na primeira versão, de forma implícita, no parágrafo terceiro; na última versão, foi explicitada no quarto parágrafo (“a segurança já quase não existe, e com esse presídio viriam melhorias na cidade”) e reafirmada na conclusão.

Portanto, a intervenção ocorreu mais no nível formal, e isso demonstra a dificuldade da escola em trabalhar com propostas como essas (em que se toma o texto como eixo do ensino), já que, na prática escolar, observa-se que o trabalho de refacção textual ficou restrito aos aspectos formais, porque continua arraigado na cultura escolar esse tipo de trabalho “de correção”, “de revisão”, pouco se atentando para argumentação, para a densidade do texto, para os dados. O mais interessante é que essas condições de produção textual coincidem com aquelas descritas por Britto (2012, p. 126) na década de 80, quando diz que a produção de textos em condições escolares é “marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus

locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo”. Conseqüentemente, esse caráter artificial e mecanicista da situação determina o produto final.

Convém mencionar alguns elementos que apareceram, desnecessariamente, na conclusão da última versão: o aluno se refere a Óbidos como sua “querida cidade”, “localizada na garganta do rio Amazonas”; “Óbidos deixaria de ser considerada uma cidade pequena e pouco desenvolvida para ser um exemplo de cidade histórica que acompanha o desenvolvimento do nosso país, amado Brasil”. Esses elementos demonstram ufanismo e entende-se o porquê de terem aparecido: as orientações do caderno do professor convergem para essa exaltação do local onde o aluno vive e acabam bitolando os textos em “modelinhos”, em modelos “engessados”.

Embora não tenha ocorrido tanto avanço quanto ao conteúdo do texto, como se esperava, já que foi utilizada uma metodologia bem monitorada como essa da OLP, o avanço constatado no que concerne aos aspectos formais foi significativo, acarretou a clareza e coerência das ideias, dos argumentos, o texto, em sua versão final, ficou melhor, incontestavelmente. Isso resultou da relevante intervenção do (a) professor (a) no texto do aluno, a partir da sequência didática, em que sua postura foi de co-enunciador (a), conforme a proposta de Geraldi (2010, 2012), respeitando a palavra do aluno, concordando, discordando, interrogando, acrescentando, enfim, agindo como parceiro. Assim, fica corroborado que a metodologia da OLP permite que o aluno percorra um processo que contribui para o desenvolvimento, nele, de habilidades de leitura e escrita.

A OLP tem suscitado várias críticas, dentre elas, a de Pacífico e Romão (2011) aponta que o “Caderno do Professor – Orientação para a produção de textos” apenas substitui o “Livro Didático”, determinando uma interdição do professor à condição de autor e que, por isso, precisa estudar um material com orientações e atividades para serem desenvolvidas em sala de aula. Tais críticas desvelam suas limitações. No entanto, deve-se reconhecer que a OLP tem muita potencialidade, conforme se demonstra no presente trabalho.

### 3.9.2 Análise do resultado do questionário aplicado aos alunos no final das oficinas/2015

Os alunos das sete turmas (quatro de segunda série e três de terceira) que participaram das oficinas em 2015 responderam ao questionário avaliativo (apêndice C).

### 3.9.2.1 Alunos do professor Sílvio

Com relação à primeira pergunta (*No seu ponto de vista, o ensino do artigo de opinião por meio das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa é eficiente? SIM ou NÃO*), dos 29 alunos da turma 301M, 25 alunos responderam que consideraram o ensino do artigo de opinião pela perspectiva da OLP eficiente e 4 disseram que não; dos 28 alunos da turma 302M, 25 alunos responderam que sim, é eficiente e 3 responderam que não; dos 29 alunos da turma 303M, 26 disseram sim e 3 disseram não.

Quanto à segunda pergunta (*Você gostou de estudar o gênero artigo de opinião por meio das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa? SIM ou NÃO*), dos alunos da turma 301, 23 alunos responderam que gostaram e 6 responderam que não; dos alunos da 302, 26 responderam que sim e 2 que não; dos alunos da turma 303, 28 disseram que gostaram e apenas 1 disse que não gostou.

