



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE UFRN
PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ADRIANA LUZIA GOMES DEMORI

**COMANDOS DE PRODUÇÃO: RECURSOS DE
DIRECIONAMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maringá

2018

ADRIANA LUZIA GOMES DEMORI

**COMANDOS DE PRODUÇÃO: RECURSOS DE DIRECIONAMENTO DA
PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração: Produção Escrita e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Braz Perez Mincoff (UEM)

Maringá

2018

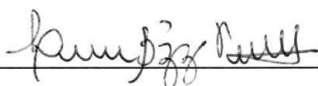
Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação(CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR,Brasil)

D386c	<p>Demori, Adriana Luzia Gomes</p> <p>Comandos de produção: recursos de direcionamento da produção escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental/ Adriana Luzia Gomes Demori. -- Maringá, PR, 2018.</p> <p>197 f.: il. color.</p> <p>Orientador: Profª. Drª. Luciane Braz Perez Mincoff.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, 2018.</p> <p>1. Análise do discurso. 2. Escrita - Processo. 3. Livro didático - Língua portuguesa. 4. Gênero do discurso. I. Mincoff, Luciane Braz Perez, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 418</p>
-------	--

Adriana Luzia Gomes Demori

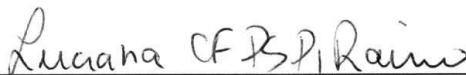
**COMANDOS DE PRODUÇÃO: RECURSOS DE DIRECIONAMENTO DA
PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito para a obtenção do grau de Mestre
em Letras, Área de Concentração: Produção
Escrita e Ensino, sob apreciação da seguinte
banca examinadora:



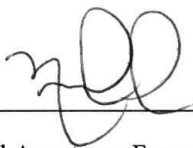
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Luciane Braz Perez Mincoff (UEM)

- assinatura -



Prof.ª Dr.ª Luciana Cristina Ferreira Dias di Raimo - PROFLETRAS – UEM

- assinatura -



Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira - PLE - UEM

- assinatura -

Dedico essa dissertação de Mestrado aos meus amores Alexandre, Amanda e Alexander.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me fortaleceu e me concedeu a dádiva da vida.

À minha orientadora Professora Dr^a Luciane Braz Perez Mincoff, por sua dedicação, disponibilidade, sensibilidade e compromisso com esse trabalho de Mestrado. Agradeço, infinitamente, por compartilhar de conhecimentos que enriqueceram minha vida profissional e pessoal. Por orientar/mediar e incentivar a produção da pesquisa acadêmica voltada para as questões do ensino de Língua Portuguesa.

Às professoras Dr^a. Luciana Cristina Ferreira Dias di Raimo e Dr^a. Cláudia Valéria Doná Hila pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação, especialmente porque participaram do processo de construção dessa pesquisa.

A todos os professores que nos ministraram, de forma brilhante, aulas nesse Mestrado.

Ao professor Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira que aceitou, prontamente, participar dessa banca de defesa. Obrigada pelas sugestões, análises significativas e contribuições com capítulo de livro, que enriqueceu nossa análise.

À professora Dr^a. Luciana Cristina Ferreira Dias di Raimo que acompanhou esse trabalho desde as primeiras publicações, fez parte de nossa banca de Qualificação e, nos agradeceu com suas contribuições na banca de defesa.

Ao meu esposo Alexandre e meus filhos Amanda e Alexsander, que compreenderam as minhas ausências por conta da construção dessa pesquisa.

Aos meus pais, por terem me ensinado a enfrentar os obstáculos e nunca desistir dos objetivos almejados.

Aos queridos amigos de turma, desse Mestrado, com os quais pude compartilhar minhas angústias, bem como as minhas alegrias nesses dois anos em que estivemos juntos.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, vinculado ao Profletras - Mestrado Profissional - teve como objetivo aplicar, analisar e reestruturar comandos que orientam a produção escrita, em sala de aula, a fim de observarmos como as finalidades discursivas se apresentam nesses enunciados, bem como os impactos que os comandos de produção geram na escrita dos alunos. Para tanto aplicamos os comandos de produção escrita do Livro Didático de Português, doravante LDP. Em seguida refletimos sobre os impactos que esses comandos exerceram na escrita dos alunos no sentido de que entendemos o texto escrito em sala de aula como um gênero. Então, sob a perspectiva dialógica do discurso, o dizer elaborado através de uma forma típica, sobre determinado volume temático, evidenciado por determinado estilo deve atender a categorias que levem o sujeito a produzir seu texto de forma menos artificial nas aulas de Língua Portuguesa. Após refletirmos sobre as produções escritas dos alunos, orientadas pelos comandos do LDP, passamos por um processo reelaboração/readequação dos enunciados que orientaram as produções escritas. Essa necessidade ficou evidente pois precisávamos promover intervenções para oferecer, aos alunos, condições de escrita mais efetivas. Assim, essa pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista com caráter de pesquisa - ação foi aplicada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Maringá, região Noroeste do Paraná. Os comandos de produção do LDP Português: Linguagens dos autores Willian Cereja e Thereza Cochar do PNLD-LP/2015 (2015) foram aplicados, analisados e reformulados sob a perspectiva dos gêneros do discurso, fundamentados pelo aporte do círculo de Bakhtin (1997/2003/2017), bem como por autores que coadunam com essa teoria, Brait (2014), Brait e Melo (2014), Bezerra (2012). Com referência em pesquisas dirigidas pela Linguística Aplicada, a produção escrita em situação de ensino foi amparada pelo aporte teórico de Geraldi (2012/2013), Leite (2012), Leffa (1999), Soares (1999), Osakabe (2012), Menegassi (2004/2008/2016), Paraná (2008) e Brasil (1997/1998). Finalmente, fundamentamos o do LDP enquanto gênero que organiza os saberes escolares em Bunzen (2005). Essa pesquisa foi relevante, pois permitiu um (re) pensar os comandos de produção oferecidos pelo LDP, bem como oportunizou reflexões sobre esse material amplamente usado como guia ou como condutor do trabalho do professor. Portanto, os comandos de produção deste LPD específico, enquanto gêneros que devem orientar e

conduzir os alunos para uma escrita eficiente e do ponto de vista discursivo, produziram um primeiro momento de escrita escolar artificial e muitos alunos incorreram na produção de uma tipologia, não de um gênero. Isso foi resultado de um trabalho insuficiente sobre a estrutura composicional do gênero, sobre a temática e sobre o estilo apresentados pelo LDP. Por isso, as intervenções de reformulação/readequação mostraram que a mediação do professor, em sala de aula, é fundamental para que uma escrita mais significativa se efetive, não somente no contexto de ensino, mas nas mais variadas esferas sociais.

Palavras-chave: gêneros - livro didático - comando de escrita

ABSTRACT

Current Master's Dissertation, linked to the Professional Master's Program (Profletras), applies, analyzes and restructures commands that guide the writing production in the classroom so that the manner discursive aims present themselves in the enunciation could be observed. The impacts of the writing production of the Portuguese Language Textbook (PLT) generated in students' writing were also analyzed. First, the commands of the writing of PLT are applied. Second, the impacts that these commands affect students' writing are discussed. In this case, the text written in the classroom is considered a genre. Under the dialogic perspective of discourse, speech prepared in a typical way on a determined thematic volume and evidenced by a typical style should fit categories that make the agent produce texts in a less artificial manner in Portuguese. After discussing the students' written productions according to PLT commands, the re-elaboration and re-adequate process of the enunciations that guide written productions is investigated. The investigation was required due to the interventions for more effective writing proposed to the students. Current qualitative and interpretative research-activity was applied to Nine-Year school children enrolled in a government-run school in the northwestern region of the state of Paraná, Brazil. Production commands of PLT (Português: Linguagens, by Willian Cereja and Thereza Cochar of PNLD-LP/2015 (2015) were applied, analyzed and reformulated from the point of view of discourse genres. They were foregrounded on the theories of Bakhtin's circle (1997/2003/2017) and of other authors supporting this view, such as Brait (2014), Brait & Melo (2014) and Bezerra (2012). In the case of research work on Applied Linguistics, writing productions, materialized in teaching conditions, were foregrounded on the theoretical approach of Geraldi (2012/2013), Leite (2012), Leffa (1999), Soares (1999), Osakabe (2012), Menegassi (2004/2008/2016), Paraná (2008) and Brasil (1997/1998). Bunzen (2005) foregrounded the PLT production command as a genre that organizes school knowledge. Current relevant research triggered a re-thinking on command production by PLT and triggered research on widely-used material to guide teachers' activities. Consequently, the production commands of this specific PLT, as genres that should guide and lead students towards efficient writing from the discourse point of view, first produced an artificial school writing. Several students elaborated the production of a typology but not a genre. The above was the result of a deficient undertaking on the

compositional structure of the genre, on the theme and on the style presented by PLT. Reformulation and re-adequate interventions revealed that teachers' mediation in the classroom is crucial for a more meaningful writing, not merely within the teaching context but within several social conditions.

Keywords: genres – school text book – writing commands.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

- CEA – Caderno de Expectativa da Aprendizagem
- DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.
- DLT – Departamento de Letras
- FAD – Formação em Ação Disciplinar
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LP – Língua Portuguesa.
- LDP – Livro Didático de Português
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PIBIB - O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PROFLETRAS - O Programa de Mestrado Profissional em Letras
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.
- MEC – Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	21
1.1 HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL..	22
1.2 O CONTEXTO ESCOLAR E O ENSINO DE LP	38
1.3 O ENSINO DE LP E A PRODUÇÃO ESCRITA COMO TRABALHO	45
1.3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LP .	51
1.3.2 A PRODUÇÃO ESCRITA NAS AULAS DE LP	57
1.3.3 A LEITURA NAS AULAS DE LP	61
1.4. OS GÊNEROS DISCURSIVOS	67
1.5 O LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO QUE CIRCULA NA ESCOLA	76
2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	83
2.1 O CONTEXTO E A NATUREZA DA PESQUISA.....	83
2.2 A ORGANIZAÇÃO DO LDP PORTUGUÊS: LINGUAGENS.....	93
2.3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS COMANDOS DE PRODUÇÃO DO LDP.....	103
2.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PRODUÇÕES ORIENTADAS PELO LDP.....	119
2.5 APLICAÇÃO DOS COMANDOS DE PRODUÇÃO REELABORADOS.....	134
2.6 ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muitas questões voltadas para o ensino de Língua Portuguesa (LP) têm sido incansavelmente debatidas e são objeto de pesquisas acadêmicas. Esses estudos procuram nortear o trabalho do professor em sala de aula, na tentativa de compreender e melhorar o desempenho dos alunos. Os resultados das avaliações institucionais externas¹, às quais os alunos são submetidos nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, refletem carências que persistem em nosso sistema educacional, mas que, possivelmente, sejam reflexo de um processo de transformações de concepções teórico-metodológicas, pelas quais passamos. Essas mudanças objetivam o trabalho com as práticas de usos da língua, de forma mais significativa e objetivam orientar o trabalho docente condizente com a perspectiva dos gêneros do discurso.

Obviamente essas mudanças envolvem as complexas esferas governamentais, no entanto, pensando numa ação mais imediata, os estudos acadêmicos voltam os olhos para o contexto escolar e para as práticas de ensino nas quais estão envolvidos professor, aluno e materiais didáticos. Assim, autores como Lajolo (1996), Leffa (1999), Rojo (2010), Koch (2011), dentre outros, fazem abordagens imprescindíveis ao trabalho com a leitura voltada para a formação do leitor competente. Não menos, autores como Soares (1999), Rodrigues (2009), Geraldi (2012), Menegassi (2014), (2016), disponibilizam suas pesquisas voltadas para a escrita e apresentam contribuições riquíssimas relacionadas à formação de professores, ao ensino e aprendizagem da língua, bem como apontamentos sobre a prática da escrita em sala de aula, sob o olhar da vertente dialógica do discurso.

Embora tantas pesquisas apontem caminhos para a produção de bons resultados escolares, os estudantes ainda demonstram ter pouco domínio da leitura e da escrita.

¹As avaliações da aprendizagem são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Consultar: Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>

Possivelmente essa realidade, de ineficiência de domínio da leitura e da escrita, permeie o ensino de LP porque o contexto escolar é adverso e heterogêneo e, porque as teorias que orientam o ensino da língua estão em processo de internalização, tanto para professores como para autores de materiais didáticos. Se considerarmos a o histórico do ensino de LP apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997) e pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica DCE (2008), possivelmente isso se dá porque as heranças de um ensino da perspectiva tradicional exerçam, ainda hoje, influências na postura teórico-metodológica dos docentes, em suas ações e, na elaboração de materiais didáticos. Por isso, ainda que os professores estejam internalizando o trabalho com a língua em consonância com a teoria dos gêneros do discurso, os materiais didáticos, em especial os Livros Didáticos de Português, doravante LDP, têm passado por reformulações a fim de se adequarem às novas propostas e posturas diante do trabalho com a Língua Portuguesa. Portanto, as pesquisas atuais e as universidades atuam no sentido de levar ao encontro dos docentes as discussões e conceitos, que ofereçam subsídios para que a transposição didática dos gêneros aconteça, de forma significativa em sala de aula.

Diante do exposto e enquanto professora que atua em turmas do ensino fundamental, preocupada com o desempenho dos estudantes, percebo que o baixo domínio diante do uso competente da língua, persiste nos contextos escolares da Rede Estadual Pública. Isso se evidencia em todos os eixos² que, de acordo com as DCE (2008), estruturam o ensino de LP. Dentre os eixos da oralidade, leitura e escrita, têm sido um grande desafio, enquanto docente, o trabalho com a escrita em sala de aula dada a grande dificuldade que os alunos demonstram em representar por meio da linguagem escrita, o seu dizer. Essa dificuldade resulta numa escrita sem planejamento, sem adequação a uma estrutura composicional definida, a escrita é pouco reflexiva, sem objetivos claros, sem articulação entre ideias e parágrafos com escolhas linguísticas inadequadas. Além disso, as escritas dos alunos apresentam graves problemas ortográficos, que deveriam já estar superados (levando em conta que atuo em anos finais do Ensino Fundamental).

² A terminologia “eixos”, aqui é utilizada para designar oralidade, leitura e escrita. Segundo Paraná (2008, p. 50) “é preciso que a escola seja um espaço que promova (...) o letramento do aluno para que ele se desenvolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita”.

Tudo isso resulta em produções escritas pouco proficientes. Desse modo, todos esses problemas que observamos por meio de experiências concretas vividas no cotidiano escolar e que aparecem marcados de forma bastante alarmantes nas produções escritas dos alunos, justificam nosso interesse de pesquisa, sobretudo porque precisamos avançar ainda mais nesse aspecto: a produção escrita em sala de aula. Segundo Paraná (2008, p.38), o ensino de LP em sala de aula e no contexto escolar visa garantir ao sujeito “o aprimoramento de sua competência linguística de forma a garantir sua inserção na sociedade”. Miguel, et al. (2012) compartilham deste ponto de vista ao afirmarem que:

Compete à escola, pela ampliação da produção e circulação de variados textos/gêneros, a responsabilidade de criar condições para que o aluno envolva-se em múltiplas práticas de letramentos que possibilitem sua inserção e participação em inúmeras esferas da atividade humana presentes na sociedade. (MIGUEL, et al. In: ROJO e MOURA, 2012, p.214)

Assim, se a escola não tem dado conta de levar os alunos a produzirem textos escritos que revelem um uso reflexivo da linguagem, nem na escola e nem em avaliações institucionais, isso nos leva a crer que a produção escrita precisa ser trabalhada de forma mais significativa em sala de aula. Segundo Menegassi (2016, p.197) a escrita da língua “pode ser executada como um trabalho em sala de aula”. Essa produção deve ser orientada e mediada pelo professor. O autor se refere ao professor enquanto mediador entre o aluno e a produção escrita como: “interlocutor do aluno”, não mero avaliador. O professor, segundo Menegassi (2016, p.197) é o “parceiro discursivo do aluno”, “o professor produz contrapalavras”. Além disso, a produção escrita dos alunos deve ser trabalhada na escola, por materiais didáticos que os orientem de forma que a temática a ser tratada fique clara. Essas orientações devem definir a estrutura composicional da escrita e finalidades discursivas bem delimitadas para que o estudante formule seu discurso tendo em mente o atendimento a um contexto e seus interlocutores previstos.

Com isso, os enunciados que orientam os alunos para a produção escrita, geralmente são fornecidos pelo professor ou pelo LDP e serão denominados nessa pesquisa como comando para produção escrita ou comando de produção. A apropriação dessa denominação tem sido amplamente apresentada para professores em cursos de capacitação, oferecidos pelas universidades, os quais nos orientam quanto à elaboração de comandos para a escrita a partir de um contexto situacional definido. Segundo Menegassi (2016, p. 197), esse enunciado de acordo com os “conceitos iniciais de

gênero do discurso, como: finalidade, interlocutor, circulação social, portador textual e posição do sujeito-autor” é um enunciado concreto que enquanto comando de produção oferece condições significativas para a escrita do aluno. O caráter significativo pode ser atribuído ao enunciado, quando ele é entendido, segundo Bakhtin (1997, p.293), como “a unidade da comunicação verbal”. Então, abordar comando de produção sob a perspectiva dos gêneros discursivos e enquanto enunciado que orienta a escrita do sujeito representa compreender que ele ajudará o aluno a atribuir ao seu discurso, materializando o seu dizer. Bakhtin (1997, p. 293) diz que, “O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma”. Para tanto, o comando de produção precisa ser contextualizado e, enquanto enunciado com característica estrutural que lhe é comum, deve ser claro, objetivo e propor uma situação de interação. Brait e Melo (2014) explicam que:

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural, social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos dos discursos nela envolvidos (BRAIT e MELO, 2014, p. 65)

As propostas de produções escritas que orientam os dizeres de quem escreve, (enunciados/comandos de produção) na escola devem apresentar de forma clara as finalidades discursivas para a escrita. Segundo Dolz e Schneuwly³ a produção do gênero em situação escolar apresenta algumas particularidades e uma delas “reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem.” Por isso, para que a escrita do aluno não aconteça de forma artificial, aluno precisa saber “o que dizer”, “para quem dizer” “como dizer” e “por que dizer”. Essas categorias discursivas fazem com que o dizer do aluno fique mais próximo da realidade social à qual se vincula. Especialmente na escola, a ausência dessas finalidades torna o texto do aluno um produto artificial e descontextualizado. Por isso, na grande maioria das vezes, o aluno não sabe com qual intuito escreve ou, na

³ Fazemos esta referência ao grupo dos estudos de Genebra porque no Manual do Professor do LDP Português: Linguagens do 9º ano do ensino fundamental, os autores Willian Cereja e Thereza Cochar fazem apontamentos sobre seu posicionamento diante do gênero sob a perspectiva do círculo de Bakhtin e falam sobre o “tema, o modo composicional e o estilo”. No entanto, fazem também referências sobre o trabalho com gênero sob a perspectiva de Dolz e Schneuly e falam sobre “gênero como ferramenta, que possibilita exercer ação linguística sobre a realidade”. Cereja e Cochar (2015, p. 278-279)

maioria das vezes escreve para ser avaliado. Na contramão do que geralmente acontece na escola, as DCE do Paraná (2008), orientam que o trabalho com os gêneros na escola:

[...] leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc. (PARANÁ, 2008, p.68)

Muitos dos problemas nas produções escritas dos estudantes (como ausência de marca autoral, tratamento do tema, e atendimento à estrutura composicional) podem começar no momento em que o aluno/autor precisa identificar seu interlocutor, colocar-se no papel de autor do dizer, compreender a situação de interação e contextualizar as produções de acordo com as solicitações presentes nos comandos. Estes problemas podem estar relacionados à dificuldade de articulação da leitura com a produção escrita. Isso porque o trabalho com a escrita pressupõe, também, leitura de um ou dois textos que oferecem ao aluno referencial sobre o tema. Segundo Fuza e Menegassi (2008, p.321) entre “a palavra do outro e a palavra do eu, não há separação, pois tudo que se fala surge nos enunciados de outros indivíduos em formas diversas, em gêneros marcados”. Por isso, a produção escrita, segundo as DCE, é uma produção coletiva, porque o texto é uma das formas que o aluno tem para interagir, expressar suas subjetividades, seus pontos de vista enquanto sujeito de um discurso socialmente inserido. Brait e Melo (2014, p.71) dizem que “o enunciado tem autor e necessariamente destinatário. Esse destinatário tem várias faces, vários perfis e várias dimensões”. De acordo Paraná (2008), os enunciados:

Devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede. (PARANÁ, p.32, 2008).

Portanto, a fim de compreender o processo da produção escrita do aluno em situação de ensino, com objetivo de analisar os comandos de produção apresentados pelo LDP, lançamos mão das seguintes perguntas: Por que o aluno não desenvolve seu texto de acordo com as condições de produção e finalidade que lhes são apresentados? O aluno domina a estrutura composicional do gênero que estruturará o texto? O tema é

explorado de forma exaurível antes da produção escrita? O domínio que o aluno tem do tema, é suficiente para a construção do seu discurso? O comando de produção evidencia um contexto, os possíveis interlocutores e os objetivos do aluno enquanto sujeito do discurso? De que maneira um comando de produção pode determinar o momento da escrita para que esta não fique entre a intenção e o resultado? Será que nos comandos para produção escrita como trabalho, apresentados para os alunos, são enunciados que explicitam as finalidades discursivas? Quais manuais didáticos ou de ensino os professores selecionam para orientar a produção escrita de seus alunos? Os LDP atuais, reformulados e indicados pelo PNLD⁴, apresentam comandos de produção com finalidades discursivas em sua completude?

As autoras Brait e Melo (2014), apontam também algumas perguntas, que consideram a perspectiva bakhtiniana, e podem ser feitas, a fim de compreender a composição e o estilo do enunciado, além da indicação do contexto de produção. Dentre estas perguntas, Brait e Melo (2014, p. 72), apontam: “A quem se dirige o enunciado?”, “Como o locutor percebe ou imagina seu destinatário?”, “Qual a força da influência do destinatário sobre o enunciado?”. Bakhtin (1997, p.330) afirma que “Dois fatores determinam um texto e o tornam enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto”. Assim, os comandos de produção usados atualmente em sala de aula, por professores e materiais didáticos, refletem a concepção de língua e discurso adotada pelas DCE e pelos PCN e, principalmente, pela teoria dos Gêneros do Discurso, de que os usos da língua acontecem por meio de enunciados? Sob a ótica do dialogismo, os documentos oficiais coadunam com a ideia de que:

o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente (BAKHTIN, 2003, p. 274-275)

⁴ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Consultar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&

Assim, diante dessas complexidades que envolvem a produção escrita em sala de aula, optamos por trabalhar com os comandos para produção escrita, apresentados pelo LDP. Isso porque esse é um material amplamente utilizado pelos professores e não um dos principais recursos de ensino presente em sala de aula. E ainda, segundo Bunzen (2005, p. 15) o LDP “se caracteriza muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos.”

Recentemente muitos pesquisadores têm lançado um olhar mais crítico sobre o LDP, no sentido de desvendar, sob a perspectiva dos gêneros, o tratamento dado à produção escrita. Assim, artigos como os de Menegassi e Fuza (2006/2008) buscam por meio de análise de comandos para produção escrita entender ‘A escrita no livro didático: a finalidade marcada fora da seção de produção textual’, ‘A responsividade em produções escritas no ensino fundamental. Além disso, Menegassi (2004) também discorre, em muitas de suas pesquisas, sobre o papel do professor enquanto mediador fundamental no momento da escrita. Em artigos como “O professor e a produção de texto na sala de aula” o autor trata da escrita sob a perspectiva do gênero e da ação do professor sob a perspectiva sociointeracionista, contribuindo valorosamente para com a escrita em situação de ensino.

Sobre as implicações que envolvem os Livros Didáticos de Português (LDP) buscamos em Rojo e Batista (2005), apontamentos que englobam os aspectos sociais, políticos e epistemológicos do panorama geral de uso do LDP nas escolas brasileiras e encontramos em Bunzen (2005), a constituição do LDP enquanto gênero. Bunzen ainda apresenta abordagens sobre questões de autoria do LDP, por nós contemplados em nossa pesquisa, especialmente sobre o livro Português: Linguagens de Cereja e Cocchar. Encontramos, também, em Silveira (2008), uma análise do posicionamento dos autores Cereja e Cochhar, sobre o trabalho com o gênero, a partir de uma pesquisa que estabelece relações entre o Manual do Professor com atividades de leitura e escrita, propostas nas unidades do livro Português: Linguagens para o Ensino Médio.

Desse modo, em consonância com os documentos que dão suporte teórico e embasam a educação brasileira como as DCE e os PCN, sob o aporte teórico dos gêneros do discurso, nossa pretensão é contribuir com o trabalho da escrita na sala de aula e ampliar a reflexão dos professores sobre os comandos de produção escrita, a fim de verificar a presença das finalidades discursivas nesses enunciados. Além disso, nossa

preocupação é reafirmar a importância da intervenção pedagógica sobre nas propostas de escrita, sob a perspectiva dialógica do discurso e da escrita como trabalho na sala de aula. Assim, buscamos os comandos para produção escrita, como direcionadores do trabalho de escrever em sala de aula, no LDP Português: Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar, do 9º ano do Ensino Fundamental. Portanto, pensando no trabalho com a escrita na sala de aula a partir de comandos de produção encontrados nesse LDP e sob a perspectiva dos gêneros do discurso, nosso objetivo geral consistiu em aplicar, analisar e reestruturar os comandos de produção escrita, a fim de observarmos como as finalidades discursivas se apresentam nesses enunciados, bem como os impactos que os comandos de produção geram na escrita dos alunos.

Por meio dessa pesquisa, nossa tentativa, no campo da Linguística Aplicada, é de redimensionar a análise do comando de produção para orientação da produção de textos dos alunos, elencando todas as complexidades que envolvem a formulação e aplicação desses comandos como orientadores de uma escrita eficiente. As complexidades da escrita orientada pelos comandos de produção, não dizem respeito às dificuldades que os estudantes têm para escrever. Essas complexidades dizem respeito ao posicionamento epistemológico assumido aqui ao tratarmos do comando para produção escrita como um enunciado complexo, como um gênero que orienta o discurso do outro, inserido em outro gênero: o LDP.

Para tanto, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Aplicar o comando de produção de acordo com a temática proposta em unidade e capítulos do LDP, e em consonância com os objetivos discursivos apontados pelo comando.
- Analisar os impactos do comando de produção na primeira versão da produção escrita dos alunos sob a perspectiva dos gêneros do discurso.
- Reelaborar e aplicar os comandos para produções escritas, a partir de comandos já existentes para que uma nova produção escrita seja realizada no sentido de apontar outras possibilidades de construção dos comandos de produção, de forma que o enunciado oriente o aluno na construção de textos que atendam as finalidades propostas pelo contexto de produção/interação.

Esse estudo é definido, metodologicamente, como pesquisa qualitativo-interpretativista com natureza de pesquisa-ação, já que foi aplicada. O caráter de pesquisa, aqui definido se dá no sentido de que, segundo Cohen; Monion; Morrison, (2000 *apud* Reis, 2006, p.104) “seus resultados serão derivados de interpretação, (...) e

está comprometida com a compreensão de mundo subjetivo da experiência humana”. A pesquisa-ação se encaixa neste trabalho como estratégia metodológica no sentido de que, segundo Reis (2006), os participantes fazem parte do contexto escolar e, geralmente, são “pessoas envolvidas diretamente com a prática”.

Desse modo, a observação proposta para esta pesquisa, foi desenvolvida com referência num contexto natural que envolve os vários participantes da pesquisa, no caso, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e pesquisadores. Com a intenção de buscar práticas e orientações representativas de trabalhar com os gêneros em situação de ensino, confrontamos as orientações dos comandos do LDP, com as orientações de comandos reformulados/readequados, lançando um olhar sobre a produção escrita dos alunos buscando alternativas pedagógicas de elaboração dos comandos de produção disponibilizados pelo LDP.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo apresentará os pressupostos teóricos que fundamentaram nossa pesquisa. Primeiramente, nos propusemos a fazer um levantamento de questões que envolvem o histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Compreendemos ser relevante tratarmos dessa linha do tempo, 1) porque essa pesquisa está voltada para a Linguística Aplicada no âmbito da análise dos gêneros discursivos, bem como na perspectiva de sua elaboração voltada para o ensino e aprendizagem de língua; 2) porque é relevante que o professor conheça sobre as heranças deixadas pelas várias concepções de ensino da língua, em diferentes momentos históricos e suas implicações para a educação e para o ensino da língua materna ; 3) porque o professor deve /ser capaz de estabelecer paralelos entre o ensino de LP na atualidade (sob os pressupostos discursivos) com o ensino de LP em outros momentos históricos (sob os pressupostos estruturalistas por exemplo), para que situe seu trabalho de forma mais consciente e embasado teoricamente, 4) porque o contexto de aplicação dessa pesquisa é o contexto escolar e, por conseguinte envolve os sujeitos professor/aluno e 5) porque os materiais didáticos disponibilizados para o professor, também são elaborados de acordo com determinados posicionamentos sobre o ensino de língua e o professor precisa ter bem claro quais recursos e práticas pedagógicas devem orientar seu trabalho em sala de aula, atendendo ao que preconizam as DCE e os PCN.

Em seguida, apresentaremos as questões que se referem ao ensino de LP na escola e às práticas de ensino da língua, bem como as concepções de linguagem que o professor, possui, considerando sua formação e sua atuação no contexto escolar. Respectivamente abordaremos o ensino de LP com um olhar voltado para a escrita como trabalho, já que a produção no contexto de sala de aula é um tema precioso para essa pesquisa que analisa comandos de produções escritas realizadas em aulas práticas de LP. Esse tópico será composto, ainda por considerações sobre concepções de língua de escrita e de leitura já que para nossos estudos esses aspectos pressupõem a escrita na escola.

Na sequência dessa fundamentação teórica discorreremos por meio do tópico chave dessa dissertação, Gêneros do Discurso sob a perspectiva de Bakhtin e, na respectiva sequência estrutural de nossos pressupostos faremos uma abordagem sobre o Livro Didático, enquanto um gênero que circula na escola. Todo o aporte teórico que sustenta essa pesquisa parte dos conceitos de gêneros do discurso sob o olhar dialógico. Para tanto, tomamos como base teórica os escritos do Círculo de Bakhtin, Bakhtin (2017), e procuramos compreender como os gêneros do discurso se estruturam como funcionam e se formam nas mais variadas situações de interação.

1.1 HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, durante muito tempo, manteve-se pautado na formação hierarquizada, elitista e tradicionalista, seguindo em descompasso com os ideais de democratização da escola. Retomando o período colonial no Brasil, o modelo de educação que predominava era voltado para o ensino jesuítico, que objetivava a formação dos filhos da elite colonial e, acima de tudo, pretendia estabelecer por meio do ensino da língua um elo de comunicação entre colonizadores e indígenas. É neste contexto de Brasil colônia que as relações de poder, por meio do ensino da língua, ficam evidentes, já que, por detrás da catequização dos indígenas, mascarava-se o desejo de domínio e escravidão. Nesse período não existia um modelo de educação institucional, a língua de uso era o tupi e depois do contato entre dominadores e dominados, os colonos passaram a usar o tupi-guarani, bilinguismo que visava, meramente, atender aos interesses de exploração sobre uma população não escolarizada.

Seguindo nesta cronologia, no século XVIII com o evento das expedições Bandeirantes e com o decreto de hegemonia da língua, do Marquês de Pombal, temos a proibição do uso do tupi-guarani no Brasil, pois os interesses agora se voltam para a exploração de minérios e para uma hierarquização política no país, além da hierarquização dos usos da Língua Portuguesa, obrigatória, agora em Portugal e no Brasil. Dessa forma, este documento não excluiu apenas o uso de uma língua no país, mas também, os usuários desta mesma língua, os indígenas.

Após o decreto de Pombal, os jesuítas foram expulsos do território brasileiro e as aulas passaram a ser ministradas por representantes da coroa portuguesa, das mais diversas áreas. O ensino de língua portuguesa não tinha muita relevância e o currículo oferecia o latim, que se fragmentava, de acordo com as DCE do Paraná (2008, p. 42), em “Gramática, Retórica e Poética.” As aulas de alfabetização, que antes eram de responsabilidade dos jesuítas, passaram a ser de responsabilidade, também da coroa. Com a vinda da família real para o Brasil, surgiram as primeiras universidades brasileiras que privilegiavam, aos filhos da elite e das mais altas classes sociais. Percebe-se, assim, que a educação e o ensino, desde a alfabetização ao ensino superior não atendiam de forma democrática aos filhos das camadas populares. Segundo as DCE do Paraná (2008, p.41),

estas instituições de ensino, portanto, privilegiavam as camadas superiores da sociedade, europeizando e produzindo uma educação que visava à manutenção do *status quo*. As classes populares, que precisavam do ensino primário para aprender a ler e escrever a língua portuguesa, continuaram negligenciadas (PARANÁ, 2008, p.41)

Por meio desta retomada histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, podemos perceber que a educação e o estudo da língua materna em nosso país, sempre estiveram vinculados aos interesses de classes sociais privilegiadas e aos interesses de indivíduos ligados ao poder político. Isso porque por meio do uso adequado e consciente da linguagem ou por meio do discurso, situado num espaço ou tempo histórico, pode-se determinar comportamentos, pensamentos além de relações de domínio e dominação que, geralmente, beneficiam uma minoria que comanda e explora a maioria que, sem acesso ao conhecimento, torna-se sujeito excluído e manipulado no que se refere aos aspectos sociais, culturais, religiosos e ideológicos.

Caminhando nessa linha do tempo, no final do século XIX, diante das questões republicanas, do processo de “industrialização e urbanização, a ampliação da utilização

da escrita, a expansão dos meios de comunicação”, Brasil (1998, p.17), e ainda, com surgimento da classe operária, faz-se necessário que a escola e os estudos da língua passem por uma reformulação que visava, segundo as DCE do Paraná (2008, p. 42), “a formação profissional, as Humanidades não eram consideradas prioridades”.

Em primeiro lugar, a escola deveria tornar-se acessível a uma parcela maior da população e não apenas, acessível, à elite. Em segundo lugar, o ensino da Língua Portuguesa deveria adequar-se a um novo modelo de educação que visava à formação da mão de obra para o trabalho. Nesse contexto, a escolarização que era garantida apenas para uma pequena parcela da sociedade, começa a se abrir às “camadas cada vez maiores da população” Paraná (2008, p.42), mas privilegiando, ainda, as heranças de domínio de uma norma padrão e a utilização de um sistema de prestígio.

Assim, com base em um ensino que considerava o domínio do caráter normativo da língua, o sujeito ainda não era ativo na ampliação dos conceitos sobre os usos da linguagem e nem nas construções das relações de sentido que se estabelece por meio do domínio da língua, pois, neste contexto histórico o ensino era pensado para atender “às necessidades da industrialização” Paraná (2008, p.42). O currículo escolar também passou por reformulações, pois as aulas de retórica foram extintas e, a Língua Portuguesa torna-se uma disciplina:

O conteúdo gramatical ganhou a denominação de Português em 1871, data em que foi criado, no Brasil, por decreto imperial, o cargo de Professor de Português. Contudo, a mudança de denominação não significou que o objetivo do ensino de língua tinha mudado também. (PARANÁ, 2008, p.42)

Segundo as DCE (2008), o ensino de Língua Portuguesa carregou consigo uma característica totalmente elitista até o século XX. No início deste século, vários estudos e movimentos começaram a refletir e a criticar sobre a valorização excessiva da língua de prestígio como sistema normativo, especialmente na escola que atribuía um olhar tradicional sobre os estudos da língua. Embora muito lentamente, estas novas reflexões sobre o uso da língua materna, começaram a traçar novas concepções de uma linguagem vinculada, também, com o popular, principalmente no que se refere a valorizar o falar tipicamente brasileiro. Para tanto, alguns modernistas em 1922 “defendiam a necessidade de romper com os modelos tradicionais portugueses e privilegiar o falar brasileiro”. Paraná (2008, p.43)

Evidentemente, o século XX foi marcado por novas posturas sobre o pensar a educação e o ensino da língua e suas variações, no sentido de considerar o falar brasileiro, com todas as suas complexidades. A partir da década de 50 algumas alterações nos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, principalmente devido à possibilidade de classes populares, frequentar a escola. Nesse período, o ensino da língua evidenciou a primazia da gramática sobre o texto. No entanto, somente a partir da década de 1960 até o final da década de 1970 que a educação passa por mudanças aparentemente mais significativas já que acontece um processo de aumento de vagas nas instituições por conta da ampliação do ensino primário. Esse evento possibilitou o acesso maior da população a esta primeira fase da escolarização. Assim, muitos alunos começaram a frequentar a escola, mas muitos não conseguiam dar continuidade aos estudos, pois para ingressar no quinto ano, a criança deveria passar por um exame de admissão que limitava muito o acesso às séries seguintes.

Nesse contexto em que se valorizava o domínio da leitura e da escrita, que era ensinada por meio de métodos extremamente formais ou tradicionais, geralmente, as crianças abandonavam a escola nos dois primeiros anos ou, quando passavam do quarto ano, não ingressavam nas séries seguintes se reprovados no exame de admissão. Estes alunos abandonavam a escola porque os conteúdos e as práticas pedagógicas se distanciavam muito do contexto social, econômico e cultural ao qual pertenciam. Além disso, os exames de admissão funcionavam como funis, e tinham como finalidade permitir a progressão da escolaridade apenas para aqueles que dominassem os conteúdos e conceitos, de uma forma que o sistema considerava adequado.

Logo após a ampliação das vagas para o ensino primário, aconteceu o evento no qual se extinguiram estes exames de admissão. Assim, o aluno que concluísse o ensino primário poderia, na sequência, matricular-se no quinto ano e cursar até o oitavo ano. À primeira vista, poderíamos concluir que tais alterações garantiriam, aos cidadãos, o direito à educação e, que o acesso à escola seria, enfim mais democrático.

Todavia essas medidas foram implantadas com foco nas camadas médias da sociedade que já frequentavam a escola. O que não se pensava é que essa “democratização” do ensino traria consigo aquelas pessoas das camadas mais pobres, que procuravam, por meio da escola, não somente a formação, mas sim, procuravam o direito às possibilidades de melhorar de vida, de garantir a dignidade da pessoa humana e de serem tratados como iguais perante a sociedade. Diante dessa realidade inesperada, tanto para o governo como para as escolas, as propostas apresentadas para um novo

modelo de ensino não deram conta, segundo os PCN (1998, p.17) das “consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava”.

Inserida nessa nova perspectiva, a escola mostra que não estava preparada para receber aquele aluno que trazia consigo referências econômicas, sociais e culturais muito adversas dos padrões impostos pela educação escolar. Outro aspecto de grande importância que devemos ressaltar, é que os alunos provenientes das camadas populares, que agora frequentavam a escola, faziam uso de uma linguagem que fugia aos padrões impostos pela norma culta. Estas diferenças eram marcadas por variedades de usos linguísticos, influenciados pelo contexto social desses alunos, influenciados também, pelas marcas culturais das comunidades às quais esses alunos estavam inseridos e pelas marcas na língua falada que divergia muito da língua escrita que era cobrada na escola.

Nesse sentido, em consonância com as DCE (2008) e com os PCN (1998), nesse período, o ensino de Língua Portuguesa estava pautado na ideia de que os alunos que viriam para as escolas seriam provenientes de uma classe, relativamente média, e que dominavam uma linguagem que se aproximava muito da norma culta. Assim,

O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (BRASIL, 1998, p. 17)

Tratando da democratização da escola, em seu sentido mais amplo e, em consonância com o ensino da língua, nota-se que por muito tempo, esta democratização, segundo Geraldi (2012, p. 43) “ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas”. O autor faz estes apontamentos sobre a democratização do ensino porque, de fato, não havia preocupação em garantir, aos menos favorecidos, econômico e socialmente falando, o acesso à educação. Tanto que, quando esses alunos chegam para a escola, se deparam com práticas pedagógicas, pautadas num ensino tradicional e uma seleção de conteúdos completamente desvinculados da vivência e saberes das crianças.

Conclui-se, então, que o acesso à escola, em nosso país, deixou a desejar, pois a escola era um ambiente no qual a educação não privilegiava a todos, não considerava o contexto do aluno das classes populares, ignorava seu saber cultural e os usos que fazia da linguagem, utilizada no seu cotidiano nas suas relações sociais e de interação.

Sobre a linguagem, que fazia parte do dia a dia desse aluno, carregado de heranças linguísticas regionais, culturais, sociais e, no que tange às especificidades dialetais características da língua falada e vivenciada pelo sujeito, notamos que as variações linguísticas também eram vistas como desvios da fala que deveriam ser corrigidos por meio da norma padrão. Esta norma era organizada através de seleções de conteúdos e conceitos que deveriam dar conta das adequações normativas, sem levar em consideração a historicidade e a dinamicidade da língua, e não levando em conta que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer formação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade linguística que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de empregos de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1998, p.29)

De acordo com os PCN, o acesso à escolarização era limitador, pois desconsiderava o aluno como sujeito da ação de aprender, ele era tolhido de fazer relações entre a linguagem que usava na sua vivência, fora da escola, e aquela com a qual tinha contato nela. O conhecimento prévio do estudante era descartado no sentido de que, dentro do ambiente escolar, aprenderia e dominaria conhecimentos totalmente novos ou desconhecidos. Segundo Paraná (2008, p. 38), o sujeito não participava da construção de interações sociais de uso da linguagem e isto tornava o ensino de Língua Portuguesa excludente porque tirava dos indivíduos “a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade”. Nesse contexto escolar instaurou-se um abismo entre a linguagem ensinada de acordo com as normas de classes privilegiadas e a linguagem proveniente das camadas populares que vinham para a escola, trazendo consigo questões culturais e dialetais que faziam parte do seu contexto.

Desse modo, a escola pública não cumpria sua função como instituição democrática, voltada para as classes menos favorecidas, no sentido de promover o acesso ao conhecimento científico, ao mundo letrado, ao pensamento filosófico e conceitos historicamente construídos. A escola e o ensino de língua apresentavam uma configuração extremamente excludente. Assim, houve:

um profundo choque entre modelos e valores escolares e a realidade das crianças (e jovens) e o modelo artificial de língua cultuado pela educação da linguística tradicional; choque entre a fala do professor e a norma escolar; entre a norma real; entre a fala do professor e a fala dos alunos. (FARACO, 1997, p. 57, *apud* PARANÁ, 2008, p. 43)

Com base numa visão tradicional de ensino da língua, até então, os alunos das camadas populares deparavam-se, na escola, com a extrema preocupação de registros linguísticos que, contrapunham-se, claramente, à realidade linguística dos falantes. Então, a supervalorização da linguagem escrita como expressão do pensamento, afastava da criança todas as apropriações que já havia realizado enquanto falante, em função de registros que não representavam a maneira como efetivamente fazia uso da linguagem. Seguindo essa abordagem sobre os aspectos históricos que envolvem a educação no Brasil e o ensino de Língua Portuguesa, esta época ficou marcada por mudanças e novas configurações que se referem tanto às alterações no ensino primário, como o acesso do aluno proveniente das classes populares, ainda que com todas as contradições expostas, até aqui.

Além dessas transformações abordadas, é relevante falarmos sobre a influência da pedagogia tecnicista, que moldava as concepções de ensino porque o processo ensino/aprendizagem e o estudo da língua seguiam a concepção de que o aluno aprendia por meio do hábito de repetição e memorização de regras. Os conceitos e regras gramaticais dos quais o aluno se apropriava, deveriam ser representados, geralmente por meio da escrita. O que a escola não considerava, nem admitia é que nem sempre a linguagem escrita pressupunha os mesmos usos e significados quando o contexto dependia da linguagem falada.

Por isso, a pedagogia tecnicista com sua proposta básica de formação da mão de obra para o mercado de trabalho, lançou mão de práticas pedagógicas que priorizavam o reforço de conceitos por meio da famosa “memorização”, de resolução de exercícios de “fixação” do tipo “siga o modelo” ou “faça como se pede”. Outro aspecto que vale ressaltarmos aqui é que o trabalho do professor era organizado para atender a essa demanda de ensino, que exigia dele o uso de metodologias e práticas nas aulas de ensino da língua, que propunham uma formação que desconsiderava o aluno como sujeito ativo e responsivo.

Amparadas pela nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (lei 5692/71) as aulas de Língua Portuguesa ficaram vinculadas às concepções de língua, como

privilégio de poucos, mesmo com as demandas de vagas disponíveis para mais alunos, e isso, lança por terra os ideais de uma escola mais democrática. Além disso, a língua era trabalhada como unidade de comunicação, com o código usado no ato de transmissão de mensagens. Paraná (2008, p.44) afirma que “Essa concepção baseou-se nos estudos de Saussure, que apresentou a teoria da organização interna da língua ao elegê-la como objeto de estudo. Os seguidores de Saussure denominavam essa organização de estrutura”.

Segundo Rodrigues (2009, p. 2011), nesse período, o governo militar visava o crescimento do país e acreditava que por meio da promulgação da nova lei e com as novas concepções de língua esta seria um instrumento de desenvolvimento do país. Assim, ainda de acordo com a autora, com base na teoria da comunicação a disciplina de Língua Portuguesa “passou a ter objetivos mais utilitários e pragmáticos, alterando-se inclusive, seu nome: Comunicação e expressão (1ª a 4ª), Comunicação em Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2º grau)”.

Portanto, a linguagem era vista enquanto norma no sentido de levar o aluno a se apropriar de regras, conceitos gramaticais e estruturas, tornando-se, segundo Brasil (1998, p.29), sujeito às “prescrições normativas da gramática escolar”, e por meio disso, falante competente do Português. Ainda sobre o aluno, este era aquele que estava sujeito, passivo, frente à linguagem que era trabalhada na sala de aula, para atender aos interesses utilitários de uso da língua. Portanto, vale observarmos que, nesse período, o ensino de Língua Portuguesa não priorizava a ideia de que:

Pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (BRASIL, 1998, p.20)

É notório que esse processo tradicionalista de entender a linguagem sob o ponto de vista do utilitarismo, do código usado para a transmissão de mensagem, e do conjunto de regras que orientavam o “falar bem” e o “escrever bem”, trouxe algumas consequências negativas para o estudante. De acordo com Paraná (2008, p.44), dentre elas a mais significativa, talvez, é que esta pedagogia de ensino afastava muito “o aluno vindo das camadas menos favorecidas, da norma culta”. A pedagogia tecnicista, as exigências do mercado de trabalho e a distância entre o contexto do aluno e o contexto escolar levavam-no ao fracasso escolar que culminava com a evasão ou reprovação. Sob

esse ponto de vista, neste período a “democratização” da escola não se efetiva, pois os estudantes não tinham contato com um conhecimento que lhe fosse significativo, as aulas não os levavam a uma construção e ampliação crítica considerando seu conhecimento prévio como base para o conhecimento “novo”, os modelos de avaliação priorizavam a seleção por meio de atribuição de notas, os materiais didáticos reafirmavam este modelo de educação excludente e os professores eram os “detentores” do conhecimento que transmitiam para os alunos.

Não podemos deixar de dizer que, segundo essa concepção de ensino os materiais didáticos e as metodologias utilizadas na sala de aula, pelos professores também tratavam a língua como um meio utilizado para a transmissão de mensagens, a leitura era tratada como decodificação e, nesse sentido, Paraná (2008, p.44), diz que “o ensino de Língua Portuguesa fundamentava-se em exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento de habilidades de leitura”.

Então, o ensino da língua ficava sob o domínio do livro didático que tentava reproduzi-la, por meio de exercícios gramaticais de repetição e descontextualizados, e também sob o domínio do professor, que era quem dominava e transmitia o conhecimento para o aluno que era mero receptor e acumulador de regras e estruturas. Dessa forma, a gramática que:

Ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. (BRASIL, 1998, p.28)

Em conformidade com os pressupostos que entendiam o ensino da língua com destaque para a metalinguagem, os materiais didáticos apresentavam uma gramática descritiva, vinham repletos de exercícios mecânicos e sugeriam uma prática pedagógica que contemplasse a classificação, exercitação, seleção e organização de conteúdos. Os conteúdos estudados, por sua vez, não apresentavam vínculo algum com práticas que partissem da reflexão produzida pelo aluno ou que fosse significativa/contextualizada. Essas concepções de trabalho desvinculavam o sujeito da aprendizagem plena pois, priorizava-se o individual em prejuízo da socialização e da ampliação e construção dos saberes historicamente construídos.

É evidente que, não só nessa época, mas atualmente, muitos livros didáticos ainda trabalham a gramática com exercícios de repetição e memorização, mas cabe ao

professor encaminhar a resolução dos exercícios, promovendo reflexões sobre os usos da língua, lançando mão de práticas pedagógicas que levem seu aluno a assumir o papel de sujeito atuante na construção do conhecimento realmente significativo. Diante disso, a postura do professor é de extrema relevância, no sentido de diminuir as artificialidades do ensino da língua.

Retomando nossa linha do tempo, o que percebemos, nesse período da história da educação e, em especial os estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa, é que o professor não atuava como mediador, ele era o transmissor de conteúdos e o aluno tinha que reproduzir, de forma artificial, expressões, que, na linguagem falada, não agregavam o mesmo valor ou significações que aquele representado pela escrita apoiada na correção gramatical. Dessa forma, segundo os PCN (1998, p.30), “esse fenômeno, que tem na gramática tradicional sua maior expressão, muitas vezes faz com que se confunda falar apropriadamente à situação com falar segundo as regras de “bem dizer e escrever”.

Com relação aos estudos estruturais da linguagem e da metalinguagem, é preciso destacar que com Saussure (estrutura da língua), Chomsky (competência do falante) e Jakobson (fonologia e fonética), as questões sobre a análise da língua materna e da linguística começaram a ser pensados. A questão é que os estudos destes autores foram aplicados em um contexto tecnicista e por meio de uma pedagogia que tinha objetivos particulares no que tange à formação do estudante, principalmente quando se estabelecem relações de poder por meio da linguagem.

Nesse momento o que se pretendia, por meio da educação era a formação da mão de obra numa perspectiva capitalista, para atender a um mercado de trabalho que não privilegiava o trabalho especializado, mas sim o trabalho de massa e nesta perspectiva, não era conveniente para as instituições envolvidas neste processo formar cidadãos críticos e atuantes socialmente.

Nesse sentido, é necessário registrarmos, a inegável importância das teorias, apresentadas por estes autores, no que se refere aos estudos linguísticos, pois suas concepções de língua contribuíram imensamente com debates e pesquisas publicados posteriormente a eles. Em consonância com as DCE (2008), após as pesquisas inauguradas por estes teóricos, outros autores apresentaram seus estudos sob o viés da Sociolinguística, voltada para as variações da língua; da Análise do Discurso que aborda as relações sujeito/linguagem/história/ideologia; da Semântica que reflete sobre a natureza da linguagem, seu uso e significados e, da Linguística Textual que trata do

objeto do texto no que diz respeito aos aspectos que englobam sujeito/situação de interação/mecanismos de textualização.

A partir do final da década de 1970 e início de 1980, a disciplina retornou ao seu nome, Língua Portuguesa e, estudos acadêmicos e pesquisas começam a questionar o ensino de língua por apresentar limites na formação do sujeito. Essas pesquisas foram se refletir nos documentos que se tornaram parâmetros para o ensino. De acordo com Rodrigues (2009, p.2011),

As finalidades e os conteúdos das disciplinas foram postos sob escrutínio: foram alvo de críticas a leitura de fragmentos de textos, as práticas descontextualizadas e sem sentido de produção de textos e o conteúdo gramatical (finalidade, excesso de teoria gramatical, adequação do conhecimento advindo da gramática tradicional). Entretanto, dada a tradição escolar (e sociedade em geral) do que deva ser objeto de estudo de uma disciplina chamada Língua Portuguesa (ou seja, estudo *sobre* a língua), a relação da Linguística com a chamada Gramática Tradicional e a própria diversidade no campo dos estudos linguísticos, a década foi marcada por posições divergentes acerca do que deveriam ser as finalidades e os conteúdos das disciplina (RODRIGUES, 2009, *In*: CELLI, p. 2011-2012)

Voltados para a compreensão do uso da linguagem como um ato social e, contrariando os modelos de ensino vigentes, as novas pesquisas que apontavam para o texto/contexto, fizeram com que a escola avançasse no sentido de compreender a natureza sociológica da linguagem. Por meio desses estudos, as aulas tradicionais e o tratamento sobre as questões da língua e de gramática foram questionadas, os textos produzidos como meros veículos de transmissão de mensagens e a leitura como decodificação, também não escaparam aos olhos dos filósofos e dos linguistas.

Outro aspecto importante nesse contexto de mudanças e pesquisas tão significativas na linguística e, em via oposta à pedagogia tecnicista, surge a pedagogia histórico-crítica, que apresenta uma nova abordagem sobre educação e ensino. Este novo olhar sobre o processo ensino/aprendizagem considera a atuação professor/aluno/conhecimento, resultados de interações contextualizadas socialmente. No contexto de uma nova proposta de ensino, o professor deixa de ser transmissor e passa a ser o mediador entre aluno/conhecimento e, segundo os PCN (1998, p. 33), “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles mediada pela interação com o outro”.

É preciso ressaltar que o papel do professor, no processo ensino-aprendizagem é relevante e deve ser significativo, pois ele pode conduzir o aluno a uma possível

ampliação de conceitos e prováveis ressignificações, através de intervenções e mediações entre o sujeito e os saberes escolares. Essas ressignificações são fundamentais para o aluno, pois será a partir delas que ele realizará suas próprias análises e reflexões sobre as relações de sentido entre os conteúdos escolares com sua realidade cultural, social e ideológica. Sob esse ponto de vista e considerando o ensino da língua, é importante que o sujeito reconheça o meio social a que pertence e as possíveis interlocuções que ele pode estabelecer com outras esferas sociais num processo dialógico de comunicação. Vale afirmarmos que o aluno não deve reconhecer apenas o conteúdo, mas também os tipos e formas de discursos sobre os quais o conhecimento produzido pelo homem se constitui. Além disso, precisa se apropriar dos saberes necessários, para que faça o uso da linguagem nas mais variadas situações de comunicação, considerando o seu tempo histórico, sua realidade ou contexto.

Por isso, os conteúdos escolares serão realmente relevantes quando trabalhados de modo a contribuir com os sujeitos levando-os a um posicionamento crítico diante das mais variadas realidades políticas, culturais, econômicas e sociais. Quando o aluno é capaz de estabelecer estas relações por meio dos conteúdos novos organizados, mediados pelo professor e ampliados pelo educando tendo como referência os contextos sociais dos quais participa, pode-se dizer que a aprendizagem aconteceu, pois neste momento o sujeito será capaz de compreender quais ações lhe cabem na sociedade. Dessa forma, de acordo com os PCN (1998):

Pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos tematizados, estando ancoradas em conteúdos já. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las. (BRASIL, 1998, p.48).

Mais especificamente sobre o estudo da língua, as ressignificações e reflexões, que levam em conta o uso da linguagem como forma de interação e interlocução, podem levar crianças e jovens a perceber que as relações estabelecidas por meio da língua pressupõem posicionamentos, tomadas de decisões, expressão de opiniões e a perspectiva da expressão da palavra do outro. Desse modo, a escola deve ser um espaço democrático que garanta, aos alunos, o desenvolvimento e expressão do pensamento crítico diante das mais /variadas situações de comunicação compreendendo as finalidades da prática de uso da linguagem, compreendendo os discursos ideológicos

que marcam as intenções e posicionamentos dos participantes que produzem a palavra escrita ou falada. Os PCN (1998, p.48) afirmam que “A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito, à palavra, reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro”.

Em consonância com novas abordagens sobre a educação e o ensino de língua, percebemos uma visão de ensino e de escola que se distanciam da mera sistematização de regras ou conceitos descontextualizados da realidade do aluno. Nesse momento, o conhecimento prévio do estudante é considerado como ponto de partida a caminho da ampliação de significados e sentidos. Busca-se, a partir de novas concepções de educação, escola e, ensino da Língua Portuguesa, a organização de conteúdos de forma que o sujeito desenvolva seus conceitos apresentando domínio da palavra oral ou escrita em situações reais de uso da linguagem, considerando o papel social do locutor em relação a seus interlocutores.

Entretanto, é necessário deixarmos claro que a construção do conhecimento não pode ficar limitada ao conhecimento prévio do aluno, pois, segundo as DCE (2008, p. 28), este é o ponto de partida para “o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento”. Dessa forma, a apropriação dos conteúdos, neste momento, se efetiva no momento em que é dado ao sujeito possibilidades de agir e transformar o conhecimento em conhecimento para si.

Com relação à aquisição da linguagem, a nova proposta de ensino pressupõe que é por meio de práticas sociais significativas que se constrói e se expandem as capacidades de usos da língua. Para tanto, é preciso compreender que, na escola a linguagem pode ser trabalhada de forma reflexiva, levando-se em conta que a competência discursiva do aluno deve abranger o domínio sobre as várias possibilidades de usos da língua nas práticas da oralidade, da leitura e da produção textual compreendidos num processo dinâmico de interlocução. Assim, de acordo com os PCN (1998):

As práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência

discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998, p.34)

Nesse sentido, a proposta da educação, agora é a formação plena do sujeito, já que, o que a escola objetiva neste contexto é que, o aluno, por meio da intervenção do professor, utilize a linguagem e os conceitos que lhes são apresentados de forma reflexiva, ampliando significativamente seus conhecimentos discursivos e semânticos de modo que reconheça as intenções de seu enunciador, aceitando ou não as posições ideológicas que fazem parte do discurso do outro. O discurso deve ser compreendido, não como algo construído pelo falante, mas sim como algo que foi construído historicamente associado com as esferas de atividades humanas. Assim, por meio deste olhar sobre a escola, sobre o ensino da língua, sobre as práticas do professor e sobre o aluno, podemos perceber que o domínio do conhecimento está vinculado à ação destes sujeitos, que participam diretamente do processo ensino/aprendizagem.

Como reflexo de uma real possibilidade de democratização da escola, a proposta curricular prevê o trabalho com conteúdo, pensando num sujeito que agora, é ativo, crítico, participativo e consciente do seu papel na escola e na sociedade e que se relaciona com o discurso alheio. Desta forma, o trabalho, o domínio e o uso da Língua Portuguesa são vistos como atos sociais. No final da década de 1980 os linguistas e filósofos da linguagem apresentam as abordagens e reflexões sobre os escritos de Bakhtin que apontam para a natureza dialógica e sociológica da linguagem. Em consonância com a Análise Linguística a visão da língua, como algo estático, imutável e estruturado, dá lugar para as questões que envolvem seu uso, em seus aspectos históricos de língua viva, dinâmica, ideológica e contextualizada.

Assim, de acordo com os estudos bakhtinianos, a palavra não é somente expressão do pensamento no ato de comunicação. A palavra, segundo estes estudos linguísticos, está carregada de significações culturais, ideológicas e contextuais. Assim contrapondo-se à ideia do signo linguístico como código e como expressão do pensamento individual, de Saussure, a palavra está intimamente relacionada ao discurso do sujeito que a expressa, dentro de uma situação social imediata e dirige-se a um interlocutor.

Sob a ótica discursiva a palavra, o texto e o discurso deixam de ser meios de transmissão de mensagem e passam a ser entendidos como os objetos de análises que envolvem relações sociais, pois neles encontramos marcas discursivas que situam o

sujeito histórico/social. Além disso, para Bakhtin, pensar no sujeito implica reconhecer o contexto em que age sob o ponto de vista dialógico, implica em pensar o discurso ideológico do qual o sujeito se apropria na construção da enunciação e também implica em considerar os interlocutores presentes no processo de comunicação e na contrapalavra. De acordo com Brait (2014, p.22), a proposta de Bakhtin “é a de conceber um sujeito que, sendo eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido”.

Atualmente, os principais documentos que orientam o sistema educacional no Brasil, são os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997-1998) e no Estado do Paraná, contamos com a reformulação da Lei das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, DCE (2008), que passaram a propor um ensino de língua voltado para a concepção interacionista da linguagem. A escola passou a compreender o ensino da língua materna de modo reflexivo e dialógico em que oralidade, leitura e escrita passam a representar os diversos saberes e são o acesso aos multiletramentos, pois:

É tarefa da escola, possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada (PARANÁ, 2008, p.48)

As pesquisas voltadas para a concepção de linguagem como forma de interação, que deixa de lado a ideia de linguagem como instrumento de comunicação é, no momento, a proposta que aponta para uma relação de interlocução entre sujeitos por meio da língua. Nas situações ou contextos nos quais pressupõem o dialogismo do enunciado, é imprescindível pensar na presença do aluno/falante/autor, na presença de interlocutores e, na presença de uma contrapalavra, que permitem a construção do novo saber. Assim, conforme Geraldi (2012),

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2012, p.41)

A contrapalavra, por conseguinte, atribui e exige dos interlocutores uma atitude responsiva, diante dos contextos dialógicos que lhes são colocados, pois segundo

Bakhtin (1997, p.290), “[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente para com ele este discurso, uma atitude responsiva ativa”.

No contexto em que a escola está inserida atualmente, em tempos de grandes avanços tecnológicos é imprescindível pensar o ensino de Língua Portuguesa no que se refere aos procedimentos pedagógicos facilitadores do processo ensino-aprendizagem, e é também importante avaliar o que deve ser ensinado na escola. Sobre a questão das práticas pedagógicas, para Possenti, (2012, p. 36), “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”. Segundo o autor, o domínio da língua depende de práticas afetivas, significativas e contextualizadas. Além disso, outro aspecto relevante é saber o que precisa ser ensinado. O que o aluno já vivencia em seu meio social ou contexto deve ser ampliado por meio de interações sociais cada vez mais complexas, para que o indivíduo caminhe e cresça, não somente no sentido de dominar nomenclaturas, regras gramaticais ou estruturas textuais, mas que se desenvolva como sujeito ativo nas relações sociais que lhes são impostas em variados contextos envolvendo as mais diversas práticas de uso da língua.

Por isso, quando o indivíduo é capaz de dominar, não apenas o código linguístico, mas é capaz de interagir socialmente e posicionar-se discursivamente, pode-se dizer que o letramento efetivou-se. Quando o letramento se efetiva, então a escola cumpre seu papel democrático de proporcionar a todos uma formação crítica e reflexiva. É nesse momento de formação que o sujeito será capaz de produzir seu discurso ideológico e compreender o discurso do outro num processo de ressignificação. Esta ressignificação pode fazer com que o aluno reconheça na sua palavra consciente e na palavra do outro as intenções expressas nas enunciações e, a partir daí ele terá condições de aceitar ou não, o que lhe é apresentado como falso ou verdadeiro.