Para terceira pergunta (*O que faltou para que o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião fosse mais eficaz? tempo, interesse, motivação*), dos alunos da 301M, 11 responderam que faltou tempo, 9 responderam que faltou interesse, 7 responderam que faltou motivação, 1 respondeu que faltou tempo e motivação e 1 respondeu tempo e interesse; dos alunos da 302M, 18 alunos disseram que faltou tempo, 5 responderam motivação, 4 responderam interesse e 1 disse que faltou tempo e interesse; dos alunos da 303, 20 responderam que faltou tempo, 8 responderam que faltou motivação e apenas 1 respondeu que faltou interesse.

Quanto à quarta pergunta (*Que nota você daria para a metodologia, ou seja, o modo ou a forma utilizada pelo seu professor para ensinar o artigo de opinião? nota nove a dez, nota sete a oito, nota cinco a seis*), dos alunos da 301, 19 atribuíram sete a oito, 9 atribuíram nove a dez e 1 atribuiu cinco a seis; dos alunos da 302, 14 atribuíram nove a dez, 13 atribuíram sete a oito e 1 atribuiu cinco; dos alunos da 303, 14 atribuíram a nota nove a dez e 15 atribuíram sete a oito.

As justificativas dadas pela atribuição das notas em resposta à quinta pergunta (*Com relação à pergunta anterior, por que, para você, o trabalho desenvolvido merece essa nota?*) foram variadas nas três turmas. Da turma 301, os que atribuíram nota nove a dez deram como justificativa principalmente o esforço do professor; os que atribuíram a nota sete a oito apresentaram como justificativa a falta de tempo, interesse e motivação; o que atribuiu nota seis a cinco disse que é porque a metodologia “precisa ser melhor desenvolvida para a compreensão de todos”. Da turma

302, os que atribuíram a nota nove a dez disseram que tiveram “a oportunidade de apresentar nossos pontos de vista”, aprenderam “a desenvolver nosso senso crítico”, “com pouquíssimo tempo, foi possível desenvolver uma grande atividade através dessa metodologia”; os que atribuíram nota sete a oito deram como justificativas, dentre outras, o pouco tempo para desenvolver as atividades e que “o método usado pelo professor foi bastante eficaz e muito prazeroso, motivador e os assuntos abordados bem interessantes, mas devia ser mais”; o que atribuiu nota cinco a seis argumentou que o tempo foi insuficiente para aplicação da metodologia. Da turma 303, os que atribuíram nota nove a dez, dentre outras justificativas, disseram que a metodologia foi organizada, criativa e contribuiu para que conhecessem melhor sua cidade e expusessem suas opiniões, oportunizando a participação de todos nas discussões (professor e alunos); já dos que atribuíram sete a oito, a justificativa mais recorrente foi o tempo curto: “como o ano foi muito problemático, não teve o tempo necessário, também há vários outros problemas como a falta de energia e feriados que atrapalharam, mas fora isso tudo bem.”

A sexta questão é: *Aprender o gênero artigo de opinião é importante, porque: ( ) através do estudo desse gênero aprendemos a argumentar, desenvolver o senso crítico e a nos tornarmos, de fato, cidadãos atuantes dentro da sociedade; ou ( ) esse gênero é o mesmo gênero escolar Dissertação (argumentativa) cobrado no ENEM.*

Todos os alunos da 301 marcaram a primeira opção, com exceção de dois que marcaram a segunda; os alunos da 302 foram unânimes em marcar a primeira opção; quanto à turma 303, 26 marcaram a primeira opção e 3 marcaram a segunda.

### 3.9.2.2 Alunos da professora Júlia

Com relação à primeira pergunta (*No seu ponto de vista, o ensino do artigo de opinião por meio das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa é eficiente? SIM ou NÃO*), dos 25 alunos da turma 205M, 23 alunos consideraram o ensino do artigo de opinião pela perspectiva da OLP eficiente e 2 não; dos 25 alunos da turma 206M, 24 alunos responderam que é eficiente e 1 respondeu que não; os 20 alunos da turma 207M foram unânimes em responder que é eficiente; já os 22 alunos da turma 208M também unanimemente consideraram eficiente.

Quanto à segunda pergunta (*Você gostou de estudar o gênero artigo de opinião por meio das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa? SIM ou NÃO*), dos alunos da turma 205, 23

alunos responderam que gostaram e 2 responderam que não; dos alunos da 206, 24 responderam que sim e 1 que não; todos os alunos da turma 207, bem como os da 208, disseram que gostaram.

Para terceira pergunta (*O que faltou para que o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião fosse mais eficaz? tempo, interesse, motivação*), dos alunos da 205, 12 responderam que faltou tempo, 7 responderam que faltou motivação, 6 responderam que faltou interesse e nenhum aluno respondeu motivação; dos alunos da 206, 14 alunos disseram que faltou tempo, 6 responderam interesse e 5 responderam motivação; dos alunos da 207, 10 responderam que faltou tempo, 7 responderam que faltou interesse e 3 responderam motivação; dos alunos da 208, 19 disseram que faltou tempo, 2 disseram que faltou interesse e apenas 1 disse que faltou motivação.

Quanto à quarta pergunta (*Que nota você daria para a metodologia, ou seja, o modo ou a forma utilizada pelo seu professor para ensinar o artigo de opinião? nota nove a dez, nota sete a oito, nota cinco a seis*), dos alunos da 205, 13 atribuíram a nota nove a dez, 11 atribuíram sete a oito e 1 atribuiu cinco a seis; dos alunos da 206, 17 atribuíram nove a dez, 7 atribuíram sete a oito e 1 atribuiu cinco a seis; dos alunos da 207, 14 atribuíram a nota nove a dez, 6 atribuíram sete a oito e nenhum atribuiu cinco a seis; dos alunos da 208, 12 atribuíram nove a dez, 8 atribuíram sete a oito e 2 atribuíram cinco a seis.

As justificativas dadas pela atribuição das notas em resposta à quinta pergunta (*Com relação à pergunta anterior, por que, para você, o trabalho desenvolvido merece essa nota?*) foram diversas nas quatro turmas. Da turma 205, os que atribuíram nota nove a dez deram como justificativas, dentre outras, o fato da metodologia ter sido bem desenvolvida pela professora e “porque a metodologia supriu todos os campos necessários para que o conteúdo sobre artigo de opinião seja interessante e fácil de se aprender”; os que atribuíram a nota sete a oito apresentaram como justificativas a falta de interesse e motivação; o que atribuiu nota seis a cinco disse que “é muito difícil de entender artigo de opinião”. Da turma 206, os que atribuíram a nota nove a dez disseram: “porque tudo que nós trabalhamos foi trabalhado minuciosamente e bem detalhado”, dentre outras justificativas; os que atribuíram nota sete a oito apontaram o tempo curto para desenvolver as atividades; o que atribuiu nota cinco a seis argumentou que “a metodologia não foi eficaz”. Da turma 207, os que atribuíram nota nove a dez, dentre outras justificativas, disseram que a metodologia foi bem desenvolvida pela professora que se demonstrou bastante motivada e que “a metodologia nos

ensina a argumentar, nos ensina a sermos cidadãos que realmente vamos fazer a diferença na sociedade onde vivemos”; já dos que atribuíram sete a oito, a justificativa mais recorrente foi o tempo insuficiente. Dos alunos da turma 208, os que atribuíram nota nove a dez argumentaram que a professora foi muito atenciosa, esforçada e a metodologia contribuiu para que aprendessem a argumentar assuntos do dia a dia; os que atribuíram sete a oito reclamaram principalmente da falta de tempo e interesse por parte de alguns alunos; os dois que atribuíram cinco a seis apresentaram o tempo curto e pouco interesse de alguns alunos.

Com relação à sexta pergunta, sobre a importância de se aprender o gênero artigo de opinião, 24 alunos da 205, 21 alunos da 206, 16 alunos da 207 e 15 da 208 marcaram a opção “através do estudo desse gênero aprendemos a argumentar, a desenvolver o senso crítico e a nos tornarmos, de fato, cidadãos atuantes dentro da sociedade”; já opção “esse gênero é o mesmo gênero escolar Dissertação (argumentativa) cobrado no ENEM” foi marcada por 1 aluno da 205, 4 alunos da 206, 4 alunos da 207 e 7 da 208.