Logo, o professor tem papel importante no processo de aquisição e domínio da língua pelo aluno, já que de acordo com Paraná (2008, p.50) “[...] precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais”, considerando os vários fatores externos que envolvem a aprendizagem e a formação do sujeito. Essa formação deve levar o sujeito a realizar leitura de múltiplas linguagens que abranjam desde as relações intertextuais até a construção individual de sentido, de forma que o aluno seja capaz de atuar criticamente nos meios em que vive.

Portanto, dada a relevância não só das heranças históricas que o ensino de LP traz em seu bojo, é necessário fazermos algumas abordagens sobre o ensino de LP e a

escola, sobre o papel do professor e suas práticas de ensino da língua, bem como as concepções de linguagem que o professor, possui, considerando sua formação e práticas pedagógicas no contexto escolar.

1.2 O CONTEXTO ESCOLAR E O ENSINO DE LP

Na atualidade, o ensino de Língua Portuguesa tem sido objeto de muitas pesquisas e discussões apresentadas por estudiosos e pelos documentos oficiais que regulam a educação em nosso país. As DCE afirmam que todo indivíduo que, constitucionalmente, têm seus direitos de igualdade assegurados, deve ter oportunidade de contato e exercício pleno da sua cidadania por meio da escola e por meio do ensino da língua materna. A escola promoverá a formação plena do cidadão já que ela deve ser o espaço democrático que oportuniza inserção do indivíduo na sociedade, através da construção e ampliação do conhecimento do aluno e preparando-o para ser um sujeito crítico, ativo e reflexivo nos mais diferentes contextos de sua vivência e convivência.

O ensino de Língua Portuguesa deverá proporcionar ao sujeito possibilidades de variadas formas de usos da linguagem, com todo o domínio e competência necessários para que ele possa se comunicar e interagir nas mais diversas situações que lhes são apresentadas, por exemplo, na própria escola, na família, no trabalho, na convivência com os amigos, numa conversa com uma autoridade, enfim, nas mais diferentes esferas de interação social. Assim, de acordo com as DCE (2008),

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Neste ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões. (PARANÁ, 2008, p.38)

Ainda segundo DCE do Paraná (2008, p.48), diante da necessidade de garantir o exercício de direito do cidadão, a escola, em especial a pública, assume um papel fundamental de formação do sujeito, especialmente daquele proveniente das classes menos favorecidas, pois sendo ela democrática, deve garantir que o aluno “vivencie

práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação”. Além disso, por meio de práticas pedagógicas diversificadas, o trabalho com a linguagem deve considerar os conhecimentos linguísticos sociais e culturais que os alunos trazem do seu cotidiano e não fique “à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada”.

Dessa forma, o trabalho da escola e do ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar que todos os que frequentam a escola possam agir de maneira crítica, fazendo valer sua voz, e compreendendo todos os conflitos e contradições que marcam a nossa sociedade contemporânea. Os PCN também apresentam uma abordagem de escola “voltada para a formação de cidadãos”, por meio de um currículo que atenda às necessidades de indivíduos de todas as regiões do país, para que todos tenham a oportunidade de acesso conjunto ao conhecimento necessário à formação do cidadão.

Diante disso, tanto os PCN como as DCE, falam sobre a importância de o sujeito compreender seu papel social, posicionando-se de maneira crítica como agente integrante e transformador do meio em que vive utilizando a linguagem e o conhecimento como instrumento dialógico, como materialização de ideologias sociais e de interação entre ele e a sociedade.

Segundo os PCN (1998, p. 32), o grande objetivo do ensino de Língua Portuguesa, na escola é que “o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, (...) ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”. Além disso, esse objetivo coaduna com uma organização de conteúdos e metodologias que levem o aluno a produzir textos orais e escritos de acordo com finalidades reais de usos da língua. O aluno deve ser preparado para compreender e fazer uso de informações, independente da disciplina de estudo, já que todas lançam mão da linguagem como representação de sistemas. Neste sentido, o sujeito deve ter domínio dos mais diversos usos da linguagem para compreender o que é lido ou escrito, analisando ou representando criticamente suas opiniões, realizando processos intertextuais, inferindo e “identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua”.

Considerando a língua materna objeto de ensino, os PCN apresentam a organização e articulação dos conteúdos sobre dois eixos norteadores da formação do sujeito que usa e reflete sobre a linguagem desenvolvendo sua “competência

linguística” e, isto acontece, especialmente, na escola que deve encaminhar as atividades sobre o estudo da linguagem por meio de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Deste modo, os PCN afirmam que:

As práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998, p.34)

Com embasamento tanto nos PCN como nas DCE, fizemos até aqui uma abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobre a escola, que deve ser o espaço democrático que garanta a formação plena do sujeito. No entanto, as metodologias e práticas de ensino e o papel do professor, neste processo de desenvolvimento do sujeito, não poderia ser deixado de lado. Assim, do mesmo modo em que estes documentos falam sobre a importância da escola no ensino da língua, eles apresentam as práticas pedagógicas e postura de ensino que professores devem assumir diante do trabalho com a linguagem.

Quando salientamos a importância da formação plena do sujeito, amplamente debatida pelas DCE e pelos PCN devemos ter em mente que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, passa por um momento no qual repensar práticas pedagógicas se faz urgente. Isso porque muitas das avaliações institucionais aplicadas para os alunos de escolas públicas, nos últimos anos, revelam um baixo desempenho dos nossos alunos. Os documentos oficiais elencados até aqui, reforçam muito a ideia de um trabalho com a linguagem do ponto de vista do dialogismo, na relação língua/sujeito/contexto. Todavia, o que ainda se efetiva nas salas de aula é reflexo de um processo de reeleaboração de conceitos, de concepções de ensino e de práticas pedagógicas que atendam às perspectivas das propostas para o ensino da língua, apontadas pelos documentos oficiais.

Se antes as aulas eram ministradas pelos professores que usavam metodologias de ensino pouco reflexivas e que objetivam o domínio da norma-padrão, sem vínculos com os eixos de sentido, agora há a preocupação com um trabalho significativo com a

linguagem. Exatamente porque passamos por mudanças há pelo menos duas décadas, é que o meio acadêmico tem insistido em pesquisas e capacitações para professores voltadas para as práticas de ensino a partir do referencial teórico dos gêneros do discurso, a fim de minimizar o fracasso escolar de nossos estudantes. Esta é uma questão importante e também argumentada pelos documentos que orientam a educação em nosso país. Brasil (1997, p.30) diz que: “A formação continuada não deve ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo seletivo e crítico sobre a prática educativa”.

Porém, é preciso ressaltar que a realidade do professor no dia a dia escolar nem sempre favorece o contato com as novas teorias que referenciam as demandas exigidas para o ensino da língua. Isso acontece por conta da carga horária, exaustiva, imposta aos docentes e por conta do acúmulo de trabalho de professores que atuam em várias escolas para completar sua carga de quarentas horas semanais. Ainda que as universidades estejam investindo, pesadamente, em pesquisas voltadas para o ensino e oferecendo cursos de capacitação para que os professores assumam uma postura dialógica para o trabalho com a língua, a falta de estímulo de alguns desses profissionais fica evidente diante de um contexto escolar tão adverso.

Outra questão importante é que nas escolas, os momentos de encontros entre equipe pedagógica e professores, para discussão sobre metodologias de ensino e retomadas de conteúdo, também são bastante escassos. E quando acontecem, ainda que as universidades disponibilizem tantas pesquisas relevantes sobre o ensino da língua, especialmente sob a perspectiva dos gêneros, a Secretaria de Educação tira a autonomia das escolas, e envia um material pronto e acabado, que pouco promove reflexões. Tudo isso é reflexo de posicionamentos políticos e burocráticos que não contribuem para que o sistema educacional dê conta de acabar com o analfabetismo funcional que ainda é uma realidade brasileira.

Ao afirmar que as escolas perdem autonomia nas Semanas Pedagógicas, queremos dizer que elas poderiam aproveitar esse momento e abrir as portas para as universidades, especialmente para os cursos de formação docente, no sentido de realmente aproveitar esse tempo para ter contato com pesquisas acadêmicas que orientassem, de forma mais efetiva, o trabalho do professor. Isso porque na semana pedagógica o professor disponibiliza, praticamente, uma semana para estudos e esse seria um tempo precioso se aproveitado de forma mais significativa. O que queremos dizer é que muitas ações escola/universidade têm sido oportunizadas, mas diante do

atual contexto educacional aliar uma semana no início do ano letivo, e outra no meio do ano, seria uma ação de grande relevância para garantir a instrumentalização do professor. Ainda que os contextos social, econômico e político atual, não contribuam com o fortalecimento da educação no Brasil, é preciso que professores repensem o uso das metodologias em sala de aula, pois segundo Geraldi (2012, p. 40), “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”.

As DCE do Estado do Paraná (2008) apresentam uma proposta de metodologia embasada numa postura e concepção de linguagem vista como um “fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens”. A partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin, nossas Diretrizes compreendem o uso da linguagem como um ato de interação social e, ensinar a língua materna sob esta concepção, de acordo com as DCE (2008, p.49), “requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que seus significados são sociais e historicamente construídos”.

Considerando estes pressupostos, o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve responder a questões que direcionem o trabalho do professor aos objetivos propostos não somente pela disciplina escolar, mas ao objetivo maior do ensino da língua apresentado até aqui. Neste sentido, as DCE (2008, p. 50) afirmam que processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa “visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos.” De acordo com as ideias aqui apresentadas, as metodologias utilizadas em sala de aula não podem mais, ser reflexo de uma visão de linguagem fixa, trabalhada de forma isolada e mecânica e centrada numa concepção de linguagem centralizada apenas no ensino da gramática tradicional.

Geraldi (2012, p. 40) faz uma breve análise sobre esta questão e aponta o fato de que muitos professores se preocupam com premissas sobre “como ensinar”, “quando ensinar”, “o que ensinar”. Em contrapartida o autor apresenta como sugestão, talvez, o mais importante questionamento: o “para que” ensinar. Essas perguntas encaminham os professores a um resultado metodológico articulado exatamente com aquilo que se espera do trabalho com a linguagem, na escola, ou seja, fazer com que o aluno se aproprie das mais diversas práticas de uso da linguagem.

Assim, segundo Geraldi (2012, p. 41), “no caso do ensino de Língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem, quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica”. As ações metodológicas em sala de aula devem ser reflexos da concepção de linguagem que o professor tem e, estas ações devem ser organizadas de forma que o aluno amplie o conhecimento que traz consigo realizando ações reflexivas quando materializa suas ideologias por meio do uso consciente da linguagem.

Quando o professor organiza suas práticas em sala de aula e assume uma postura dialógica diante do uso da linguagem, então ele caminha em direção ao que as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares compreendem de uma boa situação de aprendizagem. Por isso, ao organizar a aprendizagem o professor tem clareza dos objetivos colocados para o ensino da língua e tem a oportunidade de rever suas ações pedagógicas para chegar ao que se pretende. Para tanto, o professor deve analisar as situações concretas de aprendizagem reconhecendo “quem é seu aluno”, “como é sua sala de aula”, “o que seus alunos esperam”, “qual o contexto de seu aluno”, “quais conhecimentos culturais e sociais o aluno traz para escola”.

Esses questionamentos e as situações concretas em sala de aula podem auxiliar ao professor na sua tarefa de mediação entre aluno e conhecimento novo, ampliado que seja significativo ao sujeito, já que, como diz Almeida (2012, p. 16), “muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social e encara-o como um problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores”.

Assim, segundo os PCN (1998), para organizar o ensino e dar condições para que uma boa aprendizagem aconteça,

É fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho /em função do aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. (BRASIL, 1998, p.48)

Neste sentido, o professor de Língua Portuguesa precisa considerar o seu aluno em sua totalidade, como pessoa atuante em vários meios sociais e promover durante as aulas práticas que o levem aos multiletramentos. Essas práticas devem envolver a leitura, produção e discussão de textos dos mais variados gêneros e das mais variadas

esferas de circulação. A postura do professor, diante do trabalho com a linguagem, deve levar em conta, não apenas os aspectos metalinguísticos, mas, deve levar em conta os aspectos epilinguísticos, sobre o uso que se faz da linguagem, representada no texto. Em consonância com as DCE do Paraná, (2008, p.51), “temos que um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas”.

O diálogo deve ser compreendido aqui, não apenas no sentido de comunicação verbal, mas sim no sentido de materialização linguística, de cunho ideológico, no qual posicionamentos são avaliados ou questionados e a partir disto, se constrói relações de sentido e uma nova palavra, um novo ponto de vista, um novo enunciado numa atitude interlocutiva e responsiva. Segundo as DCE (2008, p.52), “pode-se dizer, então, que os nossos enunciados são heterogêneos, uma vez que emergem da multidão das vozes sociais”, presentes nos discursos dos quais o sujeito toma para si. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Paraná que retomam a teoria Bakhtiniana, esses enunciados heterogêneos e relativamente estáveis, são denominados gêneros discursivos e, ainda afirmam que, “O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos”.

O trabalho com os gêneros discursivos, propostos pelas DCE, por exemplo, não negam o trabalho com as questões gramaticais sem sala de aula. No entanto, o professor deve estar atento sobre o trabalho com regras do uso da língua e nomenclaturas de classificação, como estudo de estrutura da língua descontextualizada da verdadeira finalidade do uso da linguagem. O problema do ensino da gramática pela gramática é que ele não considera o discurso que se efetiva em diferentes situações de uso da língua, não leva o sujeito a considerar seus interlocutores, não aprimora o conhecimento do aluno de forma contextualizada nem significativa, não propicia situações de leituras e inferências, mas sim e apenas a decodificação.

O que acontece é que historicamente, segundo as DCE (2008, p.55), “a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma” e, este pensar o estudo da língua faz com que o domínio sobre ela continue pertencendo a uma pequena camada elitizada da sociedade e, nesse sentido, o ensino perde seu aspecto democrático. Esta herança do trabalho com a normatização da língua ainda está enraizada nas práticas de ensino de muitos

professores que tiveram a sua formação com ênfase numa concepção de língua enquanto estrutura que deve ser dominada pelo aluno. Sob esta perspectiva, além do trabalho descontextualizado da gramática pela gramática, a competência de leitura e escrita é trabalhada em sala de aula de forma mecânica por meio de leituras e atividades pouco significativas para o aluno.

Assim, considerando a necessidade de constantes reflexões sobre o trabalho significativo em sala de aula, de modo a levar o estudante a pensar sobre os usos da linguagem e por meio dela representar seu dizer de forma competente é preciso retomar os conceitos sobre concepções de linguagens e concepções de leitura. Iniciaremos nossas abordagens com ênfase na produção escrita como trabalho na sala de aula sob a perspectiva do dialogismo bakhtiniano.

1.3 O ENSINO DE LP E A PRODUÇÃO ESCRITA COMO TRABALHO

Como vimos até aqui, ensino de Língua Portuguesa sempre foi objeto de estudos e reflexões de muitos pesquisadores. Especialmente na década de 1980, temos uma reviravolta nas concepções de ensino de leitura, produção escrita e gramática por conta dos estudos de Bakhtin e a teoria dos Gêneros do Discurso. Os fundamentos bakhtinianos, sob um olhar dialógico, geraram mudanças significativas que marcaram profundamente o trabalho com o ensino da LP em sala de aula, porque sua teoria filosófica sobre a linguagem motivou um repensar práticas de ensino que se contrapunham ao modelo tradicional de ensino no Brasil.

Nesse período as pesquisas em Linguística Aplicada voltam seus olhares para o trabalho com a linguagem no contexto escolar, considerando os interlocutores ali presentes, considerando as relações de interação que se efetivam na esfera escolar, bem como os gêneros discursivos que circulam nesse meio. Além disso, as práticas pedagógicas em sala de aula são questionadas à medida que, as novas vertentes teóricas questionam: “o que ler na escola?” “para quê?” “o que escrever?” “para quem?” “como escrever?”. Esses questionamentos tornaram-se relevantes para o ensino de LP, principalmente porque as atenções de pesquisadores e professores voltaram para um trabalho com leitura mais significativo, um trabalho com a gramática contextualizada e com a produção escrita como trabalho.

A escrita como trabalho passou a ser amplamente discutida porque o trabalho com redações na escola era motivado, tradicionalmente falando, por temas que se repetiam ano a ano, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Os estudantes escreviam sobre “suas férias”, “seus sonhos”, “um passeio inesquecível”, por meio de textos que eram meros trabalhos escolares, e, por meio dos quais, escrevia-se para a escola, e para o professor, não enquanto interlocutor, mas apenas como avaliador como aquele que atribuía nota. Essa escrita desvinculada de sentidos deixava muito a desejar frustrando a alunos e professores.

Sobre isso, Geraldi (2013, p.64-65) diz que “O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores”. O aluno escreve sem compreender o sentido do ato que realiza e, para o professor, ainda segundo o mesmo autor “vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho”. Esse contexto de produção escrita, sem finalidade discursiva foi objeto de muitos debates já que os alunos produziam textos sem compreender os usos reais da língua, sem compreender que todo ato comunicativo pressupõe relação de interlocução, seja qual for à circunstância.

Portanto, com a intenção de afastar-se desse modo de produzir textos em sala de aula, modo pelo qual a escrita foge totalmente de um intuito discursivo, é que os primeiros estudos sobre a escrita como trabalho, como ato, como um fazer em situação de ensino, ganha destaque. Para que essa mudança na postura de trabalho com o ensino da língua realmente se efetivasse seria preciso que os professores tivessem contato com novas práticas e metodologias de trabalho com a produção escrita.

Assim, autores como João Wanderley Geraldi publicam sugestões de atividades práticas de produção escrita sob a perspectiva de uso da linguagem como forma de interação. Geraldi (2013, p.59), na obra *O texto na sala de aula*, em uma edição para as escolas brasileiras, publicada pelo Ministério da Educação (FNDE) expressa o propósito de que essas sugestões de atividades não fossem compreendidas como um roteiro, mas que fossem compreendidas como subsídio para o professor e que incorporassem uma proposta maior de ensino da LP, uma proposta discursiva.

Segundo Menegassi (2016),

Nesse livro, Geraldi (1984/1997/2012), junto com um grupo de pesquisadores envolvidos com aspectos sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, apresenta as primeiras noções do que seria a concepção de escrita como trabalho, diferenciando-se das concepções tradicionais até então

em prática nas escolas brasileiras. A partir dessa época, começou-se a ler sobre a existência de uma concepção de escrita em etapas determinadas, começou-se a discutir os estudos oriundos das ideias do Círculo de Bakhtin, relacionados ao ensino de línguas. (MENEGASSI, 2016, p.193 In JORDÃO, 2016)

A escrita como trabalho, como execução, como fazer em sala de aula pressupõe posicionamentos teórico-metodológicos que favoreçam a sistematização de um novo trabalho quando o assunto é o ato da escrita. Os aspectos teóricos da escrita como trabalho articulam-se com a teoria do dialogismo discursivo bakhtiniano na medida em que entende, segundo Menegassi (2016, p.226) “o sujeito como agente do seu dizer”, a “participação do interlocutor”, a presença da “contrapalavra”, as “condições de produção”, a “materialização do texto (conteúdo e forma)”, a “consciência de que escrever é trabalhar”, o uso da linguagem como forma de interação e os pressupostos metodológicos envolvem as ações dos professores em sala de aula e orientam a interação professor/aluno.

Sob o ponto de vista do interacionismo sociodiscursivo, a escrita como trabalho apresenta aspectos metodológicos por meio dos quais o professor deixa de ser o transmissor de conhecimento, o avaliador e passa a ser um locutor e coautor, é o outro do aluno, um agente que faz parte da produção escrita do aluno na sala de aula. Desse modo, o professor é, também, um dos interlocutores do aluno e segundo Menegassi (2016, p.197) “o professor serve como parceiro de comunicação, produzindo contrapalavras e atitudes responsivas que instiguem o trabalho do aluno com e sobre o texto”.

Além disso, ainda segundo Menegassi, (2016, p.226), a escrita tratada como trabalho pressupõe que esse deve ser de fato “um trabalho consciente, deliberado e planejado”. De acordo com o autor, é preciso que se tenha “consciência de que escrever é trabalhar”, é planejar e executar a escrita em vários momentos, que envolvem a primeira escrita, a organização do texto, a adequação ao gênero, a realização de escolhas linguísticas que marquem o dizer individual, a leitura do texto -“o aluno é leitor de si mesmo”- e a reformulação da escrita com mudanças conscientes e significativas.

Todas as pesquisas apresentadas aqui, que fundamentam nosso posicionamento com relação à produção escrita em sala de aula, objetivam demonstrar que o aluno deve ser levado a refletir sobre os reais usos da língua, não somente na escola, mas também em sociedade. Isso atende a um dos objetivos do trabalho com a escrita na escola, que é a formação para o uso competente da língua. Esse objetivo é preconizado pelas DCE do

Estado do Paraná, (2008 p.68), quando afirmam que “exercício com a escrita, nessas Diretrizes, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social [...] Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar e agir no mundo”.

É preciso dizer que nesse contexto de produção escrita a avaliação faz parte do processo de ensino no sentido de que a escrita como trabalho produz elementos comunicativos consistentes que indicam os caminhos a serem percorridos em cada uma das fases de produção escrita, desde que essas etapas, bem como avaliação, sejam pensadas como algo contínuo. Desse modo, a partir das condições de produção, que constituem a enunciação, serão oferecidas para o aluno as razões para sua escrita e para o professor se abrem novas possibilidades de perceber e encaminhar as condutas enunciativas do aluno na produção do gênero. Nesse sentido, a avaliação é entendida aqui, como uma das etapas que fazem parte do contínuo processo ensino-aprendizagem. Se a avaliação se efetivar com respaldo numa elaboração de escrita significativa, tanto para o aluno como para o professor e, em consonância com os pressupostos dialógicos, fornecerá a esses sujeitos participantes dessas condições de produção em sala de aula, possibilidades de refletirem sobre os reais usos da língua escrita, de forma menos artificial ou com finalidade em si mesma. Menegassi (2016, p.197) afirma que:

a avaliação pressupõe que a escrita seja considerada como algo que se usa em sociedade, também fora da escola, isto é, deve ser avaliada à luz das necessidades sociais externas à sala de aula, o que constitui, aqui, os conceitos iniciais de gêneros do discurso, como: finalidade, interlocutor, circulação social, portador textual e posição de sujeito-autor, posteriormente configurados como elementos das condições de produção da escrita em sociedade. (MENEGASSI, 2016, p.197 In: JORDÃO, 2016)

Assim, se o aluno é colocado diante de uma situação de comunicação ou de um contexto, por meio de um comando que oriente sua produção escrita e que atenda às categorias bem como as finalidades discursivas, então o aluno/sujeito estará diante de condições de interlocução que ele pode encontrar, não somente na escola, mas em qualquer meio social e, com consciência, fará uso da linguagem para atingir seus objetivos enunciativos. Bem como o aluno, o professor, que também é um interlocutor terá subsídios que nortearão todas as etapas de escrita até a avaliação. A escrita vinculada a um processo de construção e com finalidade discursiva responde, portanto, a questionamentos que levam o aluno bem como o professor, enquanto interlocutor, a

ter claro: “o que escrever?”, “para quem escrever”? , “como escrever?”, “por que escrever”?

A teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2017, p.289) contempla os elementos essenciais e indissociáveis que compõem as situações enunciativas plenas: “o conteúdo semântico objetual [...] a estrutura composicional do gênero e o estilo individual”. É com base nesses elementos que Geraldi (1997, p.137), afirma que, para a produção escrita, em qualquer modalidade, é necessário que o autor tenha claro os objetivos do dizer. Assim, para o autor é preciso que: “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”.

Essas finalidades discursivas de produção escrita, que marcam o intuito do discurso do sujeito, discurso que se efetivará organizado através de uma estrutura composicional, se efetivarão, também, pelas escolhas linguísticas realizadas pelo falante. As escolhas linguísticas são marcas importantes, pois revelam não somente um estilo individual, mas sim compõem o discurso do sujeito situado social e historicamente e permite que o seu dizer se materialize.

Assim, com base na teoria da escrita como trabalho entendemos que o texto, como materialidade escrita, deve ser construído/reconstruído de maneira consciente. Mas essa consciência vai sendo formulada ao passo em que o aluno lê sobre o tema que lhe é proposto, escreve e organiza seu texto, lê o que escreveu, reformula ideias, muda vocábulos e sentidos, supera dificuldades para que sua escrita ganhe sentido.

O professor, na sala de aula, faz parte dessa construção, precisa compreender como se dá esse processo de produção escrita do seu aluno, no sentido de perceber em que fase da elaboração da palavra seu aluno se encontra e pode mediar, como um primeiro interlocutor, esse fazer. Segundo Menegassi (2016):

A escrita é uma habilidade cognitivo-discursiva que precisa ser desenvolvida em sala de aula, não apenas oferecida ao aluno, uma vez que é um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado pelos interlocutores que fazem parte do processo enunciativo. (MENEGASSI , 2016, p.193 In: JORDÃO, 2016)

Outro fator importantíssimo, que determina a produção na sala de aula, é que o texto escrito deverá atender a condições de produção escrita, com um interlocutor definido, com um tema explorado de forma exaurível, bem como atendendo ao gênero

solicitado. Essas condições de produção orientam o dizer do aluno, inserem a escrita na escola de forma menos artificial, pois ela será desenvolvida articulada com uma realidade que marca o posicionamento do sujeito.

Os pressupostos da escrita como trabalho consideram que a orientação dessa produção escrita em sala de aula carece da presença de um comando de produção que direcione o aluno/autor à produção do gênero, que apresente uma estrutura composicional definida, que circule em determinadas esferas sociais e que objetive, por meio de um dizer individual, alcançar o dizer de um interlocutor apresentado. Assim, segundo Fuza e Menegassi (2008)

Olhar para a produção escrita em situação de ensino, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, o gênero discursivo pode ser visto como o texto que será produzido pelo aluno, que já circula na sociedade (considerando-se a realidade social e histórica que vive), que será enviado a um interlocutor socialmente eleito e constituído. Isto leva à afirmação de que o gênero é definido em função do interlocutor e da finalidade da escrita, por isso estes dois elementos são definidos anteriormente pelo produtor do texto, mesmo que inconscientemente. Por outro lado, em situação de ensino, o comando oferecido ao aluno já deve trazer esses elementos, como forma de minimizar a artificialidade constituída na sala de aula. (FUZA E MENEGASSI, 2008, p. 322)

Desse modo, a escrita em situação de ensino, sob a perspectiva dos gêneros, demanda a presença de um comando de produção enquanto enunciado que contemple as finalidades discursivas reais que podem possibilitar uma escrita que fuja da produção de acordo com moldes escolares ou apenas para fins avaliativos. Segundo Paraná (2008, p. 69), na escola “é desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção”. Para tanto, o comando de produção, vinculado a um contexto de produção escrita, determinará as finalidades discursivas que devem orientar a escrita sobre determinado tema, por meio de um gênero específico. Tudo isso determina, também, as escolhas linguísticas do aluno para dizer, o que precisa dizer e para quem dizer. Por isso, entendemos que os gêneros do discurso estão ligados às finalidades de escrita, pois ela se efetivará por meio do gênero. E, estas finalidades são definidas, em sala de aula, pelo comando de produção.

É nesse momento que chegamos a questões cruciais para a realização dessa pesquisa que aqui apresentamos:

- Os comandos para produção escrita, usados em sala de aula são extraídos de onde?
- São produzidos por quem?
- São parte do material didático (LD) adotado pela escola?
- São encontrados em sites na internet ou produzidos por professores?
- Esses comandos de produção são formulados de acordo com quais posicionamentos sobre o ensino de LP?
- O professor que escolhe ou formula o comando de produção tem quais posicionamentos sobre o ensino de LP e de escrita na sala de aula?

Por conta desses aspectos é que se faz necessário realizarmos algumas reflexões sobre as concepções de linguagem, concepções de leitura e concepções de escrita que vêm orientando o trabalho da escola, de professores e de materiais didáticos ao longo de algumas décadas. Isso porque as práticas pedagógicas do ensino de LP refletem, também, o posicionamento dos professores e dos produtores das mais variadas atividades e tarefas aplicadas em sala de aula.

1.3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LP

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola, sob a perspectiva do dialogismo, pressupõe do professor uma formação voltada para as concepções de linguagem que levem em conta as relações entre interlocutores e a circulação do discurso nas mais variadas esferas de comunicação. Por ser uma concepção relativamente nova, o que percebemos é que muitos professores que fazem parte do Quadro Próprio do Magistério, das escolas da rede estadual pública do Paraná, não tiveram em sua formação, ou tiveram pouquíssimo contato com as noções dos gêneros discursivos, sob a perspectiva bakhtiniana. Muitos outros autores vêm apresentando pesquisas acadêmicas voltadas para as questões de uso da língua sob estes recentes paradigmas que, segundo Soares (1999),

no quadro dessa nova concepção de língua, a prática de uso da escrita na escola é considerada como sendo, fundamentalmente, a instituição de

situações de enunciação em que a expressão escrita se apresente como a alternativa possível ou a mais adequada para atingir um objetivo ou necessidade ou desejo de interação com um interlocutor ou interlocutores claramente identificados. Essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre redação-o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema - e produção de texto - o estabelecimento de interlocução com um leitor. (SOARES, 1999, p. 68)

Atualmente, o que observamos nas escolas é que os professores vivenciam uma transição conceitual, pois muitos desses profissionais tiveram uma formação sob a perspectiva dos estudos tradicionais da língua, e agora internalizam propostas de trabalho sob a perspectiva dialógica do discurso. Segundo Geraldi (2012), por meio desta última concepção de linguagem o professor pode promover por meio das aulas de ensino de LP e por meio da produção escrita dos alunos, relações dialógicas e de interações entre os sujeitos. Mas ainda temos, atualmente, exercendo o exercício do magistério, professores que concebem o ensino da linguagem sob o aspecto tradicionalista, estruturalista e enunciativo. Geraldi (2012) diz que, grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; a linguística da enunciação. (p. 41)

Podemos perceber que se o ensino de LP, em nosso país, ainda caminha em descompasso com as teorias da enunciação, claro, que não é por culpa dos professores, mas, sim, em virtude da falta de investimento dos governos que deveriam oferecer mais cursos de capacitação em parceria com as universidades e não cortar esses incentivos.

Diante desta realidade que há muito tempo se arrasta e diante de pesquisas voltadas para a educação em nosso país a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, de dezembro de 1996, defende a oferta de cursos de formação continuada para professores, considerando as divergências de concepções de ensino entre os estados brasileiros e considerando as fases de desenvolvimento dos alunos. Isto se confirma por meio do seguinte artigo:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 1996, s/p.).

Os PCN (Brasil, 1997) também discutem a questão da formação do professor sob a perspectiva de atualização de práticas pedagógicas que atendam à formação plena dos nossos alunos. Assim, os Parâmetros Curriculares contemplam que o professor que atua em sala de aula tenha uma formação adequada à disciplina que ministra, e ainda aborda a necessidade da formação continuada vinculada, não somente ao currículo do professor, mas também, associada à construção de novas práticas de ensino. Assim, segundo os PCN (1997):

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria no ensino. A formação não deve ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. (BRASIL, 1997, p. 30)

Ainda que, legalmente, os documentos citados abordem a questão da capacitação do professor a ter acesso a novas teorias e práticas pedagógicas mais reflexivas não é difícil compreendermos os porquês de a educação em nosso país apresentar índices tão baixos de desempenho em avaliações institucionais. Os problemas aqui apresentados revelam apenas alguns aspectos gerais que interferem no processo ensino-aprendizagem em nossas escolas. E no que diz respeito ao trabalho com a LP e, em especial com a produção escrita, ainda estamos num processo de internalização de posicionamentos teórico-metodológicos emergentes. Por isso, temos um longo caminho a percorrer no sentido de atender às concepções de linguagem que respaldam o trabalho, do professor, sob a perspectiva da teoria da enunciação.

Por isso, para que o professor trabalhe em sala de aula a produção textual, é preciso que lance mão de metodologias que sejam reflexo de uma concepção de linguagem que leve os alunos a uma consistente reflexão sobre a língua. Neste sentido teoria e prática caminham juntas levando os alunos a vários tipos de aprendizagem, como identificar, por exemplo, aquilo que é texto oral e o que é texto escrito, enquanto enunciados. Soares (1999) diz:

a língua, tanto a oral quanto a escrita, é reconhecida como enunciação, como discurso, isto é, como forma de interlocução (inter-locução), em que quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também

ele um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação. (SOARES, 1999, p.67 – 68)

Por meio de concepções de linguagem como interação e sob a perspectiva dos gêneros do discurso o aluno deve, segundo Soares (1999), apropriar-se da linguagem escrita utilizada como forma de interlocução e de atividade discursiva nas mais variadas realidades ou contextos. Deve apropriar-se dos usos significativos da linguagem, no sentido de considerar seu destinatário e as possíveis interlocuções que as condições de produção apresentar como pertinentes, além de estruturar seu texto quanto ao gênero solicitado, organizar os elementos coesivos, etc.

Quando o professor assume uma postura discursiva de trabalho, ele deixa para trás o trabalho com a língua sob a perspectiva das convenções e sistemas gramaticais. Segundo Soares (1999, p. 70), sob esse ponto de vista, “ênfatiza-se o uso da escrita como atividade discursiva, motivada, como produção de autênticos textos, não de redações escolares”. É evidente que o trabalho com a gramática e com as convenções não pode ser deixado de lado.

Todavia este trabalho deve ser desenvolvido em sala de aula por meio de práticas pedagógicas que evidenciem o uso contextualizado e significativo de tais convenções. Vale ressaltar que os conteúdos gramaticais e ortográficos são todos contemplados nos conteúdos estruturantes e específicos das nossas diretrizes e não devem ser deixados de lado. Assim, Soares (1999) deixa claro que:

ao lado de exercícios de produção de texto, são também importantes exercícios que conduzam o aluno, de forma mais sistemática, ao domínio das características do texto escrito, sempre levando-se em conta o gênero desse texto; por exemplo: exercícios de estruturação de texto, de uso de recursos de coesão, de identificação e preenchimento de lacunas de informatividade, de adequação das estruturas lingüísticas, do léxico, da variedade e do registro de língua ao gênero do texto e à situação de interlocução. Mas exercícios em que fique sempre claro para o aluno que não se trata de atividades de produção de texto, mas de atividades para aprender a produzir texto. (SOARES, 1999, p. 73 -74)

O professor e a escola devem abandonar a postura tradicionalista diante do trabalho com a língua e o trabalho com a gramática pela gramática. De acordo com Leite (2012, p. 24), a escola que concebe o ensino da língua a partir da gramática composta apenas por regras, efetivada por meio de exercícios descontextualizados e com fim em si mesmos, “lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do

pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, fugindo ao risco permanente de subversão criativa”. Por isso, de acordo com a autora, os alunos que frequentam, ainda, a escola com esta visão de linguagem, são levados ao “fazer” e “dizer” sem correr os riscos que uma construção mais consciente demanda.

O caminho para um trabalho com a língua orientado pela teoria do discurso, demanda por parte do professor e da escola um bom domínio da concepção da língua enquanto discurso, e de compreender o uso da linguagem como atividade real enunciativa. Este pode parecer um trajeto bastante complicado de percorrer, principalmente diante das complexidades e dos mais variados contextos internos e externos que exercem influências na realidade das escolas brasileiras. Mas, ainda assim, compreendemos que quando o professor é crítico e reflexivo e, procura ações metodológicas para trabalhar os aspectos discursivos da língua por meio do texto escrito, ao aluno é dada a oportunidade de empreender um processo de significação do sistema da língua, pois ele constrói hipóteses gramaticais, ortográficas e sintáticas que o auxiliam na ordenação e representações do seu discurso de forma mais consciente.

Para tanto, a ação pedagógica do ponto de vista do dialogismo bakhtiniano, pressupõe atividades escritas e enunciativas de diferentes naturezas, levando em conta que o contexto real se dá de modos variados, sob o jugo de diferentes intenções e objetivos discursivos. Deste modo, é preciso que o professor trabalhe, segundo Soares (1999), com

atividades que criem oportunidades para que o aluno "descubra" a possibilidade ou necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução, o que supõe o estabelecimento de situações de produção de texto tanto quanto possível naturais e reais, a despeito da inevitável artificialidade do contexto escolar - situações em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação, em que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever, e destinatários (leitores) para quem escrever. (SOARES, 1999, p. 73)

Diante desta concepção de linguagem apontada pelos autores aqui elencados, pelas DCE, pelos PCN e pela concepção de que a formação do professor também reflete suas posturas diante do ensino da LP, podemos compreender que o processo de desconstrução do modelo de um ensino com objetivos pautados, simplesmente, nas concepções de língua como expressão do pensamento ou como unidade de comunicação é urgente. É preciso ressaltar que na procura de cursos de capacitação os professores

não objetivam somente o acúmulo de horas para progressão. Pelo contrário, os cursos de formação, procurados pelos docentes, tem sido muito oportunos para que os conhecimentos elaborados nas academias caminhem de encontro com práticas de ensino voltadas para o cotidiano escolar.

É preciso ressaltar que não cabe apenas ao professor, mudar a realidade do ensino em nosso país. Políticas públicas sérias voltadas para a educação poderiam fazer com que o fracasso escolar fosse evitado. Por isso, que as atuais semanas pedagógicas poderiam se abrir, também, para uma capacitação mais efetiva, considerando-se as particularidades de cada uma das disciplinas curriculares. Se comparadas a outras capacitações ofertadas pelos NRE em parcerias com as universidades, essas semanas pedagógicas são muito burocráticas e ainda deixam a desejar em suas propostas de reflexão sobre as práticas ou sobre referências que atendam às novas formas de pensar o ensino de LP. Segundo Rodrigues (2009),

Um novo objeto de ensino demanda que se tenha em torno dele um corpo de conhecimento de referência (tanto teóricos quanto didáticos) para o trabalho do professor. Entretanto, a situação para o professor em sala de aula muitas vezes é outra, pois além de ter de lidar com um novo objeto de ensino, até então pouco explorado na escola, muitas vezes ele não sabe onde buscar os conhecimentos de referência. Não obstante, muitas vezes esses conhecimentos sequer existem. (RODRIGUES, 2009, p. 2012)

É preciso, portanto, reafirmar que há uma presença significativa das universidades, nas escolas da rede pública, especialmente a instituição da região Noroeste, na qual essa pesquisa foi aplicada. Mas precisamos de mais momentos de formação para que haja um trabalho conjunto entre a pesquisa, “domínios” da academia, aliada às metodologias e práticas em sala de aula, “domínios” do professor.

Muitos professores estão deixando de agir pela intuição, ou ministrar suas aulas tendo como referência apenas o livro didático porque entendem que, nem sempre, esse material reflete os usos de língua que afirmam conceber. Ainda que tenhamos no espaço escolar professores que usam as mesmas metodologias por anos seguidos, com certeza muitos são os professores que procuram trabalhar com o ensino de LP de forma contextualizada. Esse processo de mudança tem conduzido professores e alunos a pensar e refletir sobre a linguagem, por meio de novas práticas e concepções sobre o ensino para a formação plena do sujeito.

1.3.2 A PRODUÇÃO ESCRITA NAS AULAS DE LP

O trabalho com a produção escrita, nas aulas de LP tem sido objeto de estudo constante em trabalhos de pesquisa enquanto eixo de ensino da Língua Materna e também em virtude da declarada crise do sistema educacional pela qual passamos nas últimas décadas. Muitas pesquisas têm contribuído com o ensino da produção escrita com o intuito de formar o escritor competente que produz textos objetivos, coerentes, coesos, que atendam a uma situação de interlocução bem como a um gênero específico.

No entanto, esse trabalho de ensino é árduo e requer ainda mais empenho de todos os envolvidos com a educação a fim de que nossos alunos apresentem um bom desempenho no uso de suas competências linguísticas, tanto na oralidade, na leitura como na escrita. E ainda mais, é preciso que os professores das escolas brasileiras tenham oportunidade de ampliar os subsídios teórico-metodológicos, que norteiem o trabalho com o ensino de LP em sala de aula, para que o estudante participe do processo ensino-aprendizagem de forma efetiva e significativa.

Na contramão da teoria do dialogismo que fundamenta os documentos da educação (DCE e PCN) que orientam o ensino de LP em nosso país, o trabalho com leitura e escrita ainda deixam a desejar, principalmente porque os nossos estudantes demonstram ter pouco domínio linguístico, baixo domínio de leitura e vocabular, problemas esses facilmente identificados nas avaliações institucionais às quais são submetidos, nos vestibulares e nas avaliações escolares de LP. Sobre o baixo nível de utilização da língua de nossos alunos, Geraldi (2012) constata que:

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na escrita. Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc. (GERALDI, 2012, p.39)

Nossa intenção aqui não é reafirmar o fracasso do trabalho do professor ou da escola, pois sabemos que os problemas que envolvem a educação em nosso país

extrapolam o contexto de sala de aula. Fazemos parte da escola da rede estadual e convivemos diariamente com docentes que procuram participar de cursos de formação para que o ensino de qualidade se efetive. Isso demonstra que o professor não foge às suas responsabilidades, e procura sempre refletir sobre as questões do ensino, ainda que diante dos paradoxos e contradições que envolvem o processo ensino-aprendizagem no interior da escola. Se o objetivo do professor é formar o sujeito pleno, crítico e atuante, então o próprio professor deve ser atuante, crítico, reflexivo e buscar em práticas pedagógicas diferenciadas novas ações e conceitos de intervenções significativas para que se garanta a formação plena do sujeito.

Segundo Geraldi (2012, p.40), é “no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, podemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delinee um fazer agora, na escola que temos (...) que nos aproxime da escola que queremos (...)”. Agora, tratando especificamente do ensino de LP, é por meio de ações ou estratégias de ensino da língua que uma nova realidade pode se concretizar em sala de aula.

Algumas análises sobre os problemas com o ensino da língua recaem sobre a produção escrita que tem sido um tema de grande preocupação, não só para pesquisadores, mas principalmente para professores que se deparam, constantemente com textos mal redigidos por seus alunos. Embora este contexto de sala de aula possa parecer complexo, é justamente nele que os problemas com as produções escritas dos alunos devem ser superados.

Porém, estas questões que envolvem a educação em nosso país, não estão relacionadas, apenas, à falta de condições de trabalho do professor ou a outros aspectos estruturais que circundam o contexto escolar e que compromete a aprendizagem. Esses problemas estão ligados, também, à formação do profissional da educação tanto no campo da pedagogia, como no curso de letras. Por isso a importância de o professor procurar, constantemente, capacitações para melhorar suas práticas em sala de aula. Sobre a formação do professor, Menegassi (2014) discorre:

É prática corrente nos cursos de Letras e Pedagogia a falta de trato com a escrita, mais especificamente, com “o ensinar a ensinar a produção de textos”, envolvidos aqui os procedimentos de leitura e escrita, já que não se configura, neste momento, um desvencilhar entre elas. Durante os anos de formação acadêmica de graduação, o estudante é levado ao estudo de variadas teorias que abordam o tratamento com o texto como base de ensino da língua materna. Contudo, raras são as instituições que levam esses

acadêmicos à construção e incorporação de conhecimentos a partir de práticas delineadas especificamente sobre a pedagogia da escrita. Isto significa que os cursos de licenciatura especificados falham na formação de professores de leitura e escrita. (MENEGASSI, 2014, p.110)

Se existe uma falha na formação de professores de leitura e de escrita, então, o desenvolvimento das competências dos nossos alunos, no que se refere a estes eixos, continuarão comprometidas e o círculo vicioso se fechará na escola, pois receberemos, como quase sempre, os textos dos nossos alunos como uma atividade de sala de aula ou como um modelo de avaliação. O aluno continuará escrevendo para o professor, e o enunciado que orienta a produção não deixará de ser a expressão artificial de uso da linguagem por meio do texto.

Este uso artificial da linguagem por meio do texto não revela o domínio que o aluno possui sobre a língua, descaracteriza a ideia de dialogismo que seria expressa pelo aluno/autor. Nesse sentido, e principalmente pensando sobre o texto, a escola e os professores devem enfatizar o ensino com base nos usos sociais da linguagem, devem pensar a escrita num processo de interlocução dialógico, ligado ao tempo e espaço historicamente marcados, tudo isto ligados às condições de produção.

Considerando as condições de produção, de acordo com os PCN (1998, p. 58), a escrita de textos deve elencar as seguintes categorias: “finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito”. Desse modo, a produção escrita dos alunos não pode ser aplicada em sala de aula com fim meramente avaliativo, pois para que o aluno possa materializar suas ideologias e habilidades linguísticas através do texto e por meio do discurso, ele precisa reconhecer, segundo os PCN (1998),

as especificidades das situações de comunicação – os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores – coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente. (BRASIL, 1998, p. 48)

A organização do discurso será realizada pelo sujeito no momento em que o enunciado, apresentado pelo professor ou pelo material didático usado em sala de aula, for apresentado para o aluno. O que podemos observar é que, em sala de aula, o enunciado é oralizado pelo professor, que explica o que deve ser escrito, deixando o

aluno sem um comando de produção escrito para que ele possa retomá-lo no momento de organizar seu discurso. Outra questão, que é relevante destacarmos, é o fato de que muitos dos enunciados que orientam as produções textuais dos alunos, não especificam claramente as categorias que devem estruturar o texto do aluno. O que deve ficar claro para o aluno é “o que escrever?”, “para quem escrever?”, “como escrever?”, “por que escrever”?

Portanto, o professor precisa orientar a produção escrita de seus alunos por meio de enunciados que evidenciem todas as condições de produção para que o aluno se coloque na situação de interlocução e compreenda que, naquele momento de escrita, seu interlocutor não é meramente o seu professor, mas sim um destinatário específico, que exige que o autor assuma um papel social, pressupondo o lugar de circulação do texto que deve atender a um gênero específico. Para que toda esta organização textual aconteça em sala de aula, é relevante que fique claro que as condições de produção propostas pelo comando que orienta a escrita dos seus alunos, determinam o dizer do sujeito expreso através do uso da língua.

Entendemos que pensar a escrita nas aulas de LP, significa refletir também, sobre as relações intrínsecas entre leitura e escrita, no sentido de que a prática da escrita perpassa a prática da leitura. Isso porque o aperfeiçoamento da escrita demanda a leitura de dizeres anteriores compartilhados em momentos que antecedem a escrita do aluno. A compreensão do tema permeia, por assim dizer, leituras que levam o leitor/autor a assumir e produzir uma resposta ao que já foi dito e a permitir a contra palavra para seu discurso.

Portanto, a escrita do aluno é o reflexo de um dizer estruturado por determinada forma de composição, com escolhas linguísticas individuais e sobre temas ideologicamente dizíveis. Esses temas que podem aqui ser entendidos como conteúdos são inseridos em sala de aula, através de leituras pelas quais o aluno (re)significa seu discurso. Dessa forma, entendemos que é imprescindível elencarmos, nesse trabalho, questões referentes ao trabalho com a leitura nas aulas de LP.

1.3.3 A LEITURA NAS AULAS DE LP

Como já afirmamos ao longo desse trabalho, as questões relacionadas ao ensino de LP são objetos de grande preocupação não somente de pesquisadores, mas especialmente da escola e de professores que relatam suas frustrações diante dos resultados de aprendizagem apresentados por seus alunos. Sabemos que esses resultados são reflexos de um contexto maior de ensino, que envolve as péssimas condições de trabalho do professor, que se sujeita a uma carga horária semanal exaustiva, a indisciplina e falta de interesse de alunos, e isso interfere na aprendizagem, o pouco tempo de que o professor dispõe livre nem sempre é suficiente para a pesquisa de novos materiais ou recursos pedagógicos e, por fim, a carga de trabalho que o professor leva pra casa torna difícil sua participação em cursos de capacitação a fim de melhorar suas ações em sala de aula e, conseqüentemente, o desempenho de seus alunos.

Assim, é notório que o fracasso do aluno recai sobre a escola e sobre os professores, na medida em que a escola e as práticas pedagógicas, usadas em sala de aula, são questionadas sem que o todo seja considerado. Por isso, achamos necessário tratarmos, até aqui, de concepções de linguagem e de escrita por considerarmos que os profissionais de ensino devem ter bem claros os seus posicionamentos diante do trabalho com a LP no sentido de que esses fundamentos bem elaborados e entendidos pelo professor podem fazer grande diferença no direcionamento do processo ensino aprendizagem, mesmo diante de tantas contradições. Reafirmando que o papel do professor é de extrema importância para a formação plena do sujeito, os PCN (1998, p. 67) afirmam que “A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize”.

Considerando, assim, a importância da escola e do professor na formação do sujeito crítico e capaz de mudar sua realidade, nada mais relevante do que tratarmos agora, de um dos eixos que envolvem o ensino de língua materna e que, sem dúvida, geram grande angústia por sua complexidade: a leitura. Evidenciaremos algumas abordagens sobre a leitura, e apresentaremos algumas concepções que orientam as práticas em sala de aula na atualidade e algumas concepções que já deveriam estar superadas, mas que tradicionalmente ainda orientam o trabalho do professor perpetuando a leitura decodificação/decifração.

Durante muito tempo, a leitura foi ensinada nas escolas como mera decodificação de fonemas, ao mesmo passo em que a escrita era tratada como a

transcrição dos símbolos gráficos desses fonemas. Essa leitura como decodificação/decifração era superficial e deveria adequar-se ao nível ou fase de ensino no qual a criança se encontrava. Segundo Leffa (1999, p. 17), as aulas e os materiais didáticos “eram preparados para cada série do ensino primário e secundário, seguindo rigorosamente as fórmulas de inteligibilidade, com as fronteiras bem delimitadas, não se permitindo, portanto, qualquer sobreposição de uma série para outra”. Desse modo, a leitura de textos era usada como pretexto para o trabalho com unidades gramaticais e o aluno aprendia a ler para extrair informações do texto numa via de mão única, para entender o que o autor queria dizer, sem atribuir significações ou ressignificações ao que lia ou sem deslocar o conhecimento individual para o texto. Leffa (1999) reafirma esse posicionamento sobre o tratamento dado à leitura quando diz:

A capacidade de reconhecer as letras e as palavras é considerada essencial, enfatizando-se assim o processamento de baixo nível. Ler é basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se supostamente sem problemas ao conteúdo. (LEFFA, 1999 P.19)

Essa perspectiva de leitura linear, de decodificação de fonemas, palavras e frases e que considera a construção de significado do texto para o leitor começa a ser questionada, no final da década de 70, começo da década de 80. A partir da concepção sociointeracionista de linguagem que ganha força embasada nos pressupostos de Bakhtin, os estudos sobre leitura apontam para uma relação de interação leitor/texto.

Para fundamentar esse novo processo de discussões sobre leitura, os PCN (1997) orientam escola e professores na aplicação de um trabalho eficiente de leitura (e de escrita) com o intuito de combater o fracasso escolar e promover a melhoria da educação no país. Sob a perspectiva desse documento, que orienta os parâmetros da educação brasileira, o ensino de LP deve ser respaldado em concepções que tratem as práticas de ensino da leitura e da escrita aos olhos do dialogismo discursivo, bem como dos multiletramentos objetivando o desenvolvimento da competência discursiva do estudante. Essas práticas em situação de ensino são definidas pelos PCN (1997) como:

práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser

das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não avaliação e correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente. (BRASIL, 1997. p. 20-21)

Os conceitos que permeiam as entrelinhas dos PCN, bem como das DCE estabelecem que a escola forme indivíduos capazes de compreender os usos da linguagem nas suas mais diversas formas e funções em diferentes situações de comunicação. Para tanto, essas competências linguísticas devem ser desenvolvidas por meio de práticas de letramento que levem o educando a realizar o uso competente do discurso, não somente na escola, mas que ele possa atribuir sentidos aos discursos que circulam socialmente nos mais diversos contextos.

Segundo Rojo (2010, p.1), cabe à escola capacitar o aluno a “escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos na realidade social”. Koch (2011, p.13), sob a perspectiva da concepção cognitivista e interacional da linguagem diz que o texto “é um evento sociocomunicativo” e suas significações existem quando há interação entre produtor/leitor, momento no qual os sentidos são construídos. Esses sentidos são atribuídos pressupondo que haja um diálogo entre texto/ leitor e relações estabelecidas por meio de conhecimentos prévios que podem levar o aluno a extrapolar o nível de leitura superficial do texto.

Desse modo, as teorias de letramento que amparam os documentos oficiais vigentes, bem como as práticas de leitura em sala de aula afirmam que a leitura pode ser realizada, inicialmente num nível de decodificação, atingindo, na sequência um nível de compreensão e finalmente em um nível de construção de resposta em relação ao texto ou à palavra do outro. Sob a premissa Bakhtiniana, a leitura é compreendida, segundo as DCE (2008, p.56) “como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento”.

Nessa perspectiva o leitor atribui significado ao texto com base no seu conhecimento prévio, com base no contexto no qual está inserido atribuindo à palavra escrita do outro um significado individual. Essa significação atribuída ao texto lido coloca o leitor em atitude de resposta e de reconstrução discursiva. As DCE (2008)

tratam da leitura do ponto de vista discursivo de forma bastante minuciosa quando afirma:

Esse processo implica uma resposta do leitor ao que lê, é dialógico, acontece num tempo e num espaço. No ato da leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com sua experiência de vida. (PARANÁ, 2008, p.57)

Portanto, essa nova postura com relação à leitura, leva professores a repensarem suas práticas pedagógicas, ainda que muito lentamente, sob a orientação de pesquisas que apontam para a necessidade de não apenas ensinar a ler, mas de formar o leitor crítico que atribui sentidos possíveis ao texto e, a partir dele, reflete e muda sua própria realidade. Desse modo, o propósito comum que coloca essas novas pesquisas sobre leitura em equilíbrio é o levar o sujeito a ler o texto percorrendo vários níveis possíveis de compreensão, atribuindo-lhe significados por meio de um processo de interação texto/leitor.

Esse olhar diante da leitura e da inovação de estratégias, que promovem a formação plena do sujeito, tornou-se algo imprescindível para as orientações de aulas de LP porque, o contato significativo com a leitura, revela possibilidades de entendimentos entre sujeito e linguagem sob a premissa da presença de experiências individuais, que se situam em determinado tempo e espaço e que podem ser ampliados por meio dos aspectos do texto que ganha ressignificação sob os olhos do leitor.

Assim sendo, a formação do sujeito leitor pressupõe a realização de leituras plurissignificativas por meio das quais o indivíduo preenche lacunas em níveis mais profundos, compreendendo o texto nas entrelinhas. Sem dúvida, o professor deve ser participante desse processo social que é a leitura a fim de levar o aluno a encontrar caminhos para a produção de sentidos no texto, caminhos esses que devem ser traçados com estratégias que levem o educando a extrapolar o nível de decodificação de modo que a leitura saia da superficialidade.

Diante disso, é possível dizer que um professor sem preparo, que tenha pouco contato com os gêneros, que circulem nas mais variadas esferas da atividade humana, que desconhece práticas ou estratégias de leitura, e que reproduz um modelo tradicional de ensino, provavelmente não encaminhará essa prática de forma satisfatória, em sala de aula e, por conseguinte, o letramento de seu aluno ficará comprometido. Por isso, o

posicionamento de ensino que o professor traz como formação refletirá em suas práticas cotidianas em situação de ensino e, dependendo da concepção de leitura do educador muito provavelmente o aluno poderá completar sua escolaridade: com autonomia crítica, com autonomia discursiva, tornando-se um leitor competente ou será um reprodutor passivo do discurso alheio, sem autonomia crítica para responder ao discurso do outro e leitor apenas de superfícies rasas.

Lajolo (1996) amplia essas observações quando diz:

A leitura é fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor está inserido. (LAJOLO, 1996, p.28)

Assim, além de formar o sujeito leitor, o ideal é que o profissional da educação seja também um professor leitor, e exerça uma prática de leitura que favoreça sua cultura enquanto sujeito.

O desejável é que o professor tenha oportunidade de buscar teorias que fundamentem e contribuam com seu trabalho em sala de aula e que propiciem reflexões sobre suas próprias práticas no trabalho com a leitura. E, a oferta dessa capacitação para os docentes vem acontecendo, principalmente através das universidades. Por causa dessa oferta de formação continuada, muito provavelmente, o trabalho do professor deixará de cair na incredibilidade como vem acontecendo por conta dos resultados apresentados pelas amostragens das avaliações institucionais, às quais os alunos são submetidos.

Sobre os resultados das avaliações institucionais que medem o índice de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que frequentam as escolas brasileiras, como o IDEB⁵, vale ressaltar que para o levantamento desses dados não é considerado apenas o desempenho dos estudantes nas avaliações institucionais. Os resultados do índice do IDEB são elaborados, também, a partir do número de alunos evadidos da

⁵ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. <http://portal.mec.gov.br/conheca-ideb>

escola e considerando as estatísticas de retenções (reprovações) que as escolas apresentam. Com isso, queremos dizer que os parâmetros apresentados por esses índices, nem sempre são reflexos da falta de preparo dos professores para trabalhar com a leitura e a escrita.

Esses dados podem ser reflexos da falência de uma estrutura educacional, maior, que não oferece condições de os jovens se manterem na escola. Podemos citar a avaliação como exemplo desta estrutura que interfere no trabalho do professor e no desenvolvimento dos estudantes, que acabam evadindo, pois embora os professores tentem trabalhar o processo avaliativo oportunizando momentos variados e intervenções diversas, ainda estamos presos aos valores quantitativos, e não conceituais, institucionalizados, nas escolas brasileiras.

Sabemos que muitos são os desafios a serem enfrentados porque professores e materiais didáticos estão em pleno processo de internalização dos conceitos sobre os multiletramentos, por exemplo. Nas salas de aula, atualmente, boa parte dos professores têm buscado pressupostos que apresentem novos caminhos para o trabalho com a leitura de forma significativa. Os professores, mesmo diante de tantas adversidades que compõem o contexto escolar tem procurado fugir das concepções de linguagem, de leitura e de escrita distantes das práticas sociais de interação. Sobre a leitura, em especial, os docentes procuram, cada vez mais, por propostas que levem o aluno do nível de decodificação aos níveis inferenciais de interpretação, sob a premissa discursiva e dos multiletramentos como contemplam os PCN e as DCE.

Portanto, muitos são os desafios a serem enfrentados e, embora os documentos oficiais contemplem a teoria dos gêneros e dos multiletramentos, os professores estão se apropriando dos posicionamentos teórico-metodológicos que fundamentem de maneira mais efetiva as práticas de leitura em sala de aula. Além disso, é evidente que até mesmo os LDP estão, também, em constante processo de reformulação na tentativa de levar educadores e estudantes a desenvolverem práticas de leitura segundo os fundamentos dos gêneros do discurso, que devem nortear o processo ensino-aprendizagem tanto da leitura como da escrita, em aulas de LP, como regem os documentos oficiais que orientam a educação brasileira na atualidade.

1.4. OS GÊNEROS DISCURSIVOS

O trabalho com os gêneros discursivos ganhou força na década de 90 e passou a ser contemplado pelos PCN e pelas DCE. Sob o viés da teoria do dialogismo discursivo as propostas para a prática da oralidade, da leitura e da escrita ganharam nova configuração no sentido de que essas não são práticas estanques, mas são práticas que dialogam com o processo de formação do sujeito.

A concepção de gênero do discurso pensada por Bakhtin (1992/2011/2017) tem estimulado discussões teóricas no âmbito da Linguística Aplicada, por meio da análise epistemológicas sobre os gêneros, bem como tem orientado sequências didáticas para o ensino de LP. A teoria dos gêneros, voltada para a situação de ensino, concentra-se no trabalho com a língua, que se materializa na forma de enunciados marcados por aspectos sócio-históricos, reflete situações específicas de comunicação e objetivos discursivos do falante nas mais variadas esferas da atividade humana. Para Bakhtin (2017, p.261) “Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, (...) mas acima de tudo por sua construção composicional”. Bezerra (2016, p. 12) diz também que “a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana.”

Desse modo, a teoria dos gêneros dá conta de práticas enunciativas no trabalho com a língua materna, bem como dá conta de aspectos estruturais, linguísticos e temáticos que compõem o gênero propriamente dito, pois afirma Bakhtin (2017, p. 283) “As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto estreitamente vinculadas”. Sob as premissas dos gêneros, Bezerra (2016) explica:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva. (BEZERRA, 2016, p.18)

Assim, de acordo com a ótica dialógica de Bakhtin (2017, p.266), os gêneros são “tipos relativamente estáveis” que se efetivam socialmente em múltiplas esferas de comunicação. De acordo com Brait (2014, p.89), “cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades”. Esses gêneros estão ligados a situações discursivas

específicas, marcados por certas condições de produção e agem como mediadores entre enunciador e seus interlocutores. Brait (2014, p. 89) completa dizendo que “a esses gêneros correspondem determinados estilos” atrelados “ao tipo de relação existente entre o locutor e outros parceiros da comunicação verbal”. Desse modo, é o gênero que define a forma como a prática discursiva se efetivará linguisticamente, refletindo os posicionamentos ideológicos e os objetivos discursivos dos interlocutores, “conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros”, confirma Brait (2014, p.89). Nota-se, portanto, que os gêneros do discurso moldam os dizeres do sujeito e os dizeres alheios que apresentam determinado volume indissolúvelmente atrelado a certa construção composicional. Além disso, o gênero deve apresentar certa conclusibilidade, bem como deve levar os interlocutores, que são os parceiros diretos do diálogo, a assumirem uma atitude responsiva diante do discurso do outro.

Se considerarmos a teoria dos gêneros, vinculadas à produção escrita na sala de aula, podemos afirmar que o gênero é o texto é o gênero. As relações de interlocução são consolidadas, no texto, pela linguagem que se efetiva através da palavra do sujeito, no ato da comunicação verbal ou de uso da língua. Bezerra (2016, p.11) reafirma essas noções dizendo que “compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional da língua”. Nesse sentido essas relações de interlocução refletem a interação dialógica no ato do processo comunicativo, estreitamente ligadas a contextos históricos sociais a escolhas linguísticas bem marcadas e por meio da escolha do gênero quer seja para a produção discursiva oral, quer seja para a produção discursiva escrita. Para Stella em discussão apresentada na obra de Brait (2014, p.178) afirma que o falante “dialoga diretamente com valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos e confirmados ou não pelo interlocutor”. Bakhtin centraliza seus estudos na questão dos gêneros discursivos que, para ele estão intimamente ligados às realidades sociais de comunicação que atendem à determinadas necessidades da atividade humana. Machado (2014) afirma que

Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência. Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da

linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. (MACHADO, *In*: BRAIT, 2014, p.152)

Desse modo, nota-se que o texto, que ganha relativa estabilidade composicional, que trata de determinado conteúdo e que se efetiva por meio da palavra, é o gênero propriamente dito e está intimamente ligado ao contexto de produção que, por sua vez, configurara o discurso ideológico que o sujeito expressa por meio da linguagem em uso. Esse discurso historicamente situado se materializa por meio de enunciações inseridas nas mais variadas esferas sociais de circulação do gênero. De acordo com as esferas sociais de circulação, Bakhtin distingue os gêneros do discurso primários e secundários. Bezerra (2016, p.15) afirma que “os gêneros primários têm vínculo com a realidade concreta. Um exemplo disso é o diálogo cotidiano”.