As respostas dadas às perguntas de um a cinco pelos alunos participantes das oficinas apontam para a pressuposição de que 90% desses alunos têm perspectivas positivas com relação à metodologia da OLP, acreditam que ela favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual e consideram que o tempo é fator crucial para que seja bem desenvolvida.

Ficou patente que a maioria dos alunos percebeu que o trabalho com o gênero artigo de opinião em sala de aula é de suma importância, já que contribui para que conheçam melhor os seus problemas sociais e aprendam a defender suas ideias, posicionando-se como cidadãos: “a metodologia nos ensina a argumentar, nos ensina a sermos cidadãos que realmente vamos fazer a diferença na sociedade onde vivemos”, diz um aluno que atribuiu a nota de nove a dez à metodologia da OLP.

Diante disso, é possível dizer que o resultado dessa experiência confirma o resultado do trabalho de Ohuschi e Barbosa (2011), “O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula”, que demonstra que o artigo de opinião propicia um trabalho produtivo para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, já que salienta os recursos linguísticos mobilizados pelo articulista do texto para defender sua tese. Além de confirmar o resultado do trabalho de Santos e Melo (2012), “A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de

opinião”, que aponta a SD como uma ótima ferramenta para desenvolver a argumentação nesse gênero.

Quanto à sexta questão, a partir da análise das respostas das sete turmas, pressupõe-se que a maioria dos alunos dessas turmas consiga identificar as características do artigo de opinião, enquanto que a minoria ainda pode não ter a clareza do que seja artigo de opinião e o confunda com o gênero dissertação escolar. Tal pressuposição coincide com as respostas do professor Sílvio, da professora Júlia e da professora Samira dadas a pergunta: *Na sua opinião, aproximadamente quantos dos seus alunos que participaram das oficinas de produção textual conseguem identificar e produzir um texto no gênero artigo de opinião? (25%, 50%, 80%, 90% ou 100%?)*. Eles responderam que 80% conseguem identificar e produzir um texto no gênero artigo de opinião e apenas a professora Janaína respondeu 50%.

A partir da análise do resultado do questionário aplicado aos alunos, pode-se afirmar que é relevante o ensino do gênero Artigo de Opinião na escola, pois favorece a formação de cidadãos, de pessoas que sabem defender suas ideias e que poderão transformar a sociedade, já que estimula a participação nos debates sociais, promovendo a formação de opinião. Quanto ao ensino do Artigo de Opinião por meio da SD, enfatizo que esta é apenas uma das possibilidades de trabalho com os gêneros e que, segundo esta experiência, apresentou resultados positivos.

#### IV IMPLICAÇÕES, DECORRÊNCIAS, PROPOSIÇÕES

Indubitavelmente, com base nas discussões teóricas que permeiam este trabalho, é pertinente mensurar que os espaços sociais de interação são diversos e, por vezes, complexos. Logo, faz-se necessário que o foco central do ensino da língua portuguesa seja levar os alunos a interagir com esses diversos e complexos espaços de forma satisfatória. E, se os gêneros são as diferentes formas de linguagem que circulam socialmente, não tem como fugir: o ensino de língua portuguesa tem de ser por meio do trabalho com textos. No entanto, deve-se ter cautela para que esse ensino não se torne mecanicista, de identificação do gênero, de uso descolado da realidade.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como se propõe e como se realiza, no âmbito da OLP, o ensino do gênero Artigo de Opinião, o qual foi alcançado na medida em que evidenciei que a OLP propõe o ensino do gênero Artigo de Opinião por meio da metodologia “Sequência Didática”, e mostrei, a partir do relato e análise da pesquisa empírica, como os professores aplicam essa metodologia proposta pela OLP em sala de aula e seu impacto na escola. Observei que a escola não incorpora totalmente a proposta da OLP na sua prática de ensino, concebendo-a como metodologia a ser aplicada paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos do plano de curso anual.