Os gêneros primários estão ligados àqueles inseridos no cotidiano do sujeito. Já os gêneros secundários, de acordo com o mesmo autor, atingem maior complexidade quando se transpõem dos gêneros do cotidiano e “interagem com gêneros” de outras esferas que circulam nos meios científicos, escolares, jornalístico, literário, por exemplo. Embora os gêneros que circulam nessas duas esferas apresentem estas distinções, não significa que estes gêneros não possam circular em esferas opostas, pois as circunstâncias de usos da linguagem marcam as formas dos dizeres dos sujeitos. Assim, segundo Machado (2014, p.155), “trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo”.

Bezerra (2016, p.18) reafirma essa concepção ao dizer que “certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temático, composicionais relativamente estáveis”. Machado (2014, p. 157) ainda afirma que é nas esferas de uso da linguagem que os enunciados se manifestam de acordo com as finalidades da ação comunicativa numa relação dialógica, pressupondo uma alternância entre falante e ouvinte. Desse modo, tratar do discurso enquanto enunciado concreto, elaborado por meio da teoria dos gêneros, significa compreender que quando se efetivam práticas dialógicas discursivas, não é possível imaginar a presença de um ouvinte passivo, mas sim num “contestador em potencial (...) num circuito de responsabilidade”.

Para Bakhtin (2017, p.275), “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes.” Essa alternância entre os falantes é vista

sob a perspectiva do autor como a compreensão do significado do discurso a partir de um dizer e de uma resposta que se efetivam no ato comunicativo. Bezerra (2017, p. 25) diz que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta.” O falante elabora seu dizer para um interlocutor, e dá lugar à palavra do outro, que na condição de parceiro discursivo prepara sua resposta numa atitude ativamente responsiva.

Bezerra (2016, p.62) ainda afirma que “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu direcionamento a alguém, de seu endereçamento.” Por isso, a resposta se efetiva na voz do outro e isso faz do interlocutor/ouvinte, também, um falante e essa réplica atribui ao enunciado uma conclusibilidade. Essa conclusibilidade não se restringe à ideia de algo acabado, finalizado, mas sim, à completude de sentido que possibilita e requer a participação de um interlocutor dê continuidade ao dizer e atribua sentidos, por meio de uma atitude responsiva diante do que lhe é dado. Brait, (2014, p.20) explica a responsividade do ponto de vista Bakhtiniano “como o responder a alguém ou a alguma coisa”. Segundo Bakhtin (2017), responder o discurso alheio é um ato participativo, ativo e situado que se formula a partir de uma realidade dada. Isso implica pensar que

O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2017, p.275)

Diante disso, os limites precisos do enunciado se efetivam por meio dessa alternância entre os sujeitos influenciados pelos objetivos discursivos do falante, das escolhas linguísticas feitas por ele como também, são influenciados pelas condições de comunicação e pela esfera de circulação do gênero que se constitui no ato enunciativo. Assim essa inteireza e conclusibilidade são necessárias, segundo Bezerra (2016, p.35), “para que se possa responder ao enunciado” e a ação de resposta realizada pelo sujeito interlocutor, efetiva a compreensão do dizer do outro, o que permite um responder a ele. Cabe dizer que essa compreensão não se restringe apenas aos sentidos da língua em si. Isso porque os enunciados não se relacionam apenas com o sujeito falante e com as possibilidades potenciais de uso da linguagem como sistema, ele se relaciona com outros enunciados de determinadas esferas da atividade humana. Isso pressupõe uma

interação imediata com a realidade e com a atitude responsiva do sujeito/ouvinte diante do dado. De acordo com Bakhtin (2017, p.328), “o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante, mas imediatamente com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação”.

Desse modo, a compreensão agrega o acabamento dado ao enunciado, e esse acabamento do enunciado como um todo é parte de determinado projeto discursivo maior. Stella, na obra de Brait (2014) diz que a completude do enunciado pressupõe um contexto discursivo, pressupõe a relação entre o falante e seus interlocutores, pressupõe um intuito do dizer bem como pressupõe a escolha de recursos que representem o discurso individual. Isso tudo se refere:

ao esgotamento do objeto de sentido, ou seja, o que eu quero dizer deve ser dito, considerando-se os interlocutores e os contextos de circulação específicos. E as palavras, escolhidas para constituírem o projeto discursivo, possuem, em seu bojo, trações que permitem sua utilização, de acordo com determinado gênero, em determinada situação. (STELLA *in* BRAIT, 2014, p.181)

Assim, é possível compreender que esse projeto discursivo envolve conteúdo, intenções discursivas, escolhas linguísticas possíveis a um determinado contexto de utilização da palavra. Esse projeto de dizer se constitui por meio do acabamento e forma do gênero que, torna-se extremamente dinâmico quando vinculado a condições de enunciação historicamente situadas e que permitem a contrapalavra.

Há um vínculo estreito entre discurso e texto/enunciado, já que o discurso se efetiva num contexto estável de enunciado. Deste modo, para Bakhtin, o contexto é de extrema relevância já que ele determina as expressões enunciativas plenas do sujeito falante e, determina a contrapalavra do ouvinte. Segundo Bakhtin (2017, p.328), “a palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos”.

Sobre a questão da contrapalavra Bakhtin (2017, p.280 - 281) discorre e diz que a compreensão responsiva, do enunciado pleno, “é determinada por três elementos intimamente ligados no todo do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”.

O primeiro elemento que caracteriza a inteireza do enunciado e que, por conseguinte, possibilita a atitude de resposta traz a ideia de que a temática é de natureza

semântica já que situa o gênero nas relações de interação, bem como representa as formas de concepção diante da realidade ou da situação discursiva. Essas condições discursivas é que atribuem ao tema, certa conclusibilidade, pois ganha status de ideia defendida pelo falante. Segundo Bakhtin (2017, p.281), “Em cada enunciado (...) a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras”. Desse modo, o tema é um dos elementos que regulariza os modos de atribuir os sentidos ao contexto bem como as formas de se tratar a realidade. Assim, a posição ativa do autor (aquele que diz), diante do conteúdo semântico objetual (o que é dito), é que determina as escolhas lexicais para dizer, bem como o estilo composicional (como é dito). Sob a luz dos gêneros Bezerra (2016) discorre:

cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por certo conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, primeiramente, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro elemento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilísticas-composicionais. (BEZERRA, 2016, p.46-47)

A segunda dimensão constitutiva do gênero ligado ao conteúdo temático é o estilo, que diz respeito à seleção típica dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, ou segundo a teoria dialógica do discurso esta dimensão diz respeito ao projeto de discurso do falante. Bakhtin (2017, p. 265), afirma que a existência de estilo implica sempre a existência de um gênero, isto é, “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados”. As escolhas linguísticas realizadas pelo falante refletem seu posicionamento discursivo que se materializa não somente nas formas da língua em uso, mas também na forma do gênero utilizado na organização do dizer do sujeito. Assim, segundo o autor (2017),

Essa ideia determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetual. Ele determina, evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado. (BAKHTIN 2017, p.281)

Portanto, esse projeto de discurso do falante é uma unidade indissolúvel do conteúdo semântico objetual, apresenta-se vinculado a um contexto discursivo específico, expressa um dizer historicamente situado, relaciona-se com enunciados antecedentes,

(mas é plausível de novas escolhas individuais) e reflete a vontade discursiva de um sujeito que fala. E esse discurso se efetiva por meio de um estilo composicional, que se caracteriza como a terceira dimensão constitutiva do gênero. Bakhtin (2017, p.282) afirma que “a vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso”, assim, o sujeito falante molda seu discurso por determinadas formas de gênero. Essa escolha de gênero é profundamente influenciada pelo meio social de circulação do discurso, é também influenciada por um conteúdo semântico objetual, bem como por uma situação concreta de comunicação. Bakhtin (2017, p.282) ainda reforça: “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção”.

Para Bakhtin (2017, p.289), “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”. O autor ainda amplia o conceito de enunciado quando afirma que todo enunciado se caracteriza por um determinado conteúdo e por determinado elemento expressivo. De acordo com a premissa de que o enunciado se caracteriza antes de tudo por um conteúdo semântico objetual, Bakhtin deixa claro que esse primeiro elemento que caracteriza o enunciado se refere às escolhas discursivas do falante no sentido de realizar escolhas linguísticas que atribuam sentido ao objeto.

Essas escolhas fazem parte da tarefa discursiva do falante, que além de escolher as palavras para dizer, escolherá, também, o gênero específico para aquela situação de comunicação. Assim, gênero se constitui em uma forma típica de enunciado que evidencia um determinado objeto temático, e é marcado por um dizer individual e singular. Esse dizer individual e singular caracteriza o segundo elemento constituinte do enunciado, que é o elemento expressivo. Bakhtin (2017, p.289) afirma que o elemento expressivo é “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. O autor ainda diz que “o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado” (p.296).

Segundo Bezerra (2017, p.47) “o estilo individual do enunciado é determinado, sobretudo, por seu aspecto expressivo”. Podemos entender, então que as escolhas subjetivas do falante atribuem sentido a um discurso específico, que ocorre em determinada esfera de comunicação e são emolduradas por um gênero específico. Ou seja, o discurso é construído tanto na forma de um determinado esquema de gênero como na forma de um projeto discursivo que deve tratar do objeto considerando

escolhas individuais, expressivas e valorativas. Assim, essas escolhas valorativas, que exercem força sobre o discurso, e sobre a formatação do discurso delineiam o enunciado. Bakhtin salienta que esse elemento expressivo do enunciado apresenta um vínculo com outros enunciados que precedem ou sucedem o enunciado do falante. Esses elos discursivos se efetivam definitivamente quando se permite uma atitude responsiva diante do que foi dito. Assim, Bakhtin (2017, p. 301) afirma que:

O enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. (BAKHTIN, 2017, p.301)

Para o autor se o enunciado permite que haja uma atitude responsiva significa que existe um endereçamento a alguém. Desse modo, uma característica marcante do enunciado, sob o olhar do dialogismo discursivo é seu endereçamento a alguém. Bakhtin afirma que “o enunciado tem autor” e “destinatário” (p.301). Portanto, para Bakhtin (2017, p. 305), “o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não pode haver enunciado”. O filósofo ainda afirma que as formas típicas utilizadas para materialização desse enunciado, bem como os objetivos discursivos traçados, diante das especificidades do meu destinatário é que determinam os diferentes gêneros do discurso.

Esses diferentes gêneros do discurso são formas típicas dinâmicas porque atendem a determinadas condições históricas, sociais e individuais e se modificam de acordo com as intenções do sujeito/falante. Por isso, determinada situação de utilização dos gêneros do discurso, a escolha das palavras possíveis a esse contexto, bem como os aspectos constitutivos do enunciado é que tornam os gêneros dinâmicos. Retomando Stella por meio da obra de Brait (2014, p.181) encontramos a seguinte afirmação: “o gênero é extremamente dinâmico, porque tanto funciona imediatamente quanto possui uma historicidade que evolui e se adapta às novas condições de utilização”.

Finalmente, esse aporte teórico dos gêneros do discurso fundamenta o percurso dessa pesquisa, porque nossa preocupação está voltada para o ensino da Língua Portuguesa, especialmente sobre o trabalho com os gêneros enquanto discursos que são produzidos em situação de ensino. Em capítulos anteriores a esse, ressaltamos que o ensino de LP, no Brasil, durante muito tempo, estruturou-se com base nos aspectos

sintáticos, morfológicos e lexicais da língua. Esses recursos gramaticais constituem, de acordo com BaKhtin (2017, p.306), “uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos” e complementa seu dizer, afirmando: “Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto” materializado por meio de um gênero do discurso. Sobre todos esses aspectos que emolduram os gêneros, e que tornam a produção discursiva do sujeito significativa, Bezerra (2016) diz:

O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica que lhe é inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BEZERRA, 2016, p.52)

Com base em todo o referencial Bakhtiniano aqui exposto, fica claro que o trabalho com os gêneros, voltado para o ensino da LP, enriquece visões de mundo, enriquece o repertório discursivo do sujeito, como também promove novas formas de ver e interpretar aspectos particulares do contexto real. Vale ressaltar aqui que a ideia de sujeito vem de encontro com os pressupostos desse uso dialógico da linguagem. Osakabe (2012, p.26) diz que, “Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador”.

Portanto, procuramos deixar claro que a teoria dos gêneros possibilita relações de interações discursivas e possibilita também a produção de enunciados e uma resposta a eles. Como vimos um dos fatores determinantes para a constituição do acabamento dos enunciados é a forma de gênero. Um determinado gênero do discurso se constitui para o sujeito como um caminho para a construção da materialidade discursiva e, para o interlocutor é uma possibilidade de se constituir como parte do discurso. A partir do estudo teórico-epistemológico empreendido neste trabalho, procuramos apontar, especialmente nesse capítulo, conceitos de gêneros do discurso sob o olhar dos escritos do Círculo de Bakhtin.

1.5 O LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO QUE CIRCULA NA ESCOLA

A construção desse capítulo apresenta uma abordagem sobre o Livro Didático de Português (LDP) como gênero que circula na escola. Esse capítulo foi idealizado porque o trabalho com esse material está intrinsecamente ligado com a proposta de aplicação dessa pesquisa. Para tratar do LDP é importante resgatar na história da educação brasileira, o processo de sua construção, até chegarmos aos materiais que temos hoje, à nossa disposição, nas escolas brasileiras. O LDP passou por significativas transformações, especialmente, por conta das influências culturais, políticas, econômicas, sociais e ideológicas que exerceram forças, e ainda exercem sobre a formulação de propostas que orientam o processo ensino/aprendizagem. Como já salientamos em tópicos anteriores, na década de 60, o evento da democratização da escola, resultou na ampliação de vagas para alunos oriundos das classes populares e por isso o número de alunos nas escolas aumentou a olhos vistos.

Para dar conta dessa demanda, o governo tratou de, rapidamente, preparar professores para atuar especialmente no ensino primário. No intuito de sanar esta necessidade escolar, foi realizado um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, segundo Soares (2002, p.166). Nesse contexto, surgem os manuais didáticos já com certa formatação e, dividido em capítulos, por conteúdo e em volumes, para atender a séries específicas. Vale ressaltar que como o LDP circularia no meio escolar e passaria pelas mãos de muitos professores e alunos, o governo tratou de incentivar a produção desse material escolar, especialmente cartilhas, controlando de forma bastante incisiva os modelos de atividades de leitura e escrita que seriam trabalhados nas escolas.

Desse modo, percebemos que desde as primeiras publicações do LDP, ele já sofria imposições de forças históricas, políticas e ideológicas que atendiam aos interesses de uma minoria dominante e detentora do poder. Segundo Silva (1998, p.45), a intenção do governo era “de impedir reflexão política nas escolas e, ao mesmo tempo, de calar a voz dos professores”.

Mais tarde, com a implementação da Lei nº 5692/71 a estrutura das disciplinas escolares passa por grandes transformações. A disciplina de Língua Portuguesa agora é denominada Comunicação e Expressão e os conteúdos estruturantes equilibram-se com a Linguística Estruturalista, como também com o interesse do governo em formar a mão de obra técnica, pois, o mercado de trabalho demandava esse tipo de mão de obra. Por

isso o LDP passa por novas reformulações de modo a atender essa formação desses trabalhadores imediatos. Assim, os exercícios de leitura e escrita do tipo “siga o modelo”, ou atividades de leitura e escrita que privilegiavam um fazer passivo, (a)crítico perduraram nas escolas e na composição do LDP por algumas décadas.

Como já salientamos anteriormente, a partir dos anos 80, os avanços em pesquisas na área da Linguística Aplicada, bem como os estudos sobre os escritos do círculo de Bakhtin colaboraram, e muito, para uma revisão dos objetivos para o ensino da LP. Esses novos paradigmas que nortearam análises sobre a linguagem refletiram resultados nas práticas docentes em sala de aula, mas também motivou reelaborações dos LDP que precisavam se adequar a esse novo contexto de ensino.

Evidentemente, as mudanças na educação, sob a perspectiva dialógica do discurso, foram acontecendo de certa forma tímida e gradativa, mas aos poucos pesquisadores, autores de livros didáticos e professores incorporaram esse novo olhar sobre o tratamento dado à língua, sob a perspectiva dos gêneros. E é justamente nessas variações de contextos que o LDP foi se (re)configurando.

Atualmente, o governo federal, através do MEC, aponta para a necessidade de se desenvolver ações que garantam à melhoria da qualidade do LDP, especialmente aqueles que são utilizados nas escolas públicas brasileiras. Vale ressaltar que esse apoio às ações, que garantam que os alunos receberão um LDP de qualidade, é previsto pela Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 4, inciso VIII. Nesse inciso, a Lei fala dos programas de apoio de material pedagógico e destaca o livro didático como importante. Além disso, o LDP é distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que legitima a oferta de livros didáticos que são reconhecidos pelo MEC. As obras autenticadas por esse programa são enviadas aos professores, que escolherão a obra que sua escola adotará para os próximos anos. Assim, as coleções de LDP são enviadas para as escolas, juntamente com o Guia do Livro Didático, que apresenta uma breve análise dos LDP aprovados para participarem da seleção.

Como podemos observar até aqui, por meio dessa breve contextualização sobre a produção do LDP no Brasil, não podemos deixar de dizer que, por motivos óbvios, ele tem sido objeto de muitas investigações/pesquisas, especialmente na Linguística Aplicada e tem sido motivo de discussões entre professores e Núcleos Regionais de Educação e Secretarias de Educação, principalmente em épocas nas quais o período de escolha do LDP se aproxima. Segundo Razzini (2000, p.94), “o livro didático tem sido

objeto de várias teses universitárias, ganhando cada vez mais status de objeto de estudo e ocupando papel de destaque na recente história das disciplinas escolares”. Esse olhar avaliativo recai sobre o LDP, pois ele é um dos materiais (se não o material) mais utilizado pelos professores em sala de aula. Exatamente por isso o LDP é adjuvante do professor no sentido de ser responsabilizado pelo fracasso escolar.

Os LDP já foram definidos em várias pesquisas como “ferramenta”, “material de apoio”, “suporte de gêneros”. Rojo (2005, p.3) define os LDPS como “instrumentos de apoio no processo de ensino-aprendizagem”, Lajolo (1996, p.4) coaduna com Rojo quando afirma “o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal”. Marcuschi (1996, p.63) já denominou os LDP como “manuais de ensino de Língua Portuguesa”, Lopes (2007, p. 208) diz que o LDP é “uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores” É preciso dizer, o quanto esses autores, assim como outros mais que poderíamos citar, engrandeceram as pesquisas sobre os LDP utilizados nos mais variados contextos das escolas em nosso país. Exatamente por conta das ricas contribuições dessas pesquisas que embasam nosso referencial teórico, é que pudemos construir nosso posicionamento a respeito do LDP. Assim, dada à importância desse material analisado, comungamos com o posicionamento de Bunzen (2005) quando afirma que os LDP:

têm, por razões históricas e culturais, um papel na engrenagem escolar (...)eles são, na sala de aula, assim como os programas de ensino, objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo. (BUNZEN, 2005, p.12)

Dado o papel do LDP nas engrenagens do ensino da língua materna, objetivamos nesse capítulo confirmar a ideia de que o LDP é um gênero, que circula na esfera escolar e, não apenas uma forma de transmitir metodologias escolares. Sob a perspectiva da teoria dialógica do discurso, aporte teórico que fundamenta nosso trabalho, e por Bunzen (2005), entendemos que o LDP é um gênero porque organiza os saberes escolares. Segundo Bakhtin (2107, p. 266), essa “relação orgânica” nada mais é do que “estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana”.

Como vimos em capítulos anteriores, nas últimas décadas, a noção de gênero tem norteado o estudo e trabalho com a linguagem, bem como tem orientado

professores e práticas pedagógicas voltadas para o uso dialógico da língua. Além disso, a perspectiva discursiva tem auxiliado aos profissionais da educação, segundo Bunzen (2005, p.36), “a compreender as práticas de linguagem que circulam na nossa sociedade e que estão sempre em processo de transformação”. Consequentemente, compreender as práticas de linguagem pressupõe, compreender também, seu modo de produção, seu meio de circulação e, ainda de acordo com Bunzen (2005, p.36) “a recepção de gêneros do discurso específicos e legitimados de acordo com a função social que os sujeitos ocupam nas diversas esferas de atividade humana”. Outro fator importante a se ressaltar é o fato de que o gênero atende a contextos, ele é dinâmico e passivo de transmutações, porque acompanha movimentos históricos. Bunzen (2005) confirma:

Nessa direção, podemos afirmar que as formas que o LDP vai adquirindo, se levarmos em consideração a relação gênero/ atividade humana, são resultantes das concepções sobre as atividades de ensino e aprendizagem formal e sobre seus agentes (professores e alunos). É uma relação dialógica que se instaura entre a seleção de objetos de ensino e sua apresentação, levando em consideração determinados interlocutores e determinadas concepções de ensino aprendizagem. (BUNZEN, 2005, p.42)

Esses apontamentos, bem como a postura dialógica discursiva que assumimos aqui nos leva a, assim como Bunzen, tratar o LDP como um gênero discursivo. Considerando os preceitos bakhtinianos sobre os gêneros podemos afirmar que o LDP é um gênero, pois enquanto enunciado ele apresenta os elementos, “indissolivelmente ligados”, que tornam esse gênero individual e particular. Bakhtin (2017, p.262) afirma que os elementos indissolivelmente ligados ao enunciado são: “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional”. Diante disso, é possível afirmar que o LDP é um gênero que apresenta conteúdo temático, que nele, especificamente, subdividem-se em unidades temáticas, o LDP apresenta estilo já que o trabalho com a linguagem e com escolhas que orientam o dizer estão ali presentes.

Nesse sentido, sobre o estilo, confirma Bakhtin (2017, p.266) que “os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros” e, o autor continua afirmando: “O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas”. Finalmente, entendemos o LDP como um gênero porque ele apresenta uma estrutura composicional relativamente estável e típica de construção do todo. Assim, no LDP, temos implícito um discurso de orientação de conteúdos escolares, esse discurso é

construído por meio de escolhas linguísticas e de uma estrutura composicional que o definem como um gênero típico da esfera escolar. Bakhtin (2017) salienta que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2107, p.262)

Sendo então, o LDP um gênero, logo podemos compreender que o discurso (ou discursos) que delineiam a natureza acabada desse enunciado o caracteriza enquanto gênero, porque apresenta(am) certa conclusibilidade e possibilidade de resposta. Nesse sentido os destinatários ou interlocutores desse material, obviamente são professores enquanto mediador (entre saber escolar/aluno) e alunos. Essa alternância entre os sujeitos é algo intrínseco ao LDP, pois sem os interlocutores previstos suas intenções discursivas não teriam razão de ser. Desse modo, é possível afirmar, a partir de Bakhtin, (2017, p.275) que o LDP é “uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso”.

Diante desses apontamentos apresentados até aqui, apontamentos esses que norteiam nosso posicionamento sobre o LDP, enquanto gênero, ampliamos agora nossos conceitos tratando da grande complexidade desse enunciado, pois de acordo com Bakhtin (2107, p. 263) “Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza real do enunciado”. Nesse sentido, compreendemos que tratar do LDP enquanto enunciado num gênero demanda perceber que esse gênero perpassa um extenso processo de formatação, desenvolvimento e organização.

O LDP atende a demandas sociais, culturais e políticas de períodos historicamente situados, bem como incorpora outros gêneros dos mais variados campos de circulação (político, literário, humorístico, dramático, jornalístico, televisivo, etc). É justamente essa incorporação de outros gêneros nele próprio que o caracteriza como um enunciado. Como professores atuantes temos contato com inúmeras publicações de livros didáticos e atualmente, a maioria apresenta esse estilo composicional. Assim temos, segundo Bunzen (2005, p.44), textos dos autores do LDP, atividades didáticas, textos de outros autores intercalados, imagens e ilustrações. Além disso, os LDP dos anos finais do ensino fundamental II (foco de nossa pesquisa) apresentam quatro

unidades temáticas, com três capítulos internos em cada unidade. E é justamente nesse entrelaçamento de unidades temáticas e capítulos relacionados ao tema que a intercalação entre gêneros acontecem.

Temos então os gêneros que fazem parte do dizer dos autores, como, por exemplo, gêneros da esfera científica (com conceitos gramaticais, regras, etc) e/ou da esfera instrucional (os autores devem apresentar enunciados que orientam a professores e alunos a realizarem alguma tarefa). Nessa formatação temos gêneros que fazem parte de outros dizeres das mais variadas esferas de circulação, bem como a intercalação de propostas de atividades didáticas (que se caracterizam como gêneros que instruem a professores e alunos sobre a realização de leituras e propostas de produções escritas) e por fim as relações entre imagens.

Desse modo, podemos dizer que essa composição do LDP, sob o olhar dialógico o caracteriza como gênero. Isso porque o LDP traz no seu discurso as vozes de outros discursos. Discursos esses que se alinham aos enunciados já existentes, que produzem outros enunciados e, por conseguinte, produzem a resposta. Por isso, essa discussão nos leva a crer que outros dizeres ou outros discursos são incorporados pelo gênero, livro didático. Sobre isso Bunzen (2005) diz:

Podemos, então, compreender os textos em gêneros diversos como uma forma de discurso reportado típica do gênero livro didático, ou seja, é uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto, muitas vezes, através da intercalação de outros. Fato que nos fez compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/ imbricada/ múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados objetos. (BUNZEN, 2005, p.41)

Assim coadunamos com o posicionamento de Bunzen (2005, p.27), quando afirma que “o LDP é uma forma/modo de interação verbal criado no âmbito de determinadas esferas, da atividade humana, constituídas sócio-historicamente”. Bakhtin (2017, p.263) reafirma que os gêneros discursivos “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”. Por isso, o LDP enquanto enunciado concreto organiza o saber escolar e é amplamente utilizado com fins pedagógicos. Por isso, entender o LDP enquanto gênero significa considerar que nele encontramos enunciados concretos que são selecionados para

atender certas finalidades discursivas. O LDP, enquanto gênero é produzido por locutores que pressupõem interlocutores vinculados a determinada cultura historicamente construída e, por isso, é um gênero dinâmico já que ele se constitui e se transforma de acordo com as necessidades, histórico/culturais, apresentadas pela esfera da atividade humana e do meio no qual circula. Nesse sentido é possível, afirmar que a escola é uma esfera extremamente dinâmica, passível de transformações que se refletem nos discursos que são nela e para ela construídos. Nesse sentido, segundo Bunzen (2005, p.38), “estaremos enfocando o gênero LDP, não pelo viés estático do produto, mas pelo viés dinâmico da produção”.

Por isso, o LDP é um gênero produzido para circular numa esfera que agrega múltiplos dizeres, socialmente constituídos. Da mesma forma, o LDP, enquanto gênero agrega, também, os múltiplos dizeres que se organizam e se combinam para gerar uma nova estrutura. Bakhtin, (2017) afirma que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2017, p.262)

Portanto, considerar o LDP enquanto gênero que orienta a construção do saber escolar, a partir da combinação de outros gêneros, significa compreendê-lo a partir de seu caráter híbrido. Isso porque ele apresenta uma composição específica com divisão em unidades, capítulos e volumes. Além disso, o LDP é um material impresso em papel específico que apresenta, no seu interior, outros gêneros, bem como orientações metodológicas sobre práticas de ensino que pressupõem interlocutores previstos: professores e alunos/leitores/escritores. Sobre a situação de interação prevista no LDP sob a perspectiva da sua constituição enquanto gênero é possível afirmar que os textos (verbais e não verbais) que compõem essas unidades didáticas bem como os capítulos e as seções do livro didático são selecionados levando em consideração os objetivos didáticos elencados pelos autores desse material, ou seja, o intuito discursivo. Esses textos são também selecionados de acordo com um perfil dos possíveis interlocutores de acordo com a etapa que cumpre no período escolar, por exemplo, daí justifica-se a organização do LDP por série ou ano. De acordo com Bunzen (2005),

Podemos, então, compreender os textos em gêneros diversos como uma forma de discurso reportado típica do gênero livro didático, ou seja, é uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto, muitas vezes, através da intercalação de outros. Fato que nos fez compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/ imbricada/ múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados objetos. (BUNZEN, 2005, p.44)

Nessa pesquisa lançamos mão desse posicionamento sobre o LDP, enquanto um gênero que ajusta e intercala outros gêneros. Além disso, as dimensões que caracterizam sua produção, nos leva a entendê-lo como “uma unidade enunciativa/discursiva e que nos possibilita vê-lo como um gênero do discurso”, com base nas afirmações de Bunzen (2005, p. 45). O LDP, enquanto gênero é dinâmico e sua composição bem como sua função é que conferem os tons sociais e históricos que lhes são específicos. Dessa forma, para estudar o comando de produção apresentado pelo LDP, como um gênero que orienta a produção escrita dos estudantes, entendemos a grande relevância de abarcarmos essas concepções que formalizam o livro didático enquanto enunciado que organiza e orienta as práticas de oralidade, de leitura e de escrita na escola.

2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

2.1 O CONTEXTO E A NATUREZA DA PESQUISA

Considerando que objetivos traçados para uma pesquisa surgem a partir de um problema, a natureza do trabalho e os procedimentos metodológicos para sua execução nos encaminham a possíveis respostas e soluções para a situação apresentada. Nesse sentido, os problemas que os professores encontram nas produções escritas dos alunos, podem revelar que os estudantes não escrevem com proficiência, por conta de problemas não superados nas séries anteriores, bem como pode revelar que os comandos para as produções escritas dos alunos são ineficientes enquanto enunciados que orientam e organizam o discurso do aluno/autor. O foco dessa pesquisa atenta para o comando de produção escrita, fornecido pelo LDP, enquanto objeto fundamental para

o sucesso da escrita do gênero em situação de ensino. Diante do exposto, poderíamos elencar ainda outros questionamentos:

- É possível que os comandos de produção escrita apresentados para o estudante, atualmente, nas aulas de LP, são o reflexo de um posicionamento discursivo, tanto do professor como dos materiais didáticos?
- Por que o aluno não produz textos que refletem a posição de um locutor, que num contexto de produção específico, se dirige a outro sujeito, numa interação dialógica?
- O aluno apresenta, de fato, dificuldade na leitura e compreensão desses comandos de produção ou os comandos não deixam claros os elementos que são relevantes para determinadas produções escritas?
- Os comandos de produção fornecidos pelos LDP, não dependem muito além do que deveriam da mediação do professor, e isso faz com que o aluno não adquira autonomia para ler, compreender e executar o comando de produção e perca de vista as orientações de escrita no momento da produção?
- E finalmente, o comando do LDP, usado para na produção escrita, como proposta de trabalho em sala de aula exige do aluno um posicionamento restrito e literal, ou apresenta as condições de produção para que o aluno faça um uso consciente da linguagem atendendo a finalidades definidas?

Em decorrência desses problemas, entendemos a relevância de tratarmos da escrita enquanto meio de expressão de um dizer vinculado a uma estrutura composicional, a uma temática e um estilo, com finalidade marcada em uma proposta de produção que apresente as finalidades discursivas bem marcadas. Por isso, aplicamos comandos de produção escrita presentes no LDP, Português e Linguagens dos autores Willian Cereja e Thereza Cochar (2015). A partir dessa primeira aplicação, refletimos sobre os impactos que esses comandos exerceram nos textos dos alunos no que se refere à escrita do gênero, à escrita com certo volume temático bem como à escrita com marcas linguísticas como expressão de um posicionamento individual. Assim no contexto de sala de aula, procuramos de práticas concretas de produção em situação de ensino, analisamos e aplicamos comandos para produção do gênero

reportagem presentes, especificamente, nos capítulos 1, 2 e 3 que compõem a primeira unidade do LDP.

Aplicamos, também, um comando de produção do capítulo 2 da unidade 4, sob a perspectiva da produção de texto dissertativo-argumentativo. Aplicamos esses mesmos comandos em aulas de produção escrita no 9º ano D, do Ensino Fundamental do período da tarde de uma escola da Rede Estadual Pública da região Noroeste do Paraná, contando com 32 alunos, entre eles 12 meninas e 20 meninos. Vale ressaltar que esse número de alunos sofre uma alteração considerável, dado ao remanejamento de muitos dos nossos alunos. Recebemos alunos advindos de outras escolas que precisam cumprir dependência nas disciplinas nas quais ficaram retidos, além de frequentarem a série seguinte em período oposto. Isso tudo sem contar com os alunos evadidos e transferidos para outras instituições. É fundamental ressaltar que os comandos de produção foram aplicados sem situação de ensino e também de avaliação. Isso porque estávamos produzindo durante o trimestre e precisávamos produzir os resultados quantitativos que a instituição espera para o final do período.

Além disso, não haveria tempo hábil para aplicar os comandos de produção escrita como atividades extras, porque além da avaliação da escrita por meio de textos, temos que aplicar outros tipos de recursos avaliativos. Segundo as DCE (2008, p.31), “a avaliação se concretiza de acordo com o Projeto Político Pedagógico (...) com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente”.

Portanto, em consonância com o Projeto Político Pedagógico do colégio no qual a pesquisa foi aplicada, e de acordo com o Plano de Trabalho Docente, o professor deve oportunizar para o aluno instrumentos avaliativos variados. Outro fator que nos levou a aplicar os comandos de produção em situação de ensino/avaliação é o fato de que, a produção dos alunos em sala de aula ainda está extremamente condicionada a situações de avaliação e, por consequência disso, a escrita do aluno na escola torna-se artificial.

Como as aplicações desses comandos aconteceram em situação de ensino, o contexto exerceu forte influência sobre os rumos da pesquisa. Desse modo, houve a necessidade de reformulação dos comandos apresentados pelo LDP e a exigência de uma nova aplicação para que pudéssemos construir os parâmetros de nossa análise. É preciso salientar que nessa análise não elencaremos os momentos de reescrita, pois nossa intenção em avaliar a eficiência das orientações contidas nos comandos é o primeiro atendimento a ele, considerando a temática, os recursos linguísticos utilizados,

bem como a organização do gênero. É preciso, inclusive, considerar que os recursos linguísticos analisados referem-se às escolhas realizadas pelos alunos para atender às necessidades para a composição do gênero proposto. Portanto, ao observarmos a escrita nos textos dos alunos, não nos detivemos nos aspectos gramaticais que formatam o uso da língua.

No longo percurso dessa pesquisa nunca perdemos de vista nosso interesse pelos comandos para produção escrita. Entretanto, a pesquisa foi adquirindo novas configurações, ao passo em que o contexto de produção exercia forças que nos encaminhavam a uma reavaliação do processo metodológico de aplicação dos comandos para produção escrita. No início de nossa proposta pretendíamos verificar se as finalidades discursivas para produção escrita em sala de aula estavam presentes nos comandos de produção escrita fornecidos pelo professor.

Para tanto, os participantes da pesquisa seriam os alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental e a professora da turma. Nessa ocasião, segundo semestre de 2017, nós não éramos os aplicadores dos comandos. Porém, no decorrer do processo dos trabalhos, a professora entrou em licença e nós não havíamos coletado material suficiente para análise. Entendemos, também, que seria inviável retomar todos os objetivos e procedimentos da pesquisa com a professora substituta. Nesse momento, repensamos a pesquisa e decidimos que deveríamos assumir agora a postura do pesquisados-aplicador e direcionar a pesquisa para uma turma na qual nós lecionávamos.

Agora, os comandos de produção deveriam ser aplicados por nós no 9ºano D e analisados por nós. Decidimos nesse momento, repensar os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, alterar, também a origem do objeto de análise: o comando de produção. Se antes eles eram fornecidos pelo professor, agora eles teriam como fonte o Livro Didático de Português (LDP). Consideramos conveniente escolher essa fonte dos comandos de produção, dada à importância do livro didático enquanto referência quase que científica, se não for, a única referência, de fato, científica que o professor tem à mão, para o trabalho com o ensino da língua, como já fundamentamos anteriormente.

Outro fator que norteou essa pesquisa é que nesse mesmo período recebemos as novas coleções de LD, organizadas pelo PNLD e, pela terceira vez alternada, os professores de Língua Portuguesa de nossa escola, optaram pelo livro Português Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar. Essa escolha gerou polêmica, pois já

trabalhamos com esse material em outras ocasiões e uma boa parte dos professores não se identificaram com esse LDP. No entanto, esse livro foi eleito pelos professores no sentido de que para esse tipo de escolha a maioria dos professores é quem decide. Essa decisão também sofre com as forças externas à escola já que, o NRE aconselha uma unidade de escolha entre as escolas sob o argumento de que os alunos não fiquem totalmente prejudicados caso mudem de escola no decorrer do ano letivo. Vale ressaltar que essa sugestão do NRE, não interfere, de modo algum, na autonomia de escolha dos LDP pelas escolas.

Concluídos esses apontamentos sobre o LDP, e sobre a escolha da turma para aplicação da pesquisa, continuamos nossas abordagens sobre o contexto que delineou esse estudo. Em nosso colégio adotamos, na última reformulação do Projeto Político Pedagógico, pela divisão do ano letivo em trimestres. Por isso, começamos a aplicação dos comandos para produção escrita no primeiro trimestre de 2017, mais especificamente no mês de março e terminamos no final do segundo trimestre de 2017. Optamos por iniciar a aplicação em março porque a distribuição dos LDP, para os alunos é realizada de acordo com um cronograma interno do colégio, porque o início do ano letivo é um tanto quanto tumultuado e, também, porque recebemos e emitimos transferências, realizamos remanejamento de alunos por turma logo nas primeiras semanas. Além disso, demanda certo tempo para que alunos e professores estabeleçam certo estágio no relacionamento interpessoal que permita a ambos agirem de forma coesa dentro do processo ensino-aprendizagem.

Começamos então, a aplicação dos comandos para produção escrita dos alunos, seguindo os encaminhamentos do LDP. A temática central da primeira unidade didática é ‘Caia na rede’ e os subtemas presentes nos capítulos 1, 2 e 3, respectivamente são: “O registro de mim mesmo”, “Posto...logo existo”, e “Eu: entre o real e o virtual”. Os gêneros propostos para produção escrita são os gêneros reportagem (cap. 1 e 2) e o gênero editorial (cap.3), ambos da esfera jornalística. A unidade 4 apresenta a temática “Nosso tempo” e é estruturada pelos capítulos 1 “Mais louco é quem me diz”, capítulo 2 “O igual que é diferente” e capítulo 3 “Ciranda da indiferença”.

No tocante à unidade 1, aplicamos os comandos para produção escrita dos capítulos 1 e 2, que tratam da produção do gênero reportagem e da unidade 4, escolhemos a aplicação do comando presente no capítulo 2, que traz um comando de produção do texto dissertativo. No início da pesquisa pretendíamos aplicar os comandos referentes à unidade 1, ou seja, três produções que circulam esfera jornalística. No

entanto, no decorrer das análises entendemos que poderíamos aplicar, pelo menos, uma proposta de tipos textuais porque eles são contemplados por Cereja e Cochar, e porque essa produção nos serviria de parâmetro para verificar como as finalidades de produção do gênero, realmente, se efetivam nesse LDP. Outro fator que contribuiu para que correlacionássemos às produções dessas duas unidades didáticas, se deu pelo fato de que as outras unidades, 2 e 3, respectivamente, propõem a produção de outros gêneros, com referência em temáticas desvinculadas das propostas para as unidades escolhidas.

Desse modo, aplicamos três comandos de produção encontrados no LDP Cereja e Cochar (2015), e em decorrência das primeiras respostas, na forma escrita, que os alunos produziram aplicamos outros três comandos com uma redefinição de algumas finalidades discursivas. Desse modo, aplicamos a unidade didática, do LDP, como ela se apresenta para o professor e para o aluno. Trabalhamos com os textos que deveriam embasar a produção escrita, bem como com as atividades de leitura e interpretação e organização do gênero. Terminada a etapa de leitura, partimos para a aplicação dos comandos de produção escrita propostas pelo LDP. Nesse momento, novamente, o contexto exerceu grande influência sobre os procedimentos de aplicação. Isso porque as temáticas propostas para os capítulos são muito polêmicas e interessantes e, inevitavelmente, exigiam dos alunos um posicionamento diante do que se colocava à frente deles sobre: uso das tecnologias (redes sociais, *selfies*, o uso do celular, televisão).

Esses temas geraram discussões muito relevantes em sala, pois os alunos posicionaram-se diante de algo que faz parte do cotidiano deles e conteúdo sobre o qual eles demonstraram terem opiniões formadas. Assim, nessa situação de debate que surgiu em sala e dada à relevância dos assuntos para os alunos, imaginamos que as interações entre linguagem oralizada e linguagem escrita fugiriam da artificialidade e que os alunos apresentariam um volume de conteúdo bastante amplo para a produção do gênero reportagem. Nossa expectativa, sobre uma escrita eficiente, se efetivaria quando a solicitação da escrita, por meio do comando de produção, surgisse. Segundo Menegassi e Silva (2007), a perspectiva da escrita em situação de ensino, a escrita como trabalho,

é aquela precedida de outras atividades que constituem um processo contínuo de aprendizagem. A partir de um diálogo, oportunizado conscientemente pelo professor, se constrói o conhecimento em função da interação, que ocorre naturalmente entre professor-aluno-texto. Percebe-se novamente a relevância do diálogo no processo. Sem troca de informações a escrita não se

desenvolve. O texto não é considerado pronto, o sentido dele se faz a partir de inferências, ou seja, é no ato de leitura que o significante ganha significado e se completa, já que ler, enquanto processo completo é trazer para o texto os conhecimentos que já foram retidos para uma nova interpretação. (MENEGASSI e SILVA, 2007, p 1 CD-ROM : 4 pol.)

Diante dessa teoria que fundamenta nossa pesquisa, entendemos que o tratamento dado aos temas, por meio dos gêneros apresentados pelo LDP foi oportuno já que os alunos elaboraram seus discursos durante os momentos de leitura e debate. No entanto, os comandos que orientaram as produções escritas dos alunos, os comandos fornecidos pelo LDP, desvincularam-se, de forma bastante significativa, das temáticas estudadas. Por isso, sob a perspectiva de construção do conhecimento por meio da interação entre interlocutores e discursos diversos não se consolidou.

Isso ficou evidenciado na produção escrita dos estudantes que não delimitaram claramente o tema, não atenderam à estrutura composicional do gênero. A ausência do interlocutor previsto e das finalidades discursivas no comando de produção delineou a elaboração de uma redação escolar, apagando de forma marcante o discurso do sujeito/autor. Assim, diante desse contexto que se estabeleceu durante a aplicação do comando de produção do LDP, entendemos que haveria necessidade propor, para os alunos, a retomada da temática apresentada pela unidade ‘Caia na rede’, ampliar os conceitos já elaborados sobre o conteúdo, apresentar outras intervenções e propor a reescrita dos textos a partir de uma reelaboração dos comandos de produção fornecidos pelo LDP. Nesse ponto da pesquisa atuamos enquanto professores, mediadores e pesquisadores do trabalho com os gêneros do discurso.

Portanto, não éramos apenas aplicadores da pesquisa, mas participantes dela, e como os alunos atuamos como sujeitos. Todos os encaminhamentos adotados nos deram autonomia para agirmos como mediadores e interlocutores dos alunos/autores e contemplamos, na reelaboração dos comandos, outros possíveis gêneros para estruturação de um discurso imediato, em situação real de ensino e que os alunos, enquanto sujeitos do dizer. Orientados sob a perspectiva dos gêneros discursivos e pelos pressupostos da escrita como trabalho em sala de aula, procuramos reelaborar comandos de produção escrita vinculados às propostas temáticas da unidade do livro didático (considerando a riqueza do material) e elencamos as finalidades discursivas que organizariam o novo dizer dos alunos.

Obviamente, o momento da escrita dos alunos sofreu com certas intercorrências já que, alguns alunos que produziram na oralidade, mas não produziram

na hora da escrita, ou entregaram seus textos em outros momentos e isso não era idealizado por nós, mas é previsível já que o processo ensino aprendizagem deve contar com as heterogeneidades impostas pelo contexto. Outro fator marcante para no processo da pesquisa, é que a estrutura composicional do gênero reportagem é bastante complexa, exige a presença de outras vozes no discurso do autor, que podem ser buscadas por meio de entrevistas ou de outras leituras. Essas entrevistas e pesquisas deveriam ser desenvolvidas como atividades extraclasse ou como uma tarefa de casa. No entanto, a busca desses dados demandaria um compromisso dos alunos em trazer essa coleta de material de casa. No entanto, os alunos desse 9ºano apresentavam pouca autonomia e, até mesmo, falta de compromisso com tarefas solicitadas. Por isso, resolvemos adequar a solicitação do gênero às especificidades da turma. Contudo, entendemos que todas essas interposições do contexto sobre as ações na pesquisa foram muito positivas porque elas atribuíram contorno ao nosso trabalho e também nas práticas de uso do livro didático.

Assim, como já afirmamos no início dessa dissertação, as análises dos comandos para produção escrita, apresentados pelo LDP, bem como as forças externas do contexto de produção da pesquisa nos encaminharam para uma perspectiva metodológica qualitativo-interpretativista. E ainda, devido à aplicação dos comandos do LDP, bem como os comandos reformulados, em aulas de produção escrita, assumimos também, a perspectiva metodológica da pesquisa-ação. Portanto, essa é uma pesquisa qualitativo-interpretativista com caráter de pesquisa-ação.

Referenciamos o conceito de pesquisa qualitativa em Reis (2006, p.106), porque ele fundamenta esse tipo de pesquisa e diz que “a pesquisa qualitativa se ocupa com a ação (comportamento + significados) dos atores sociais (...), o propósito do pesquisador é ganhar maior compreensão do que está sendo estudado”. Nessa perspectiva, lançamos mão dessa natureza de pesquisa com a pretensão de ler, observar e interpretar os comandos de produção do livro didático, bem como as respostas a eles que se efetivaram por meio dos textos dos alunos.

Outro aspecto importante que orienta as ações ou estratégias metodológicas de nossa pesquisa é a pesquisa-ação, tendo em vista que os estudos pretendidos envolvem a prática em sala de aula, mas sim pelo professor-pesquisador em sala de aula. Reis (2006, p.108) justifica a importância da pesquisa-ação, no sentido de que as mudanças na educação pressupõem por parte do professor uma transformação de sua própria ação.

Por isso, “a pesquisa passou também a incorporar o pensamento do professor a respeito de sua prática”.

Assim, esse tipo de pesquisa se caracteriza também como de cunho social porque envolve sujeitos, que convivem num mesmo contexto, e objetiva resolver um problema coletivo. Esses sujeitos cooperam entre si já que tanto pesquisador como participantes são os sujeitos ativos na pesquisa. Desse modo, essa pesquisa foi resultado de uma ação planejada, que envolveu os participantes, apresentou um objeto de análise ou problema e, contemplaram práticas interventivas que alteraram, de alguma forma, o contexto. Segundo Thiollent (2011, p. 79), a pesquisa-ação “deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”. A retomada dos direcionamentos nesse tipo de pesquisa também é de extrema importância e se dá pelo fato de que a interpretação e, a análise do material acontece lado a lado à participação dos sujeitos. Por isso as retomadas dos procedimentos da pesquisa auxiliam não somente na possível produção de resultados, mas, principalmente, na produção de conhecimento.

Por se tratar de um contexto aberto, uma escola, os desdobramentos de nossas observações e reflexões e toda a construção dos aspectos envolvidos, os nossos objetivos acadêmicos foram constantemente retomados, considerando nossa atuação na aplicação dos comandos de produção, bem como, considerando a atuação junto aos sujeitos envolvidos, num diálogo contínuo ao longo da pesquisa. Assim, levando em conta a participação dos sujeitos como envolvidos na pesquisa acadêmica, Celani (2005, p.109), afirma que a “construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os sujeitos passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico”.

O professor pesquisador é um mediador na construção do conhecimento com base nos materiais produzidos no contexto de sala de aula, e isso torna a pesquisa emancipadora. Assim, a nossa proposta foi de encontro com o paradigma de estudos emancipadores de cunho interpretativista, já que ela se efetivou por meio da construção do conhecimento com base na realidade dos participantes sujeitos, que tiveram função extremamente relevante na caminhada em busca de resultados relevantes que pudessem contribuir com as práticas educacionais.

Desse modo, a pesquisa aqui apresentada, com seus aparatos contextuais, leva em conta as vivências dos sujeitos, pois foi aplicada em uma escola da rede pública

estadual. Objetiva, não só atingir o foco acadêmico da dissertação, que é o trabalho com os comandos para a produção escrita, mas, também a construção de conhecimento significativo. Essa produção de conhecimento é relevante para as pretensões do trabalho, tanto do ponto de vista acadêmico, como do ponto de vista do contexto escolar.

Portanto, de acordo com nossa proposta de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, com estratégia caracterizada pela pesquisa-ação, instrumentalizamos nossas ações no sentido de não apenas explorar os dados obtidos, mas sim, levar em conta, de acordo com Telles (2002, p. 99), além dos “resultados codificados da exploração do mundo feita pelo indivíduo (...) também, seu processo pessoal e individual de compreensão dos fenômenos representados, a metodologia de trabalho, o contexto e o papel do agenciamento humano na pesquisa.” Assim, entendemos ser esse um meio ideal para aliar a pesquisa à prática.

Os procedimentos metodológicos de aplicação da pesquisa seguiram algumas etapas:

- a) Análise da organização do LDP enquanto gênero que orienta ações pedagógicas.
- b) 1º capítulo da unidade 1 do LDP: Leitura dos textos que fundamentam a primeira produção escrita do 1º capítulo da unidade 1. Trabalho com as questões de interpretação desses textos, propostas pelo LDP.
- c) Aplicação do comando de produção apresentado no primeiro capítulo.
- d) 2º capítulo da unidade 1 do LDP: Leitura dos textos que fundamentam a segunda produção escrita do 1º capítulo da unidade 1. Trabalho com as questões de interpretação desses textos, propostas pelo LDP.
- e) 3º capítulo da unidade 1 do LDP: Leitura dos textos que fundamentam a segunda produção escrita do 1º capítulo da unidade 1. Trabalho com as questões de interpretação desses textos, propostas pelo LDP.
- f) Análise dos textos dos alunos ação ou resposta às orientações dos comandos para a produção escrita dos alunos.
- g) Trabalho com os gêneros de caráter instrucional e com o artigo de opinião.
- h) Reelaboração dos comandos para a reescrita sob a perspectiva dos gêneros, enquanto enunciado que orienta a elaboração discursiva na escola.
- i) Aplicação dos novos comandos de produção.
- j) Análise dos textos dos alunos, enquanto resposta ao comando de produção.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO LDP PORTUGUÊS: LINGUAGENS

Para tratarmos da questão dos Gêneros do Discurso que o Livro Didático de Português, do 9º ano do Ensino Fundamental, Português e Linguagens, William Cereja e Thereza Cochar (2015) traz, bem como de sua composição enquanto gênero que orienta o trabalho com o saber escolar, nós trabalhamos embasados pelos pressupostos do círculo de Bakhtin. Esse aporte teórico fundamenta essa pesquisa, bem como fundamenta o posicionamento dos autores desse LDP. No Manual do Professor (p.275-319) encontramos as orientações didáticas para o trabalho com a língua em sala de aula. Nesse manual também encontramos as concepções discursivas dos autores que fundamentam as propostas de trabalho com a oralidade, leitura e escrita com ênfase na teoria dos gêneros do discurso.

Na página 275, na introdução desse anexo, os autores dizem que “Se os professores que fizeram uso das edições anteriores desta coleção notaram um avanço significativo em seu trabalho, entendemos que é possível ir além”. Nesse sentido pode-se entender que a nova edição, se comparada com a anterior, está atualizada e foi ampliada. Assim, essa publicação atende às demandas de uma nova perspectiva de ensino, bem como atende às perspectivas das novas teorias, e desse modo está de acordo com as exigências e com os critérios estabelecidos pelo PNLN, como material adequado para se trabalhar os gêneros em sala de aula. No sumário do Manual do Professor, encontramos a organização dos aspectos relevantes que fundamentam o posicionamento dos autores e que fundamentam a elaboração desse material. Assim temos proposições sobre: Pressupostos teóricos e metodológicos do LDP; Pressupostos sobre avaliação; Pressupostos sobre a estrutura e metodologia da obra; Cronograma e plano de curso; Considerações sobre o livro digital e multiletramentos.

Na introdução do Manual do Professor os autores afirmam que essa coleção está em sua 9ª edição e que esse material foi sempre muito bem aceito pelos professores. Ainda afirmam que essa aceitabilidade se dá no sentido de que essa coleção comunga com o desejo de professores em “transformar sua prática no ensino de Língua Portuguesa”, segundo Cereja e Cochar (2015, p.275). Ainda na página 275, os autores também falam sobre o fato de que a cada edição lançada, eles têm a preocupação de aprofundar os “os rumos traçados nas edições anteriores”, falam em “um trabalho consistente com a leitura”, em “seleção criteriosa de novos textos”, falam em seu comprometimento com a “formação de leitores competentes”. E continuam falando

sobre as inovações dessa coleção sob a perspectiva “dos gêneros textuais ou discursivos”. Cereja e Cochar (2015) sintetizam:

pensamos que o ensino de português hoje, deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva enunciativa da língua, isto é, como meio de ação e interação social. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias de ensino de língua portuguesa, que se volta essencialmente para um trabalho integrado de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido sob uma perspectiva textual enunciativa. (CEREJA e COCHAR, 2015, p.275)

Finalizando a introdução, os autores dirigem-se aos professores que nesse Manual podem encontrar todo o apoio teórico para construção da coleção e para orientação do trabalho do professor no uso deste LDP. Na sequência, encontramos no manual, os pressupostos teóricos de Cereja e Cochar sobre o trabalho com a leitura a partir do letramento e da formação do leitor competente. Apresentam abordagens sobre a produção de texto sob a perspectiva dos gêneros

A visão da leitura desse material é a de que ela deve ser trabalhada em sala de aula de forma constante e diversificada. Os autores fundamentam sua visão sobre a leitura, nas páginas 276 e 277 do Manual, a partir dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997, p.36) e falam sobre a “formação do leitor competente”, das “relações entre textos”, abordam sobre “os vários sentidos que podem ser atribuídos ao texto”. Diante disso, o professor lançar mão de intervenções significativas de modo que o aluno seja levado a realizar inferências e estabelecer relações entre textos e validar as pluralidades de sentidos que os elementos discursivos e linguísticos podem atribuir aos discursos.

Sobre a ação do professor enquanto o mediador entre aluno e gosto pela leitura os autores afirmam que o docente deve trabalhar com “o propósito de cativar os alunos para a leitura e, assim, poder formar leitores competentes e, conseqüentemente, indivíduos capazes de escrever com eficiência”. (Cereja e Cochar, 2015, p.276). Para que os professores efetivem um bom trabalho com a leitura na sala de aula, os autores indicam uma série de ações que objetivem o incentivo à leitura.

As páginas 276 e 277 apresentam uma lista de orientações para o professor: “promover visita à biblioteca”, “dispor bibliotéquinha de classe”, “verificar quais são os interesses dos alunos”, “possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras” “oferecer um repertório seletivo de títulos”, “planejar, numa das aulas semanais um momento de leitura

livre”, “planejar e efetivar projeto de leitura na escola”. Encerrando esses breves apontamentos sobre a leitura os autores apresentam o aporte teórico que fundamenta o tratamento dado à leitura pelo LDP. Dentre eles estão: Cosson (2104), Cândido (1972), Geraldi (1984), Lajolo (2004), Zilberman (2005).

Seguindo a apresentação do Manual do professor, chegamos ao segundo eixo apresentado pelo LDP, a produção de texto. Sobre suas concepções de produção da escrita e de gênero do discurso, Cereja e Cochar (p. 278) afirmam que “a concepção e a organização desta obra levam em conta a proposta de ensino de produção de texto a partir dos gêneros discursivos”. Além disso, os autores apresentam uma série de conceitos, sob a perspectiva de Bakhtin, afirmando que os gêneros orais ou escritos possuem um conjunto de características mais ou menos estáveis. Ressaltam o fato de que a escolha do gênero deve acontecer, tendo como referência situações de interação verbal. Um apontamento relevante sobre o trabalho com o gênero em sala de aula apareceu na fundamentação teórica e nos chamou a atenção. Segundo Cereja e Cochar (2015):

Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coersões dadas pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que tendo ou não consciência delas, acaba por fazer uso do gênero mais adequado à situação. (CEREJA e COCHAR, 2015, p. 279)

O trabalho desenvolvido sob a perspectiva dos gêneros, segundo os autores, proporciona a ampliação e enriquecimento da capacidade de o aluno produzir textos orais e escritos, bem como aprimora sua capacidade de “recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos” (p.279). O Manual do Professor também apresenta concepções sobre o trabalho com o gênero na sala de aula usando “O gênero como ferramenta”, “O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania”, “O que são gêneros”, “Exemplos de gêneros orais e escritos”, “Gêneros: a democratização do texto”, tendo como referência Schneuwly e Dolz (2004).

No entanto um aspecto relevante que vale a pena ressaltar, apresentado pelos autores é que, paralelamente ao trabalho com os gêneros eles também afirmam que:

O ensino de produção de texto desenvolvido por essa perspectiva , não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, Incorpora-os numa visão mais ampla, a da variedade de gêneros. (CEREJA E COCHAR, 2015, p. 279)

Diante dessas colocações, esse posicionamento talvez pareça contraditório. No entanto, a formulação do material didático atende a objetivos político/educacionais/editoriais que extrapolam o domínio dos autores, bem como de seus posicionamentos autorais e discursivos Segundo Bunzen (2005, p. 96), “esta coleção “Português: Linguagens”, por exemplo, por possuir em cada edição um editor diferente, passou por condições de produção bastante diversificadas, pois alguns objetos de ensino ou determinadas abordagens nem sempre foram bem-vindas do ponto de vista editorial”.

Por isso, entendemos que o trabalho referenciado, ainda sob a concepção das tipologias tradicionalmente ensinadas em cursos de redação, atende, às questões da demanda editorial, como também objetiva orientar e preparar o aluno para avaliações como o ENEM que cobra a produção do texto argumentativo dissertativo. Segundo o Guia de livros didáticos e o PNLD (2015, p. 54), “Abre-se um espaço, nos três volumes, para o tratamento do texto dissertativo-argumentativo, como forma de preparação dos estudantes para o ENEM e exames vestibulares”.

Além disso, Cereja e Cochar (2015, p.280), na intenção de lançar um olhar para a formação dos docentes, pressupõem que muitos professores ainda se utilizam de práticas tradicionalistas de construção do texto. Assim eles dizem que “a fórmula tradicional de ensino de redação – ainda hoje muito praticada nas escolas brasileiras...” (p.280) merecem, também, uma abordagem, dadas as constatações apresentadas pelos próprios autores no sentido de que, as teorias discursivas são de fato recentes se comparadas ao processo de escolarização em nosso país.

O fato é que as heranças do ensino sistematizado da forma tradicional/formal de enxergar os usos e funcionamento da língua têm raízes profundas no modelo de educação brasileira. Fechando essa primeira parte de fundamentação sobre o trabalho com os gêneros, os autores oferecem uma referência que embasa os posicionamentos do LDP e que podem ser utilizadas como fonte de pesquisa para os professores.

Após esses apontamentos teóricos sobre a concepção dos gêneros discursivos/textuais, Cereja e Cochar apresentam uma explanação sobre o árduo trabalho com a produção de textos, tanto para quem orienta esse trabalho, como para quem o realiza. Segundo os autores (p.283), um dos problemas que interferem na produção escrita eficiente do aluno é que “algumas escolas oferecem, ainda hoje, um

ensino de produção de texto centrado no professor, isto é, o aluno redige para o professor, tentando atender à solicitação que lhe é feita”.

Sobre esse problema, as soluções, apresentadas por meio desse Manual analisado, devem partir do professor que precisa questionar, constantemente, suas práticas em sala de aula e ainda apresentar ao aluno alguns elementos essenciais para a produção. Esses elementos dizem respeito às finalidades discursivas para a produção escrita: “para quem escrevemos”, “o que queremos dizer”, “com que finalidade”, “qual o gênero mais adequado a essa finalidade” e “como se produz esse gênero”.

Assim, os autores sugerem que a escola favoreça, ao aluno, vários momentos de produção, a fim de “cativar” o aluno para a escrita. Na sequência eles apresentam algumas dicas de como trabalhar o texto na sala de aula (p.283). Cereja e Cochar ainda afirmam que o professor deve “propor um caderno para produção textual”, “escolher um dia especial para a produção”, “favorecer a desinibição”, “encorajar a expressão espontânea”, “estimular a vontade de ler, através de várias leituras”, “propor, eventualmente, produção em grupo”, “criar situações em que a produção seja socializada”. Sobre o trabalho com a produção escrita o Manual apresenta uma boa referência de autores. Dentre algumas referências estão Bakhtin (1997), Marcuschi (2004), Meurer (2005), Rojo (2012), Schneuwly e Dolz (2004).

Para o trabalho com a produção escrita, Cereja e Cochar ainda sugerem que a escola disponibilize se possível, um espaço para leitura e produção de textos. Que os professores possam desenvolver de fato os projetos sugeridos nos capítulos “Intervalos”, do LDP, no sentido de que escrever para um projeto gera uma situação real de comunicação. Segundo Cereja e Cochar (p. 284), “As propostas de projetos dizem respeito a situações concretas de produção e de recepção de textos”. Seguindo, encontramos logo adiante uma série de objetivos traçados com vistas no trabalho com a produção escrita sob a perspectiva dos projetos:

- O aluno produz textos para um determinado público estabelecido previamente. Há, portanto um interlocutor real.
- Por ter em vista um interlocutor, o aluno se conscientiza da necessidade de revisar com cuidado seu texto.
- Para produzir os textos, o aluno sente necessidade de ler muitos outros, para saber como se organizam.
- Diferentes áreas são envolvidas na atividade, seja quanto à inserção de conteúdos, seja quanto à busca de recursos de expressão.
- Os projetos favorecem o trabalho em grupo.

- Os projetos também favorecem determinadas práticas cotidianas de sala de aula, que normalmente, quando descontextualizadas, não fazem sentido para o aluno. (CEREJA e COCHAR, 2015, p.284)

Como esse LDP do 9º ano trabalha no seu capítulo “Intervalo” com a confecção de murais e, especialmente, com a produção do jornal escolar, na sequência do Manual do Professor, encontramos a explicitação de como se efetivaria esse projeto em sala de aula e na escola. Assim, identificamos uma apresentação dos gêneros que envolvem a esfera jornalística que, segundo os autores, essa esfera permite a veiculação de várias modalidades desse gênero. Assim Cereja e Cochar (p. 285) citam: “a notícia, a entrevista, a crônica, o texto publicitário, o editorial”.