Constatei avanço nos alunos da aprendizagem da leitura e escrita a partir do modelo de ensino da OLP e perspectivas positivas da maioria dos alunos participantes das oficinas e de todos os professores participantes do grupo focal. Isso aponta para um ensino de língua portuguesa positivo por meio da sequência didática proposta pela OLP para o ensino de um gênero. A sequência didática proposta pela OLP, pautada na proposta de Dolz e Schneuwly (2004), demonstrou-se ser instrumento potente para o desenvolvimento da criticidade e argumentação no aluno, bem como para o desenvolvimento da leitura e escrita de textos – são as contribuições do modelo de ensino da OLP para o ensino de língua portuguesa e aí está a resposta da problematização: *Quais as perspectivas, os modelos e as possibilidades de desenvolvimento de ensino de língua portuguesa, tomando como referência o artigo de opinião?*

Porém, o objetivo central da OLP (contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita nos alunos) só será concretizado se houver comprometimento do professor-aplicador e tempo suficiente para realização das oficinas. Nessa experiência, o tempo foi exíguo, por isso o resultado não foi mais satisfatório. Outros fatores considerados entraves para um melhor resultado foram a própria dinâmica da escola (conteúdos anuais para serem cumpridos, calendário de prova, greves,

facultados) e o fato de a escola estar muito atrelada às práticas de ensino tradicional de língua, demonstrando dificuldade de incorporar propostas como da OLP.

Reitero que a proposta da OLP se inspira na concepção de Geraldi de que produzir texto é um trabalho de busca, de afirmação de personalidade, de fazer e refazer. “Se tivermos resolvido o que temos a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores” (GERALDI, 2010, p. 98). É imprescindível que, nesse processo, o professor, co-enunciador de seus alunos, esteja aberto ao acontecimento, ao inusitado, pois “a atenção ao acontecimento pode chegar ao detalhe do linguístico no seu sentido estreito” (GERALDI, 2010, p. 99).

Quanto à diferença entre o gênero Artigo de Opinião e o gênero Dissertação Escolar, uma proeminente diferença está no espaço onde circulam tais gêneros: o Artigo de Opinião circula nas revistas, jornais e internet e a dissertação escolar circula na escola. Porém, a OLP, de uns anos para cá, propõe o ensino do Artigo de Opinião em todas as escolas do Brasil, introduzindo, portanto, esse gênero no espaço escolar.

Outra diferença está na forma de trabalhar esses dois gêneros. A OLP propõe uma sequência didática para o ensino do Artigo de Opinião que requer a participação dos estudantes em temas relevantes da sociedade local e nacional; que requer que os alunos vão a campo, pesquisem, discutam, façam e refaçam seus textos várias vezes. Constatei que todo esse processo foi realizado pelos professores do grupo focal e alunos no decorrer das oficinas. E, considerando a experiência que eu e os professores do grupo focal temos em sala de aula, quando se trabalha a dissertação escolar, trabalha-se de forma atrelada à concepção tradicional de ensino de textos, não se realiza todo esse processo, não se desenvolvem todas as etapas conforme propõe a OLP. Normalmente, o professor passa um esquema da estrutura da dissertação, instrui o aluno a manter-se informado lendo jornais, revistas e assistindo aos telejornais, e solicita que escreva uma dissertação (versão única, no máximo duas). O trabalho com o gênero dissertação escolar de modo arejado e voltado para o mundo (que não seja somente para o professor corrigir ou por mero exercício sem sentido) será bem proveitoso para o aluno. A mesma proposição serve para o ensino do gênero Artigo de Opinião. Aliás, cabe refirmar que, sendo o gênero Artigo de Opinião similar ao gênero dissertação escolar, já que pertencem à mesma ordem do argumentar, no âmbito da OLP, pode-se passar um pelo outro.