Logo depois apresentam uma sequência de procedimentos que norteiam a elaboração do jornal, (ainda na mesma página): “análise de jornais” (...) “planejamento em grupo de um jornal” (...) “análise de gêneros jornalísticos” (...) “produção de textos” (...) “a montagem do jornal” (...) “a circulação do jornal”. Os autores consideram que os exemplares do jornal devem chegar ao público alvo, os leitores. Caso isso não seja possível, os jornais poderão ser expostos em varais, nos corredores do pátio da escola para que possam ser manuseados, lidos, cumprindo “assim, a finalidade essencial: chegar ao leitor” (p.286)

A estruturação deste LDP também conta com o trabalho de gêneros orais, e segundo os autores esse trabalho é relevante porque em muitas atividades propostas a oralidade é o centro do trabalho e se evidencia por meio das discussões, da entonação, dos sinais de pontuação, dos ritmos, pausas, etc. no LDP, a oralidade é explorada na seção “Trocando Ideias”, na qual os alunos são estimulados a posicionarem-se sobre o tema da unidade didática e respectivamente, sobre a temática do capítulo. De acordo com o Manual do Professor, o trabalho com a oralidade ainda deve aparecer através das leituras, bem como aparece na elaboração dos projetos, contemplados nos capítulos “Intervalo”. Os autores afirmam que essas atividades com oralidade desempenham “um papel fundamental na interface leitura/escrita e, além de ser uma fonte de prazer e ludicidade, é também um excelente meio de interação entre os estudantes (p.286). Essa fundamentação do LDP é decorrente do fato de que muitos dos gêneros orais públicos (os seminários, os debates, a entrevista oral, a discussão em grupo, o debate regrado, dentre outros) apresentam regras e procedimentos próprios. Nesse sentido, a escola pode desempenhar um papel importante no trabalho com esses gêneros, a fim de “criar

vivências que permitam o conhecimento e a apropriação de falas mais padronizadas”. (p.286)

O Manual do Professor apresenta todos os eixos estruturantes no trabalho com o ensino da língua a fim de orientar e fundamentar o trabalho do professor, considerando a organização particular desse LDP. Finalizando os eixos da leitura, escrita e oralidade, o Manual apresenta a proposta de trabalho com a gramática, proposta essa, antecedida por uma breve retomada histórica do ensino da gramática no país. Na sequência, os autores apresentam abordagens sobre o trabalho com a gramática do texto como forma de contextualização dos saberes necessários para uma incorporação significativa da língua.

Observamos nessa parte do manual uma crítica à utilização do texto como “pretexto” para se trabalhar conceitos gramaticais, proposta que anula as significações semântico/discursivas. Os autores criticam o uso do texto como “pretexto” como sendo “uma roupagem diferente de uma velha prática escolar” (p.288). Com a finalidade de explicitar a forma como os autores entendem o ensino de gramática, o Manual propõe um trabalho modelo de análise, a partir do poema ‘Cidadezinha qualquer’, de Drummond de Andrade. Nessa análise os autores evidenciam o trabalho dos elementos gramaticais que atribuem sentidos e significações relevantes ao poema. Finalmente, todas essas abordagens são finalizadas e o Manual sugere uma nova lista de referências para os professores: Bakhtin (1979), Ilari (1992), Neves (1991), Perini (1996), Travaglia (1996).

Seguindo com as orientações do LDP, os autores tratam da avaliação enquanto uma prática que deve levar o professor a reavaliar sua prática docente bem como avaliar se as finalidades do ensino foram atingidas. Por isso, os autores afirmam que um processo avaliativo eficiente no qual o professor lance mão de diferentes estratégias de ensino, a fim de oportunizar a todos os alunos a apropriação do conhecimento. Para o trabalho com a leitura a coleção Português Linguagens objetiva o desenvolvimento de várias habilidades. Embora o LDP não identifique em cada questão as habilidades exploradas “todo o trabalho é orientado pela Matriz de Referência da Prova Brasil, cujos descritores sistematizam as habilidades de leitura”. (Cereja e Cochar, 2015, p.293).

De acordo com os autores a leitura é um eixo central nesta coleção e está presente em praticamente todas as seções da obra, seja naquelas destinadas à leitura, seja nas destinadas à produção textual. Assim, esse trabalho com a leitura se manifesta:

No trabalho com textos verbais e não verbais, tanto na seção Leitura e em suas subseções – Compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto, Cruzando linguagens, Ler é...reflexão (emoção, diversão)- quanto em outras seções dos capítulos e unidades, como A gramática na construção do texto, Semântica e discurso, Passando a limpo, e nos textos que servem de base para o estudo dos gêneros do discurso. (CEREJA e COCHAR, 2015, p.293)

Sobre a avaliação voltada para a produção textual, os autores propõem “um trabalho de produção de texto organizado pela perspectiva de gêneros textuais e da textualidade”, (p.295), considerando critérios diferentes de avaliação. Esses critérios, segundo os autores devem ter o olhar voltado para a perspectiva dos gêneros. Assim, na sequência desse Manual do Professor, os autores evidenciam as intervenções dos docentes na escrita do aluno. Esses questionamentos, “avaliativos”, devem levar o aluno a refletir sobre a construção de seu texto, sobre os recursos linguísticos usados, sobre o atendimento às finalidades discursivas. Essa reflexão deve levar o aluno a uma possível reescrita. Desse modo, segundo os autores essa construção e avaliação da escrita acontecem nas subseções do Planejamento do Texto e Revisão e reescrita. Essas partes do LDP “oferecem ao aluno não apenas orientações para que ele produza seus textos, mas também critérios para avaliar o próprio texto ou o texto de colegas”. (p.295)

Para a avaliação da gramática os autores sugerem que o professor selecione os conteúdos de domínio da língua oral e escrita utilizados nos discursos das mais diversas situações sociais. Essa seleção tem a finalidade de oferecer elementos concretos para que o professor possa avaliar e para que o aluno compreenda o funcionamento da língua. Desse modo essa coleção de LDP considera o texto o objeto central das aulas de Língua Portuguesa e Gramática, enquanto objeto de construção de sentidos. Por isso, segundo Cereja e Cochar (2015, p. 296), “um procedimento análogo para avaliar as questões gramaticais deve levar em conta em que medida as regras prescritas pela norma-padrão e determinados recursos linguísticos contribuem para a construção de sentidos no texto”.

Concluídas todas as considerações que abrangem tanto os objetivos dos autores na elaboração deste LDP, Português Linguagens, bem como as orientações para os professores sobre o trabalho do ensino da língua, o Manual do Professor apresenta a estrutura e metodologia da obra. Assim, cada um dos volumes desta coleção é composto por quatro unidades, e cada unidade é formada por quatro capítulos. Desses capítulos, três relacionam-se com a temática da unidade e o último é o capítulo “Intervalo”

destinado ao projeto que envolve a classe. Desse modo, esse capítulo “Intervalo” se repete nas quatro unidades que compõem o LDP. Os autores, na página 296, afirmam que os temas “que organizam cada uma das unidades são variados e levam em conta as recomendações dos PCN, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos”. Segue, agora, a organização do LDP Português: Linguagens, Willian Cereja e Thereza Cochar:

UNIDADE 1 “Caia na rede”	UNIDADE 2 “Amor”	UNIDADE 3 “Ser jovem”	UNIDADE 4 “Nosso tempo”
Capítulo 1 “O registro de mim”	Capítulo 1 “O primeiro amor”	Capítulo 1 “O brilho do consumo”	Capítulo 1 “Mais louco é quem me diz”
Capítulo 2 “Posto...logo existo”	Capítulo 2 “Amar não tem idade”	Capítulo 2 “Ser jovem é...”	Capítulo 2 “O igual é diferente”
Capítulo 3 “Eu: entre o real e o ideal”	Capítulo 3 “O verdadeiro presente”	Capítulo 3 “De frente para a vida”	Capítulo 3 “Ciranda da indiferença”
Capítulo “Intervalo”	Capítulo “Intervalo”	Capítulo “Intervalo”	Capítulo “Intervalo”
“Produzindo um jornal”	“Produção de livro de contos”	“Produção de jornal televisivo”	“Produção de jornal mural”

Portanto, os autores do LDP organizam as unidades, capítulos e seções da seguinte maneira: cada unidade tem 3 capítulos compostos por cinco seções essenciais: “Estudo Do Texto”, “Produção De texto”, “Para Escrever Com Adequação/Coerência/Coesão/Expressividade”, “A Língua Em Foco” e “De Olho Na Escrita”. No final de cada unidade aparece o capítulo “Intervalo”. Segundo Cereja e Cochar (2015, p.297) os três capítulos que compõem as unidades e as seções que estruturam esses capítulos, relacionam-se com o tema central das mesmas. A seção de interesse para a nossa pesquisa é “Produção De Texto” e, sobre essa seção, os autores também salientam que “essa seção procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade”. (p.300)

Após salientar as particularidades das unidades didáticas, bem como dos seus respectivos capítulos, o Manual do Professor apresenta um plano de curso para cada uma das unidades para materializar a estruturação da unidade, bem como orientar o trabalho do professor. O plano de curso que nos interessa aqui é o plano de curso da unidade 1, e do capítulo 2 da unidade 4 já que aplicamos o comando de produção escrita contemplado nessas unidades. E encerrando o Manual do Professor, os autores Cereja e Cochar apresentam algumas estratégias de trabalho direcionadas aos capítulos do LDP. Podemos observar essa disposição nas imagens que seguem, logo abaixo, encontradas nas páginas 307 e 311 e 312, do Manual, páginas em que se encontram o plano de curso da unidade 1, e unidade 4 bem como algumas dicas sobre o trabalho com os capítulos para cada uma das unidades didáticas. Essas dicas abrangem os capítulos desde a abertura até a finalização do capítulo Intervalo, momento de aplicação do Projeto do Jornal.

Sobre o estudo dos gêneros o LDP propõe, para a primeira unidade, duas produções do gênero reportagem, e uma proposta de gênero editorial. Assim a primeira unidade configura-se em três capítulos apresentando uma produção para cada. Nesse sentido, fica óbvio o destaque que esse material atribui aos gêneros da esfera jornalística. Percebemos que os gêneros da esfera jornalística são amplamente utilizados por esse LDP e, também por outros materiais com os quais já trabalhamos em nossa escola e que podem ser objetos de novas pesquisas. No entanto, vale ressaltar que segundo Razzini (2000) que embora o LDP deva trabalhar com uma variedade de gêneros é um incômodo o

privilegio que alguns gêneros acabam tendo sobre outros, como parece ser o caso dos gêneros veiculados em jornais, cada vez mais presentes na escola e nos livros didáticos. O uso excessivo e indiscriminado do jornal na sala de aula, além de prejudicar a formação dos alunos, que deveria basear-se na diversidade de textos e de gêneros, escamoteia um componente econômico importante na definição dos custos do livro didático: os gastos com o pagamento de direitos autorais dos textos. Sem dúvida, os direitos autorais de textos de jornal são muito mais baratos do que, por exemplo, os direitos autorais de um texto literário. (RAZZINI, 2000, p. 101)

Além desse apontamento de Razzini (2000), outro problema referente ao trabalho com os gêneros da esfera jornalística diz respeito ao uso acrítico de seus conteúdos. Notamos que isso aparece bem marcado na exploração de alguns textos que o LDP traz para a leitura, momento que antecede a escrita futura. Entendemos que

existem algumas imposições que o processo editorial exerce sobre a elaboração desse material. Obviamente percebemos que o livro Português do 9º ano apresenta uma variedade de gêneros não só da esfera jornalística, mas, também, da esfera literária.

Encontramos o depoimento do próprio Cereja, na pesquisa de Bunzen (2005, p. 104), e nele o autor apresenta uma afirmação interessante: ele diz que desde a primeira publicação do LDP Português: Linguagens os gêneros já eram contemplados: “nós já trabalhávamos com a crônica (...) com o editorial (...) com a carta (...) com o cartão-postal (...) com o bilhete (...) com o anúncio publicitário (...) anúncios classificados (...) uma pancada de gêneros. Só que não eram trabalhados pela perspectiva de gêneros (...) mas sim de tipo de texto”. No entanto, por meio dessa pesquisa percebemos que mesmo que o LDP Português: Linguagens apresente uma rica variedade de gêneros em sua composição, ainda existem algumas lacunas nesse material que inevitavelmente carecem de ser preenchidas, especialmente quando pensamos que o LDP é um gênero que circula no meio escolar e que organiza e orienta a construção do saber. Assim, os agentes os interlocutores que vão responder aos vários discursos que o LDP apresenta, são professores e alunos. Nesse sentido o professor assume um papel essencial do LDP, pois a formação e ação do professor são coadjuvantes do LDP no sentido de efetivar a formação do aluno/leitor/autor.

2.3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS COMANDOS DE PRODUÇÃO DO LDP

APLICAÇÃO COMANDO 1 – LDP

1ª etapa	20/03/2017	1 aula	Leitura temática
2ª etapa	21/03/2017	2 aulas	Atividades
3ª etapa	22/03/2017	2 aulas	Atividades estrutura reportagem
4ª etapa	28/03/2017	2 aulas	Aplicação comando

APLICAÇÃO DO COMANDO 2 – LDP

1ª etapa	10/04/2017	1 aula	Leitura temática
2ª etapa	11/04/2017	2 aulas	Leitura temática
3ª etapa	12/04/2017	2 aulas	Pesquisa
4ª etapa	17/04/2017	1 aula	Apresentação pesquisa
5ª etapa	18/04/2017	2 aulas	Apresentação pesquisa
6ª etapa	19/04/2017	2 aulas	Aplicação do Comando

APLICAÇÃO COMANDO 3 – LDP

1ª etapa	22/05/2017	1 aula	Estrutura composicional
2ª etapa	23/05/2017	2 aulas	Interpretação temática
3ª etapa	24/05/2017	2 aulas	Temática
4ª etapa	29/05/2017	1 aula	Aplicação comando

Iniciamos a aplicação de nossa pesquisa aliando a teoria dos Gêneros do Discurso ao nosso objeto de pesquisa, o comando de produção escrita, enquanto enunciado que orienta o dizer do sujeito leitor/autor do discurso. Segundo Bakhtin (2017, p. 281), todo enunciado se constrói a partir de uma “intenção discursiva” do locutor. Esse enunciado ganha completude quando é utilizado em certa situação

problema, quando é marcado por dado material segundo determinados objetivos colocados para o autor.

Assim, se o comando de produção escrita, usado na escola enquanto enunciado que orienta o dizer do aluno autor, precisa apresentar finalidades discursivas bem evidenciadas. Essas finalidades discursivas do enunciado bakhtinianas são retomadas por Menegassi e Fuza (2008, p. 322) (e que já foram contempladas por nós em capítulos anteriores) ao afirmarem que o comando de produção escrita deve apresentar uma temática certa, uma estrutura composicional que define o gênero a seu produzido, deve delinear o estilo de linguagem utilizado para dizer e deve prever um interlocutor e um contexto de produção que aproximem o aluno a uma produção escrita próxima do real.

Aplicamos a unidade 1, com temática definida e retomada nos capítulos 1, 2 e 3. Os encaminhamentos utilizados para a aplicação, nesse primeiro momento seguiram as orientações de leitura e produção escrita segundo as propostas de intervenções apresentadas pelo material didático. Retomando a formatação do capítulo 1, ele apresenta o título “O Registro de Mim Mesmo” e demonstra forte ligação com a temática da unidade 1 “Caia Na Rede”. Nesse momento nos preocupamos apenas com a parte referente à proposta de produção escrita. Desse modo, aplicamos a abertura da unidade 1 apresentada nas páginas 10 e 11. Essa abertura é orientada no LDP por meio de sugestões de leitura de imagens, música, filmes e outras leituras que podem ser trabalhadas pelo professor, no sentido de tratar do tema da unidade de forma exaurível.

Nas duas páginas seguintes (p. 12 e 13) o LDP inicia o capítulo 1, propondo a leitura de 4 imagens e de um cartum que se referem aos “*selfies*” pois, tomaram conta dos perfis dos usuários das redes sociais. Na sequência, há uma breve proposta de leitura dessas imagens e logo abaixo dessas questões, o LDP indica que os alunos deverão produzir um texto. Assim o LDP apresenta:

Produção de texto:

Dos gêneros jornalísticos, você já conheceu a notícia oral e a imprensa, a entrevista oral e a imprensa, a carta do leitor, a carta-denúncia. Neste capítulo e no seguinte, você vai conhecer a reportagem. Leia a reportagem a seguir: (CEREJA E COCHAR, 2015, p. 13).

Essa proposta inicial de produção escrita aparece na sequência de uma leitura pouco inferencial sobre as imagens e, o gênero solicitado é a reportagem. De acordo com esse primeiro comando de produção, os autores pressupõem que os alunos já conhecem alguns gêneros da esfera jornalística, e afirmam “você já conheceu a notícia

oral e a imprensa, a entrevista oral e a imprensa, a carta do leitor, a carta-denúncia.” (p.13). Percebemos que no que se refere à composição do gênero reportagem, a produção escrita dos alunos poderia resultar em um texto ineficiente, do ponto de vista discursivo pois, nem todos os alunos conheciam esses gêneros da esfera jornalística apresentados no comando e, os alunos que conheciam os gêneros da esfera jornalística, fatalmente não conheciam a todos os gêneros contemplados no enunciado que o LDP apresenta. Outro fator que ficou evidente nessa primeira indicação de produção escrita é que esse LDP, provavelmente já tratou do trabalho com esses vários gêneros jornalísticos nos livros dessa coleção, referentes aos anos anteriores, dando a entender que os alunos precisam dominar esses gêneros para desenvolver a reportagem.

Seguindo na aplicação a da proposta de produção escrita do LDP, na página 14 realizamos a leitura da reportagem ‘teclar demais no celular pode causar “Whatsappinite”’, que foi veiculada na Folha de São Paulo (07/04/2014). Esse texto, bem como as imagens propostas para análise nas páginas anteriores, é bastante atual e trata dos problemas físicos provocados pelo uso exagerado de alguns aparelhos tecnológicos. O LDP apresenta na página 15 uma série de questões encaminham o aluno para uma formulação da composição do gênero reportagem bem como os recursos utilizados para sua composição como infográficos, bem como a presença de opinião implícita da repórter, e o uso de outras vozes sociais no texto que reforçam seu posicionamento. Realizamos primeiramente uma leitura silenciosa da reportagem, depois solicitamos que um aluno se prontificasse em ler o texto.

Realizada a leitura, nós apresentamos algumas intervenções de interpretação e discussão do tema, pois, as questões que aparecem na página seguinte, à proposta de leitura da reportagem, são basicamente sobre a composição do próprio gênero. Solicitamos, que os alunos registrassem as questões no caderno bem como suas respectivas respostas. Nessa proposta de leitura o gênero é explorado por meio de questões bastante variadas e fundamentais sobre a organização discursiva da reportagem. Assim, o LDP (2015) apresenta questões como:

Como a reportagem difere da notícia?”, (aqui, há uma sugestão de retomada do gênero notícia). Na sequência os alunos “Em que veículos aparecem as reportagens?”, “(...) A que visa o gênero reportagem?”. “(...) a reportagem apresenta a opinião de especialistas oferecem dicas de como evitar a doença. Que dicas dá?”, “Observe os infográficos(...).Que papel eles têm?” “Os textos jornalísticos apresentam, de um modo geral, uma linguagem impessoal. Entretanto, nas reportagens, os jornalistas às vezes deixam

transparecer sua opinião sobre o assunto de que tratam. Isso ocorre na reportagem em estudo?” (CEREJA e COCHAR 2015, p.15)

Assim, a aplicação dessa fase da pesquisa aconteceu a partir dos procedimentos abaixo:

1ª etapa: leitura das imagens sobre os *selfies*, debate sobre as imagens na oralidade. Proposta de registro e resolução, no caderno, das questões referentes às imagens. (páginas 12 e 13).

2ª etapa: retomada das questões sobre as imagens, correção na oralidade e na escrita, de forma coletiva. Leitura individual e coletiva da reportagem sobre a “Whatsappinite”, leitura dos infográficos e levantamento de discussões interpretativas referentes ao conteúdo temático na oralidade.

3ª etapa: trabalho com a análise da estrutura composicional da reportagem. Na oralidade vamos identificando os aspectos relevantes para a construção do gênero bem como dos recursos linguísticos que geram efeitos de sentido. Realizada a análise, proposta de registro das questões propostas pelo LDP e construção de possíveis respostas com base no estudo realizado anteriormente. (p.14 e 15).

4ª etapa: proposta de produção escrita. Apresentação do comando de produção, do planejamento do texto e da fase de reescrita, segundo as orientações do LDP. (p.16)

COMANDO DE PRODUÇÃO 1 – LDP

AGORA É A SUA VEZ ▶

Forme com colegas um grupo para produzir uma reportagem sobre o tema: **Os jovens de hoje e a tecnologia.**

Vocês poderão desenvolver um ou alguns dos diferentes aspectos que envolvem o tema. Eis alguns deles:

- Problemas de saúde decorrentes do uso exagerado da tecnologia, como dores lombares e tendinites resultantes da má postura diante do computador de mesa
- Deficit de atenção por causa do alto número de horas usando o computador ou navegando na Internet
- Problemas de socialização resultantes da preferência por contatos e relacionamentos virtuais
- A baixa qualidade do que se vê na Internet e a falta de outras fontes de informação
- A obrigação de estar nas redes sociais e ficar todo o tempo conectado


Se quiserem, abordem outro aspecto relativo ao tema.

A reportagem será incluída no jornal que o grupo deverá montar e expor no projeto **Jovem: o que você quer?**, do capítulo **Intervalo**.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

Planejamento do texto

- Delimitem o tema, escolhendo o(s) aspecto(s) que querem desenvolver.
- Escolham o enfoque que darão ao tema: informativo, crítico ou apontando aspectos positivos e negativos, etc.
- Procurem informações em jornais, revistas, livros e na Internet. Reúnam textos que tratem do assunto e, se possível, façam entrevistas com adolescentes que gostam de tecnologia.
- Organizem o material obtido e escrevam a reportagem procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista da equipe sobre o assunto, assim como o dos entrevistados.
- Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.
- Utilizem uma linguagem objetiva e direta e empreguem uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão.
- Tenham em mente o leitor da reportagem — colegas, professores e funcionários da escola, familiares e amigos que serão convidados a visitar a mostra que a classe montará no capítulo **Intervalo**.
- Planejem o aspecto visual da reportagem, isto é, como será a distribuição dos textos, das fotos, etc. Lembrem-se de que as fotos devem ser acompanhadas de legendas e do crédito do fotógrafo. Deem à reportagem um título que atraia a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, seja o anúncio do assunto. Se necessário, criem também um subtítulo.
- Montem a reportagem.



GraphicalArtist/Corbis/Latinstock

REVISÃO ESCRITA

Revisão e reescrita

Concluída a produção da reportagem, releiam-na, observando:

- se ela apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto;
- se há conexões entre o fato principal e fatos paralelos, estabelecidas por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, gráficos, infográficos, fotografias, etc.
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão e com o perfil do leitor a que se destina o jornal.
- se o título é atraente.

Após modificar o que for necessário, sugerimos digitar e diagramar o texto, preferencialmente em colunas, como costumam ser publicadas as reportagens. Se possível, peçam auxílio ao professor de Informática para resolver dúvidas quanto à diagramação e à inserção de imagens, boxes, etc.

16

Realizamos com os alunos a leitura completa de todas as etapas de produção sugeridas pelo LDP. No entanto, como afirmamos no capítulo sobre as influências do contexto da pesquisa sobre nossos encaminhamentos metodológicos nesses momentos intervimos com algumas alterações sobre a forma como realizar essa proposta de pesquisa.

No comando de produção a sugestão é de que a reportagem seja feita em grupo. Porém, entendemos que a produção de determinados gêneros pede um posicionamento discursivo bastante complexo e subjetivo, optamos, então, por realizar em nossa pesquisa, produções individuais de texto. Ainda que atendêssemos à sugestão de uma produção coletiva como pede o LDP, houve a necessidade de receber produções escritas individuais num momento específico de aplicação (1º trimestre), no qual precisávamos conhecer e reconhecer as formas de escrita individuais dos alunos. Outra questão relevante que nos fez optar por essa forma de aplicação dos comandos de produção reside no fato de que essa turma é um tanto quanto heterogênea e significativamente indisciplinada. Dadas algumas experiências de trabalhos em grupos propostos desde o início das aulas acreditamos que nesse momento a produção escrita ficaria no individual. No entanto, a construção discursiva foi promovida por meio de debates, leituras, verificação de estudos propostos e mediações que praticadas com o intuito de oportunizar troca de ideias, elaboração de opiniões e motivação para o momento da escrita.

Outra intervenção que precisamos realizar no momento da escrita do aluno diz respeito à delimitação do tema e estabelecer uma relação entre a temática proposta para a produção escrita “Os Jovens De Hoje e a Tecnologia”, com as imagens sobre os “*selfies*” como também com a temática da unidade “Caia Na Rede”. A decorrência dessa dificuldade, provavelmente não se dá somente por conta do tratamento dado ao tema, pelo LDP, mas também porque os alunos não conseguiram identificar o objetivo de produção do discurso.

Esse comando de produção sugere a escrita, para uma finalidade que aparece no final dos três capítulos dessa unidade, aparece no capítulo Intervalo, cujo tema é “Jovem: O Que Você Quer?”. Notamos que a abordagem temática do Projeto Intervalo se distancia muito da temática da unidade 1 “Caia Na Rede”. Sob a perspectiva da escrita como trabalho em situação de ensino, Menegassi e Fuza (2006) chamam esse tipo de escrita proposto por esse comando de produção como “finalidade marcada na seção posterior: a escrita para a escola”. Assim, como a finalidade discursiva não fica bem marcada no comando de produção proposto por esse LDP o estudante não sabe para que escrever e nem para quem, já que a interação entre possíveis interlocutores fica comprometida. Essa escrita com finalidade marcada na seção posterior é bem evidente na coleção Português: Linguagens já que grande parte do que os alunos escrevem objetivam fazer parte do capítulo intervalo que fica no final das unidades didáticas. Na

página 66 do LDP, Cereja e Cochar (2015) confirmam a finalidade da escrita nessa unidade 1:

Participe, em grupo, da produção de um jornal em que serão publicadas as reportagens e os editoriais produzidos nesta unidade e outras matérias que jornalísticas. E, depois, coletivamente, da montagem de uma mostra sobre o papel dos jovens nas últimas décadas. Deem à mostra o título *Jovem: o que você quer?*, ou outro, escolhido pela classe, e convidem para visitá-los colegas de outras classes, professores e funcionários da escola, familiares e amigos. (CEREJA e COCHAR, 2015, p. 66)

Nesse momento percebemos que o aluno só terá consciência dos objetivos marcados para sua produção no final da aplicação do Projeto Intervalo. Dessa forma, embora no manual do professor, os autores afirmem adotar uma postura dialógica-interacionista, como já explicitamos anteriormente, esse comando de produção revela um intuito discursivo bastante artificial.

De um modo geral, a escola tem bastante dificuldade em fazer com que os alunos produzam textos mais próximos de realidades sociais de uso da linguagem. Segundo Menegassi e Fuza (2006), “o estudante produz pensando nos resultados futuros, a escrita, na escola, é abordada como um momento de “treinamento” (...) e segue um modelo de escrita que promoverá sua progressão”. Além disso, ainda prevalecem nas escolas modelos tradicionais de escrita. Menegassi e Fuza (2006, p.161) afirmam que a escrita do aluno é orientada “por procedimentos certos: a leitura de um texto, a discussão dirigida pelo professor e pelo material didático, finalizando com a produção escrita de um texto”.

Podemos perceber que além de o LDP apresentar, nessa unidade uma escrita com finalidade marcada na seção posterior, o trabalho com o tema do capítulo 1 “O Registro De Mim” é desenvolvido por meio de duas propostas de leitura e, na sequência, a apresentação do comando de produção. Ainda sobre o comando de produção, gostaríamos de destacar que a delimitação do tema ficou muito abrangente da forma como se apresenta no comando. Os alunos devem “produzir uma reportagem sobre o tema: ‘Os jovens de hoje e a tecnologia’ e ainda poderão escolher alguns dos diferentes aspectos que envolvem o tema”. Aos nossos olhos a temática do capítulo já havia sido delimitada anteriormente “O Registro De Mim”. Retomando o curso da análise, logo na sequência o LDP apresenta um planejamento do texto por meio do qual os autores, (2015, p. 16), orientam:

- Delimitem o tema.

- Escolham o enfoque que darão ao tema.
- Pesquisem sobre o tema.
- Organizem as informações obtidas.
- Procurem estabelecer relações entre os textos estudados.
- Utilizem linguagem orientada pela norma-padrão.
- Tenham em mente o leitor da reportagem: alunos, professores, funcionários da escola.
- Planejem o aspecto visual da reportagem.
- Façam um título que chame a atenção.
- Montem a reportagem.

Novamente, no planejamento do texto é solicitado que o aluno, delimite o tema e escolham o enfoque que darão a ele. Obviamente o planejamento do texto é uma etapa extremamente necessária. Porém, para a situação de produção apresentada no comando, esse planejamento é ineficiente. Em seguida, os autores sugerem que os alunos pesquisem sobre o tema e organizem as informações obtidas. Essa pesquisa pode indicar que de fato, o tema não foi tratado, segundo o dialogismo Bakhtiniano, de forma exaurível a ponto de levar o sujeito a expressar o volume de seu conteúdo semântico objetual. Depois o planejamento sugere que o aluno use a norma padrão, ao invés de sugerir que os estudantes realizem escolhas linguísticas que melhor expressem o dizer do seu discurso aliado à temática desenvolvida e ao gênero proposto. No final, a ordem “montem a reportagem” traz à lembrança dos alunos que eles devem produzir uma reportagem.

A última etapa envolvida nesse processo de produção escrita é a revisão e reescrita do texto. Nesse último momento de trabalho com escrita, o LDP sugere que os alunos revisem seus textos, observem o atendimento ao comando de produção e se necessário façam algumas modificações no texto. Obviamente essa autoavaliação é extremamente positiva para o aluno/autor. No entanto, esse momento exige, também, a participação do professor mediador que auxilie o aluno a avaliar sua escrita. Assim, as possíveis modificações do texto aconteceriam mediante esse processo de interação aluno/texto/professor. O momento da reescrita é de tanta importância, que motiva pesquisas acadêmicas especialmente voltadas para si. De acordo com Menegassi e Fuza (2006),

durante e após a escrita do texto, é necessária a presença do professor mediador, fazendo seus apontamentos, com o intuito de auxiliar o aluno,

fazendo seus apontamentos, com o intuito de auxiliar o aluno em seu desenvolvimento e amadurecimento como produtor de textos. Antes de desejar que o aluno tenha um posicionamento crítico exposto em seu texto, é preciso que tanto o livro didático como o professor apresentem essa atitude. (MENEGASSI e FUZA, 2006, p. 161)

Assim, ao contrário do que sugere uma postura dialógica diante da construção discursiva, o LDP (p. 16) sugere, para a reescrita do texto, que os alunos “peçam auxílio ao professor de informática para resolver dúvidas quanto à diagramação e à inserção de imagens, boxes, etc”.