Do ponto de vista da intervenção, a pesquisa contribuiu para que alunos produzissem grande quantidade de textos (uns considerados como típicos artigos de opinião, outros não), culminando com a participação da escola na OLP/2016. Assim, o resultado desse trabalho aponta para professores mais formados, que tiveram a oportunidade de conhecer e aplicar uma metodologia de ensino da língua portuguesa promissora, e alunos que desenvolveram maior experiência em leitura e produção de texto, em especial, no gênero Artigo de Opinião.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- BAGNO, Marcos. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. **Veredas**, revista de estudos linguísticos Juiz de Fora, v. 5, n.2, p. 71-83, 2001.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Carta de Solicitação e Carta de Reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.
- BARROS, Genize Molina Zilio. **Gênero argumentativo no ensino fundamental I – análise de produções de alunos participantes do prêmio Escrevendo o Futuro – 2004**. São Paulo: 2007. (Dissertação de mestrado/Universidade de São Paulo).
- BARROSO, Terezinha. O discurso argumentativo. In: **Entre Jovens**, 3ª série do Ensino Médio, vol. II. São Paulo: Instituto Unibanco/CAED, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação Inquieta**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adriane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. [Disponível em: <https://www.revel.inf.br>].
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: Ensino de língua x Tradição gramatical**. Campinas: 1997a (Dissertação de doutoramento/Universidade Estadual de Campinas).
- \_\_\_\_\_. **A sombra do caos: Ensino de língua x Tradição gramatical**. Campinas: Mercado das Letras, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Em Terra de Surdos-Mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O Texto na Sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso: Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARDIA, Maria Tereza Antônia. **Narrativas sobre a experiência de ensinar a escrever um gênero textual: um estudo de caso fenomenológico**. São Paulo: 2011. (Tese de doutorado/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília: Mec, 2008.
- CUNHA, Gustavo Ximenes. A articulação discursiva do gênero artigo de opinião à luz de um modelo modular de análise do discurso. **Filol. Linguist.** n. 14 (1), p. 73-97, 2012.
- DOLZ, Joaquim. Apresentação. In: RANGEL, Egon de Oliveira; GLAGLIARDI Eliana; AMARAL, Heloísa (equipe produtora). **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de texto**. 4ª edição. São Paulo: Cenpec, 2014.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desatando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática?. In: LOPES, Harry Vieira *et al.* (org.). **Língua portuguesa: currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- FREITAS, Édina da Silva. **O gênero artigo de opinião do programa Escrevendo o futuro: estudo de caso**. Tubarão: 2009 (Dissertação de mestrado/Universidade do Sul de Santa Catarina).
- GARCIA, Ana Luiza Marcondes. Retratos da amostra: os dois lados da moeda. In: RANGEL, Egon de Oliveira (org.). **Olimpíada de Língua portuguesa Escrevendo o futuro: O que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social: 2011.
- GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org.). **Língua (gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 13-29.
- \_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O Texto na Sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, Angus; STREVEENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HILA, Cláudia Valéria Doná. O gênero artigo de opinião: Diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 47 (1): 183-201, Jan./Jun. 2008.
- KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – v. 8, n. 3, p. 448-517, set./dez. 2008.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEITE, Ana Maria Carvalho. **Elementos articuladores em artigo de opinião: uma experiência com sequência didática no ensino médio**. Belo Horizonte: 2009 (Dissertação de mestrado/Universidade Federal de Minas Gerais).
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NOVAES, Ana Maria Pires. Dissertação: de tipologia a gênero textual – Uma proposta sob o olhar da interação. **VSIGET**. Caxias do Sul/RS, Agosto, 2009.
- OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. Londrina: 2013, 294 p. (Tese de doutorado em Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Londrina).
- OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; BARBOSA, Francimara de Sousa. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula. **Acta Scientiarum and Culture Maringá**, v. 33, n. 2, p. 303-314, 2011.
- OLP, portal da. Disponível em: [https:// www.escrevensoofuturo.org.br](https://www.escrevensoofuturo.org.br)
- PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Letramento, autoria e interpretação: A propósito de uma competição. **Revista Linguagem**. 16ª ed. 2011. Disponível em: [https:// www.letras.ufscar.br/linguagem](https://www.letras.ufscar.br/linguagem) (Acesso em 05.10.2016)
- RANGEL, Egon de Oliveira. A Olimpíada e as políticas públicas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. **Na Ponta do Lápis**. Ano VI – nº 13, fev. de 2010.
- RANGEL, Egon de Oliveira; GLAGLIARDI Eliana; AMARAL, Heloísa (equipe produtora). Escrita e cidadania. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de texto**. 4ª edição. São Paulo: Cenpec, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hamnes. O Artigo jornalístico e o ensino de produção escrita. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. Campinas: UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. Os PCNs, as práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula e a formação de professores. In: ROJO, Roxane. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. 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, p. 184-293.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos: modo de pensar, modo de fazer. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SANTOS, Aline Renée Benigno dos; HACK, José Ricardo. **XIX Seminário do CELLIP**. Cascavel: UNI-OESTE, 2009.

SANTOS, Maíra Cordeiro; MELO, Maria de Fátima. A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião. **Pibid: experiências e reflexões**. RBPG, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 619-635, março de 2012.

SILVA, Antônio Ribeiro. **Gênero Artigo de Opinião na perspectiva sócio-retórica**. São Paulo: 2008 (Dissertação de mestrado/Pontifícia Universidade Católica).

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 58-72.

UBER, Terezinha de Jesus Bauer. **Artigo de opinião: Estudos sobre um gênero discursivo**. Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, 2007/2008.

VIANA, Chico. **O gênero redacional do Enem**. Set./2014. Disponível em: [https:// www.chicoviana.com/o-genero-redacional-do-enem-2](https://www.chicoviana.com/o-genero-redacional-do-enem-2). (Acesso em 16.03.2016)

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores no primeiro encontro do grupo focal

1. Você já participou da Olimpíada de Língua Portuguesa? Em que ano? Relate sua experiência (com que série/ano trabalhou? Qual foi o gênero trabalhado? Como a Olimpíada de Língua Portuguesa foi recebida pelos alunos e por você? etc.).
2. O que você entende por artigo de opinião? É relevante o ensino desse gênero no Ensino Médio? Por quê?
3. O que você entende por **Sequência Didática**? Na sua opinião, em que medida, essa metodologia de ensino (**SD**) pode contribuir para o ensino de produção textual pela perspectiva de gênero?
4. Na sua opinião, a Olimpíada de Língua Portuguesa pode ser considerada uma metodologia eficaz de ensino da língua portuguesa? Por quê?

**APÊNDICE B – Questionário avaliativo aplicado aos professores e às coordenadoras do PROEMI participantes do grupo focal no final das oficinas 2015**

Obs. Os professores responderam às questões de 1 a 5 e as coordenadoras, de 1 a 6.

1. A aplicação da metodologia da OLP, o ensino do artigo de opinião por meio da sequência didática, contribuiu de alguma forma para desenvolver nos seus alunos habilidades de leitura e produção textual? Justifique sua resposta.
2. Na sua opinião, o que faltou para que aplicação dessa metodologia da OLP fosse mais eficiente?
3. Na sua opinião, aproximadamente quantos dos seus alunos que participaram das oficinas de produção textual conseguem identificar e produzir um texto no gênero artigo de opinião?  
 25%       50%       80%       90%       100%
4. Essa experiência que você teve como aplicador da metodologia da OLP e participante do grupo focal contribuiu para sua formação continuada? Em que aspecto? Explique.
5. Em suma, o que você aprendeu referente ao assunto artigo de opinião por meio das discussões do grupo focal e da aplicação da sequência didática?
6. Na sua opinião, a escola foi beneficiada com a realização do projeto “O ensino do Artigo de Opinião pela perspectiva da OLP? Explique.

**APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos após a realização das oficinas 2015**

1. No seu ponto de vista, o ensino do artigo de opinião por meio das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa é eficiente?  
 SIM  NÃO
  
2. Você gostou de estudar o gênero artigo de opinião por meio das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa?  
 SIM  NÃO
  
3. O que faltou para que o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião fosse mais eficaz?  
 tempo  interesse  motivação
  
4. Que nota você daria para a metodologia, ou seja, o modo ou a forma utilizada pelo seu professor para ensinar o artigo de opinião?  
 nota nove a dez  nota sete a oito  nota cinco a seis
  
5. Com relação à pergunta anterior, por que, para você, o trabalho desenvolvido merece essa nota?
  
6. Aprender o gênero artigo de opinião é importante, porque  
 através do estudo desse gênero aprendemos a argumentar, desenvolver o senso crítico e a nos tornarmos, de fato, cidadãos atuantes dentro da sociedade.  
 esse gênero é o mesmo gênero escolar Dissertação (argumentativa) cobrado no ENEM.