Até aqui, procuramos evidenciar detalhadamente como o comando de produção se organiza no LDP Português: Linguagens, porque os procedimentos de leitura e escrita são exatamente os mesmos elencados no capítulo 2 dessa unidade 1. Como observamos no quadro estrutural do LDP o capítulo 2 intitula-se “Posto...Logo, Existo”. Pelo título do capítulo já podemos identificar a sua relação com a temática central da unidade 1 “Caia Na Rede”. Esse segundo capítulo inicia-se na página 29 e, logo na página 32, já temos o início do comando para a produção escrita. O texto referência para leitura e exposição da temática apresentado para os alunos é um artigo de opinião, com o título “*Selfies*”, veiculado pela folhauol.com.br em 17/07/2014. Esse artigo trata dos “*selfies*” de forma muito interessante e o texto chamou a atenção dos alunos. Por isso, a leitura individual e coletiva, rendeu boas discussões com a turma que demonstrou ter um posicionamento bastante evidente sobre essa temática.

A proposta de leitura para esse texto aparece logo na sequência, assim como a proposta de leitura para os textos do capítulo anterior. No entanto, como nesse capítulo a produção escrita também envolve a reportagem, o LDP explora apenas questões de interpretação do texto, estudo da linguagem utilizada no texto e três questões de análise pessoal sobre os “*selfies*”. Notoriamente a temática proposta pelo capítulo 2, relaciona-se com a temática da unidade. Todavia, novamente o LDP quebra a dinâmica do trabalho semântico sobre o conteúdo temático e propõe uma produção escrita com finalidade marcada na seção posterior. Isso fica explícito na introdução do comando de produção, na página 32, quando o LDP orienta:

Produção de texto

O projeto do capítulo “Intervalo” desta unidade consiste, entre outras atividades, na produção de um jornal com reportagens sobre a juventude brasileira na década de 1960, os caras-pintadas de 1992 e a juventude atual. Agora, neste capítulo, você irá produzir uma reportagem que posteriormente

fará parte desse jornal. Para ter uma ideia sobre a década de 1960, leia o texto a seguir: ‘Os anos 60 e a juventude brasileira’. (CEREJA e COCHAR, 2015, p.32)

Para essa proposta de produção, o LDP sugere apenas a leitura do texto sem apresentar nenhuma questão de intervenção a respeito do tema, nem de reflexão sobre o uso da linguagem ou de composição do gênero. Obviamente as questões inferenciais e reflexivas ficam por conta do professor. Assim, a seção de produção escrita, nessa unidade aparece em duas páginas por meio da menção de nova produção para o capítulo Intervalo, seguindo temos proposta de leitura do texto sobre a juventude dos anos 60 e logo depois o comando de produção:

COMANDO DE PRODUÇÃO 2 – LDP

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham para tema da reportagem um destes assuntos:

- O movimento *hippie* e o *Flower Power*
- As bandas dos Beatles, dos Rolling Stones e Bob Dylan
- O festival de *rock* Woodstock
- Movimentos musicais brasileiros: o grupo Opinião, a Bossa Nova, a Jovem Guarda e o Tropicalismo
- O cinema novo, o Teatro de Arena e o Teatro Oficina
- Nos Estados Unidos, protestos contra a Guerra do Vietnã; no Brasil, protestos contra o regime militar
- Os movimentos estudantis
- Che Guevara

Professor: Oriente a escolha de assuntos de modo que eles não se repitam. No caso de temas amplos, como o dos movimentos musicais brasileiros, por exemplo, sugerimos que sejam delimitados; nesse caso, um grupo faz uma reportagem sobre a Bossa Nova; outro, sobre a Jovem Guarda, e assim por diante.

Escolhido o assunto, sigam as instruções quanto ao planejamento do texto e à revisão e reescrita dadas no capítulo anterior, na página 16, adaptando-as para essa proposta.

Notamos que esse comando de produção segue basicamente a organização do comando apresentado no capítulo 1. Os autores Cereja e Cochar orientam que os alunos utilizem do mesmo planejamento e da reescrita para produzir os textos. O que fica bastante evidente agora é a sugestão de trabalho com o assunto para que depois haja a delimitação do tema, mas sim sobre um assunto. O comando de produção diz “ Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham o tema”. Nesse momento, não nos achamos diante de uma proposta de produção de gênero, mas sim, diante da proposta de produção de uma tipologia. E, dado o caráter dos assuntos elencados para a produção, fatalmente o texto seria dissertativo. Nesse momento percebemos, também que todas as discussões sobre a temática “Caia Na Rede” se perdem.

Assim, para essa produção escrita sugerida pelo LDP, para a pesquisa dos assuntos, decidimos atender parte da ordem do comando. Para a realização da pesquisa sobre os assuntos dividimos a turma em grupos e distribuimos os assuntos. Essa pesquisa foi apresentada pelos grupos para a turma toda na forma de seminário em função da extensão de conteúdo. Feitos os seminários, a produção escrita aconteceria individualmente. Como já evidenciamos anteriormente os alunos do 9º ano D precisavam de um acompanhamento bastante intensivo dos professores a fim de desenvolverem trabalhos e atividades. Quando essas atividades eram enviadas para fazer em casa, fatalmente poucos alunos fariam. Por isso, decidimos desenvolver a pesquisa dos assuntos na sala de informática da escola.

Desse modo, essa segunda aplicação do comando para produção escrita aconteceu de acordo com as seguintes etapas:

1ª etapa: abertura do capítulo 2 com apresentação da temática “Posto...Logo...Existo!”, leitura individual e coletiva do artigo de opinião “*Selfies*” e resolução das questões de interpretação propostas pelo LDP e discussões na oralidade, relacionando o texto com a temática geral da unidade 1 “Caia Na Rede”.

2ª etapa: leitura do texto sobre a “Juventude Dos Anos 60”. Exploração das ideias apresentadas pelo texto, exploração das imagens da juventude de 60, apresentadas pelo LDP. Apresentação do comando de produção, divisão da turma em equipes de 4 alunos e distribuição dos assuntos.

3ª etapa: desenvolvimento da pesquisa na sala de informática.

4ª etapa: apresentação dos seminários.

5ª etapa: finalização das apresentações.

6ª etapa: produção escrita.

Para que tenhamos uma ideia do trabalho do LDP com essas duas primeiras propostas de trabalho com a produção escrita do gênero, observamos que no capítulo 1, os autores dedicam 5 páginas (12 à 16) para trabalhar o conteúdo temático, os elementos composicionais do gênero reportagem, recursos linguísticos e comando de produção. No capítulo 2, os autores dedicam 6 páginas (29 à 34) para elencar todas as orientações para a produção escrita, no entanto o número de páginas desse capítulo acaba por se restringir à 3 páginas, se considerarmos que a temática proposta para a produção escrita nesse capítulo desvincula-se consideravelmente da proposta da unidade.

Por isso, na intenção de estabelecer parâmetros para análise de nossa pesquisa, depois que aplicamos esses dois comandos de produção apresentados pelo LDP e

considerando o posicionamento dos autores, já elencados aqui, sobre o trabalho com “as redações de cursinho”, buscamos no capítulo quatro uma proposta de produção voltada para concepção de texto com caráter dissertativo.

Optamos pelo capítulo 2 da unidade 4 porque a unidade 4 trata da seção de produção escrita com base na teoria das tipologias com ênfase no texto dissertativo-argumentativo e, porque no capítulo 2 o tema que envolve a produção escrita dos alunos trata da influência da televisão na vida das pessoas. Devido ao fato de que nas unidades aplicadas com os alunos tratamos da relação dos jovens com o uso das tecnologias, nos preocupamos em não desviar os olhos dessa discussão.

A unidade 4 trabalha com a temática “Nosso Tempo” e o capítulo 2 traz o título “O Igual Que É diferente”. A questão da diversidade é explorada por meio de um cartum e 6 breves questões, pouco inferenciais sobre o tema. (p. 228 e 229). Na página 230 já encontramos a primeira indicação da produção escrita. O título é: “Produção de texto: a informatividade e a qualidade dos argumentos”. Nessa página, os autores propõem a análise de duas imagens que são exploradas de forma bastante incisiva a fim de levar os alunos para uma análise inferencial. Na página 231, os autores trabalham com os conceitos formulados a partir de uma leitura mais significativa. Os autores falam com os alunos afirmando: “A compreensão mais aprofundada do cartum que você leu depende de conhecimentos prévios do leitor (...) Nesse caso, dizemos que o cartum apresenta um alto grau de informatividade pois, nem todos os leitores têm esse tipo de informação”.

Na sequência dessa página, os autores apresentam o conceito de “informatividade”, bem como conceitos sobre o “senso comum” e discorrem de maneira bastante elaborada sobre os possíveis posicionamentos de outros leitores sobre a temática do cartum. Os autores Cereja e Cochar (2015) fazem abordagens sobre o “senso comum de opiniões”, sobre as “afirmações baseadas em evidências”, sobre a “comprovação científica”, sobre os “pontos de vista justificáveis”, sobre a “baixa informatividade”, sobre os “graus de informatividade”, sobre os “argumentos” e, sobre os “tipos de interlocutores”, tudo isso por meio de um texto que conceitua esses elementos que compõem o texto dissertativo. Na sequência os autores sugerem análise de um texto de Jô Soares para que os alunos observem o grau de informatividade apresentado. Seguindo, na página 232 e 233 o LDP propõe a leitura de uma redação de vestibular feita por um candidato. Depois do texto o livro didático apresenta uma série de questões sobre esse texto. O exercício é o seguinte:

O texto abaixo foi escrito por um candidato de uma universidade mineira. Sua transcrição foi feita de acordo com o original e, por isso, é natural que apresente alguns problemas gramaticais. Leia-o para responder às questões a seguir, observando o grau de informatividade que apresenta. (CEREJA e COCHAR, 2015, p.232)

As questões propostas para estudo do texto sugerem uma análise do texto por períodos, parágrafos e do todo. O texto do aluno fala sobre violência social e as questões exploram a estrutura composicional do texto, exploram os argumentos apresentados, exploram o uso de expressões que valorizam as ideias do autor, exploram o trabalho com expressões de cunho genérico ou que apresentam baixo grau de informatividade. Enfim, a composição do texto dissertativo é bem evidenciada. Ao final da página 233 o LDP apresenta o comando de produção.

COMANDO DE PRODUÇÃO 3 – LDP

AGORA É A sua vez ►

Quando o assunto é televisão no Brasil, as opiniões são controversas. Há, por um lado, os que admiram nossa TV, com produções exportadas para inúmeros países, profissionais reconhecidos internacionalmente, informação, entretenimento e cultura acessíveis a grande parte da população. Por outro lado, há aqueles que discordam desse posicionamento. Trata-se de um tema polêmico.

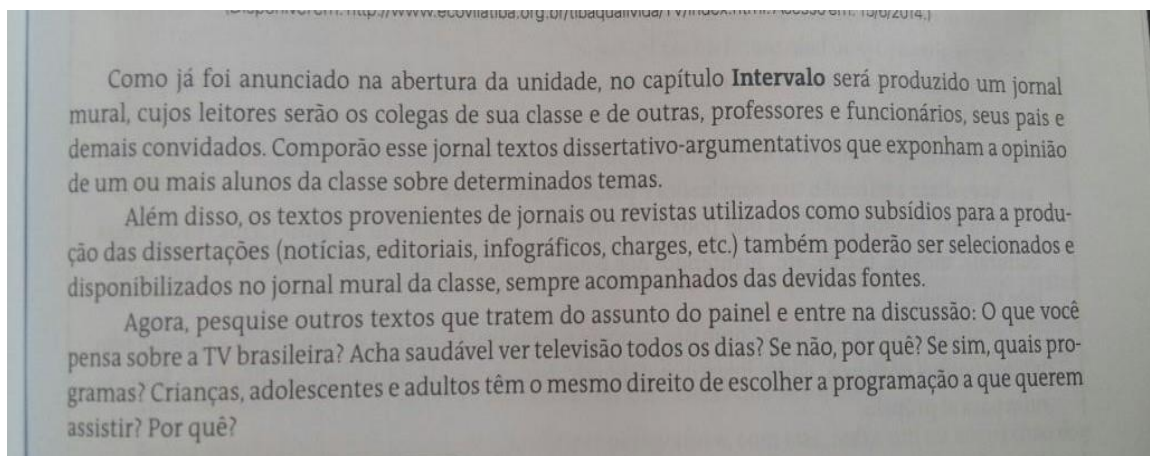
A fim de se informar melhor sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre **o papel da televisão na sociedade brasileira**, procurando dar atenção à qualidade dos argumentos, isto é, evitando apoiar seu ponto de vista em afirmações do senso comum e/ou que apresentem baixa informatividade.

233

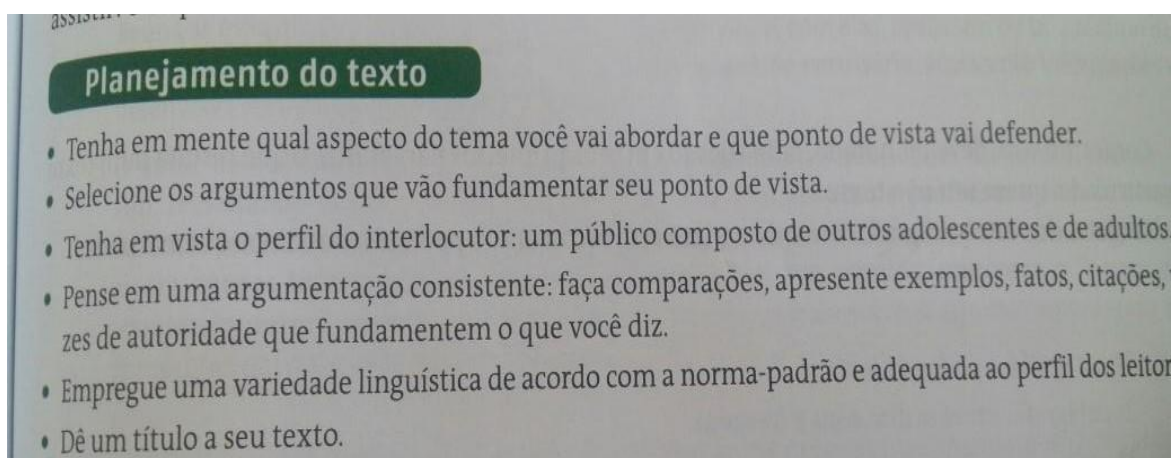
Nesse comando temos a apresentação do assunto ‘Televisão no Brasil’, o próprio comando fala sobre as opiniões controversas com relação a essa tecnologia, já que o tema é bastante polêmico. Na sequência o comando orienta: “...leia o painel de textos a seguir e escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre ‘o papel da televisão na sociedade brasileira, procurando dar atenção à qualidade dos argumentos...”

A página 234 e 235 apresentam os painéis para embasar a produção escrita dos alunos. O LDP traz a música “Televisão” da banda Titãs, um artigo da folhauol.com que aborda a audiência televisiva em vários países, inclusive no Brasil e por último um cartum do Laerte que apresenta uma crítica sobre a alienação das pessoas diante da tv. Seguindo com a proposta de produção escrita, os autores retomam as etapas do planejamento do texto e da revisão e reescrita. Além disso, fazem uma nova abordagem sobre o capítulo “Intervalo”, lembrando aos alunos que a finalidade da escrita é a produção de um jornal mural.

RETOMADA DO CAPÍTULO INTERVALO



PLANEJAMENTO DO TEXTO



REVISÃO E REESCRITA

Revisão e reescrita

Antes de finalizar seu texto dissertativo-argumentativo e passá-lo ao suporte final, leia-o e observe:

- se você assume uma posição clara sobre o tema;
- se ele traz argumentos, fatos, exemplos, comparações e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
- se ele tem um título;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.

Quando o texto estiver concluído, passe-o a limpo, levando em conta o tamanho da letra para que fique legível no mural. Publique o texto no jornal mural.

235

A aplicação desse comando seguiu as seguintes etapas:

1ª etapa: leitura dos textos conceituais sobre a composição da dissertação bem como dos textos propostos para análise estrutural desse tipo de texto.

2ª etapa: leitura e questões de interpretação dos textos de Jô Soares e da redação de vestibular que tratam, também da composição da dissertação.

3ª etapa: leitura do comando de produção e análise do painel com os textos sobre a televisão.

4ª etapa: produção do texto dissertativo-argumentativo

Alguns fatores nos chamaram à atenção nessa unidade foi o tratamento dado à composição do texto dissertativo, se comparado com textos que apresentassem conceitos da composição da reportagem. Enquanto que, para trabalhar com a reportagem, cada capítulo do LDP destinou de 3 a 6 páginas, na unidade 4, mais especificamente no capítulo 2, o LDP dedica 8 páginas para a produção da tipologia, da página (228 à 235). Consideramos que essa ênfase é relevante, pois o trabalho com os gêneros é recente se comparado ao trabalho com as tipologias nas escolas, está em plena implementação e professores e estudantes carecem muito de conceitos teórico-metodológicos que direcione um trabalho efetivamente discursivo do ponto de vista do dialogismo bakhtiniano.

Desse modo, achamos que embora o livro Português: Linguagens já apresente uma base teórica sob a perspectiva dos gêneros, as práticas para orientação das produções escritas são, ainda, muito tímidas e os comandos para produção escrita não contemplam as finalidades discursivas que possibilite a construção de uma materialidade significativa.

2.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PRODUÇÕES ORIENTADAS PELO LDP

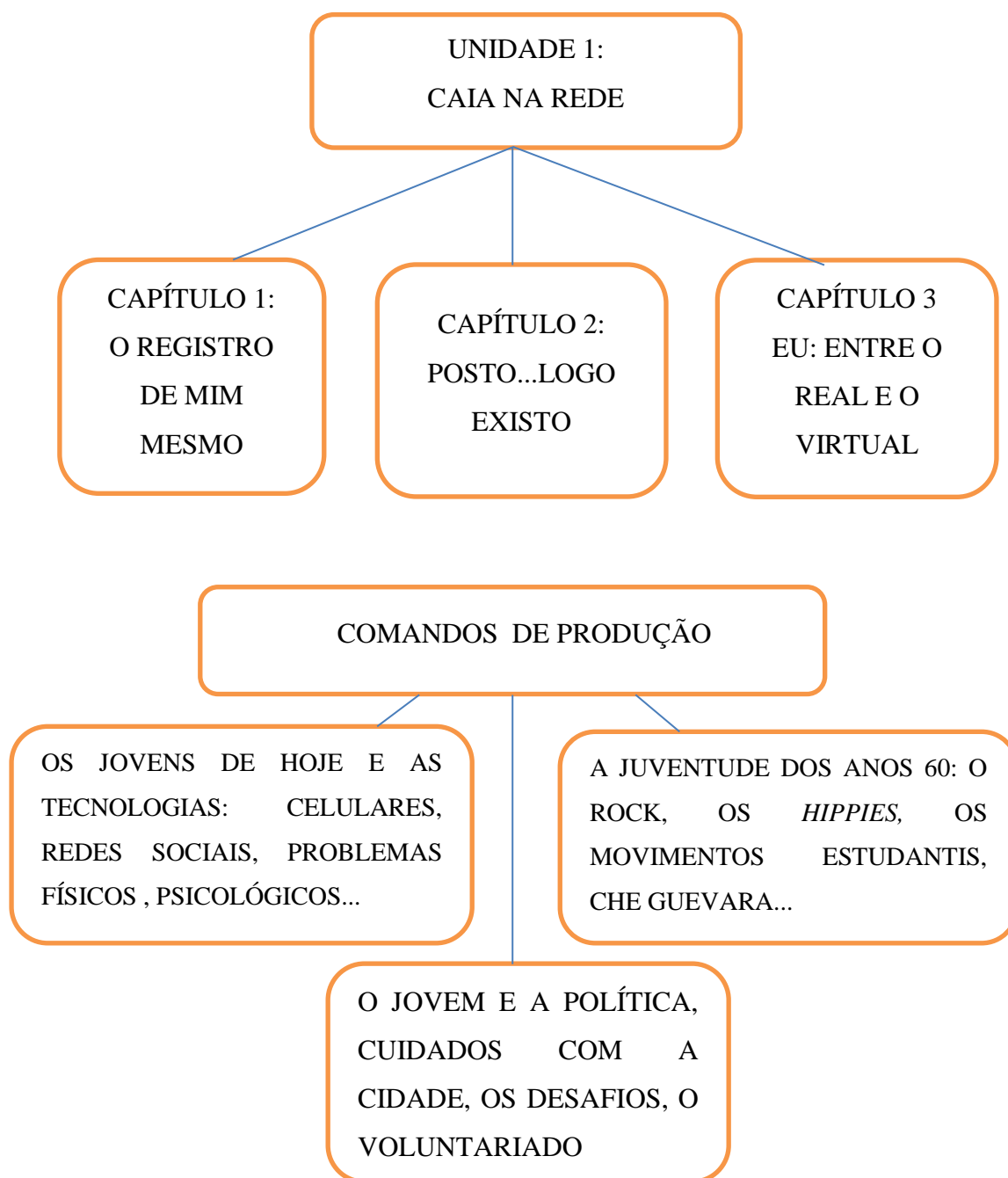
Apresentamos agora as produções escritas dos alunos referentes aos comandos de produção escrita, organizados pelo LDP. Nessas produções escritas verificamos os impactos dos comandos de produção sobre a escrita do aluno, a da perspectiva bakhtiniana. O comando de produção é um enunciado que orienta um intuito discursivo, direcionado para um interlocutor definido, com um conteúdo temático definido inserido numa situação comunicativa específica. Esse dizer orientado pelo comando de produção deve, por fim ser marcado por uma estrutura composicional típica. Depois de realizada essa primeira fase de aplicação dos comandos de produção, fornecidos pelo LDP, encaminhamos a pesquisa para a fase seguinte: de análise dos primeiros resultados obtidos.

Quando iniciamos as análises nos deparamos com a escrita dos alunos, percebemos, evidentemente, uma série de problemas de construções de ordem ortográfica e gramatical, como é esperado de alunos que estão em pleno desenvolvimento da escrita. No entanto, o que nos saltou aos olhos foi a produção escrita enquanto reflexo do comando de produção fornecido pelo LDP. Notamos que os impactos dos comandos de produção sobre o texto dos alunos resultaram em uma escrita pouco eficiente do ponto de vista dos gêneros e também do ponto de vista da escrita, enquanto trabalho em situação de ensino. Temos claro que a escrita como trabalho não diz respeito ao cumprimento de uma tarefa para a escola, mas o que observamos, por meio da escrita dos alunos, foi o cumprimento de uma tarefa escolar.

Percebemos que essa “tarefa” escolar, foi pouco refletida, pouco significativa para os alunos e sem um objetivo de execução. Assim, pensar na escrita como um trabalho efetivo de escrita significa entender que o discurso que se apresenta organizado por esse eixo deve ser resultado de um processo construção de ideias, de realização de expressões de usos da língua que moldem um discurso. Trabalhar com expressão do discurso no modo escrito de uso da língua escrita, significa pensar a forma típica ou pensar o gênero por meio do qual o dizer se efetivará. E isso dá trabalho, exige disposição de quem realiza a função, bem como de quem a orienta. Por isso, quando nos deparamos com os textos escritos dos alunos, entendemos que teríamos um árduo trabalho pela frente.

No longo percurso desse mestrado, a teoria dos gêneros discursivos, que nos orienta, fez com que assumíssemos uma postura mais crítica diante de materiais e de propostas de práticas docentes de ensino da língua, que nos auxiliam no trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita sob uma perspectiva dialógica. Notoriamente, o LDP enquanto gênero que orienta a construção do saber escolar está repleto de práticas, especialmente, a da escrita, fundamentadas pelo aporte teórico dos gêneros discursivos, como é o caso do Livro Didático de Português do qual extraímos os comandos para a produção escrita. O fato é que já no planejamento escolar, na seleção dos comandos e aplicação em aulas de produção escrita identificamos vazios/lacunas os quais se revelaram nas escritas dos alunos. Depois, com as produções escritas em mãos percebemos que, além dos comandos de produção não encaminharem a escrita proficiente (porque a ausência das finalidades discursivas comprometeu o dizer do sujeito), outros fatores também colaboraram para que os estudantes perdessem de vista os objetivos da formulação do seu enunciado. Um exemplo dessas outras forças, que interferiram na produção escrita dos alunos, diz respeito ao fato de que a turma discutiu a temática da unidade e as subtemáticas, se assim podemos chamar, dos capítulos que se relacionam entre si. Os alunos identificaram-se imediatamente com os temas porque o que eles fazem é: cair nas redes sociais, postar fotos e receber curtidas. Por meio das discussões e das leituras propostas pelo LDP, ainda que pouco inferenciais, os alunos entraram no tema e foram fundo na questão. Opinaram, posicionaram-se, refletiram sobre a postura das pessoas, de um modo geral, diante das tecnologias.

Quando o momento da escrita, orientada pelo LDP, se mostrou para os estudantes, surgiu a grande surpresa: eles teriam que escrever sobre as doenças decorrentes do uso demasiado das tecnologias, sobre a juventude dos anos 60 e sobre o jovem e ações de cidadania. Nesse momento o discurso do aluno se perdeu e todo o esforço para elaboração de um discurso que faz parte de um contexto real dos alunos, se perdeu. Nesse momento eles nos questionaram sobre essas produções que não faziam sentido e, foi exatamente esse o momento no qual percebemos a criação de um momento pouco natural e concreto de produção escrita. Vejamos como isso se dá no esquema abaixo:



Em decorrência desses comandos, a expressão escrita obtida por meio dos textos dos alunos, foi o reflexo de uma temática pouco internalizada, de uma estrutura composicional distante dos gêneros escolares e de escolhas linguísticas que pouco refletiram os posicionamentos do sujeito. Sobre o comando de produção 1, “Os Jovens e as Tecnologias”, verificamos que os alunos não produziram reportagem, produziram um texto de opinião, incorreram num tratamento vago à temática já ela não foi abstraída de forma e plena e não se transpôs na forma de discurso. Os alunos elegeram vários enfoques sobre o uso das tecnologias pelos jovens, não delimitando o tema como foi proposto no planejamento do texto apresentado pelo LDP. Nesses textos os sujeitos

declaradamente falam enquanto alunos que fazem a redação para o professor, eles não se colocam como jovens que também fazem uso das tecnologias.

No texto também não percebemos o uso de outras vozes sociais com opiniões sobre o tema. Vejamos alguns trechos dos textos dos alunos: “De fato as tecnologias têm seus pontos positivos e negativos”, “Os jovens exageram também no uso das redes sociais”, “Muitos jovens vivem virtualmente o que a realidade não oferece”, “As tecnologias estão dominando o mundo atual”, “Os problemas são as dificuldades de relacionamento com as pessoas”, “As tecnologias vieram pra ficar, as redes sociais fazem parte de nosso cotidiano”, “...os jovens publicam fotos várias vezes por dia...”, “Portanto podemos concluir que as pessoas devem “manerar” no uso das tecnologias”, “A tecnologia foi feita pra ajudar o ser humano e é exatamente isso que ela faz”, “A tecnologia acaba afastando quem está próximo”, “Portanto as tecnologias no mundo moderno são importantes e presentes no nosso dia a dia, pode trazer vários benefícios”., “As tecnologias tem seus pontos positivos e negativos por isso temos que usar com moderação.” Todos esses trechos extraídos dos textos dos alunos demonstram que há necessidade de reescrita do material produzido pelos alunos, com retomada do conteúdo temático e de intervenções que ampliem o discurso do aluno. Acharmos que dentre algumas das intervenções necessárias, a apresentação de um novo comando para os alunos é bastante relevante, bem como a proposta de produção de um novo gênero.

Continuando nossa análise, se aproximarmos essa produção escrita com base no comando 1, produção do gênero reportagem “Os Jovens De Hoje e as Tecnologias” com a produção referente ao texto dissertativo-argumentativo da unidade 4, sobre o tema “A Influência Da Televisão”, notaremos que as escritas que estruturaram os dizeres dos alunos para esses comandos são idênticas:

REPORTAGEM: OS JOVENS E AS TECNOLOGIAS	TEXTO DISSERTATIVO: A INFLUÊNCIA DA TELEVISÃO
“A tecnologia foi feita pra ajudar o ser humano e é exatamente isso que ela faz”	“As pessoas que assistem televisão aceitam qualquer informação.”
“As tecnologias tem seus pontos positivos e negativos por isso temos que usar com moderação.”	“A televisão atualmente tem muita influência nos telespectadores tanto positivo como negativo.”

“A tecnologia acaba afastando quem está próximo”	“Na minha opinião a maioria das pessoas gostam de assistir tv, mas a maioria do que passa é ruim”
“Os problemas são as dificuldades de relacionamento com as pessoas”.	“A televisão cria pessoas ignorantes”.
“Além de perderem suas vidas também prejudicam a saúde física, emocionais e psicológico...”	“Também deixa a gente comunicada”
“Portanto as tecnologias no mundo moderno são importantes e presentes no nosso dia-a-dia, pode trazer vários benefícios”	“Portanto seja positiva ou negativa, a televisão, o importante é que as pessoas saibam escolher o que assistir”

Avaliando as elaborações discursivas dessas orações, percebemos, claramente, que elas expressam a opinião de um sujeito que escreve para a escola, que não consegue delinear seu discurso a um gênero específico e ainda apresentam um grau de informatividade bastante restrito. É claro que precisamos considerar todas as heterogeneidades da turma, no entanto, essas produções, (especialmente a produção do gênero) apresentaram-se para nós, carentes de uma retomada. Se fosse foco de nossa análise, o texto dissertativo poderia ser melhorado na questão do tratamento dado à temática, levando em conta que a organização de sua estrutura foi atendida.

Agora, com relação à produção do gênero, todos os aspectos precisam ser retomados porque a estrutura composicional está comprometida, o volume temático precisa ser retomado, bem como os recursos linguísticos utilizados em gêneros da esfera jornalística. E, acima de tudo, as finalidades da escrita e o contexto de produção carecem de um direcionamento voltado para uma produção mais próxima da realidade social da escrita.

Outro fator que observamos durante a aplicação dos comandos, deve-se ao pouco domínio que os alunos apresentam do gênero reportagem. O LDP Português:Linguagens não apresenta nos dois primeiros capítulos da unidade 1 os conceitos sobre esse gênero específico. O que o LDP propõe é uma breve análise da estrutura da reportagem sobre a “Whatsappinite” na página 16, por meio de questões que tratavam muito superficialmente da estrutura da reportagem elencando poucos aspectos, e sem apresentar conceitos específicos sobre esse gênero. Em seguida já

propõe a produção escrita. No quadro abaixo realizamos um levantamento do que foi produzido na reportagem feita pelos alunos. As transcrições que relacionamos foram extraídas dos textos dos alunos e aparecem, no quadro abaixo, da forma como os alunos escreveram nos textos.

<p>TÍTULO PRINCIPAL E SECUNDÁRIO:</p>	<p>“A tecnologia na adolescência” “Os males da tecnologia” “O mundo das doenças tecnológicas” “Tecnologia exagerada” “O jovem e a tecnologia moderna” “Tecnologia no mundo moderno” “O uso da tecnologia” “O uso exagerado da tecnologia” “A tecnologia e seus defeitos” “O jovem e a tecnologia” “Tecnologia e seus pontos positivos e negativos” Alguns alunos não colocaram título em seus textos e os outros alunos não apresentaram título secundário.</p>
<p>APRESENTAÇÃO DO LIDE INFORMAÇÕES MAIS IMPORTANTES DISCORRIDAS PELO AUTOR</p>	<p>“As tecnologias...pode causar vários problemas de saúde” “...estão ficando mais presos nela como os problemas de saúde só andam aumentando...” “Mas com essa convivência cotidiana com a tecnologia usamos ela de forma exagerada causando problemas”. “...as pessoas ficam com mais dificuldade de se comunicar pessoalmente”. “Será que o uso exagerado geram problemas na vida das pessoas? ” “...é prejudicial à saúde se ficar muito tempo nas redes sociais”. “Mas o uso exagerado da tecnologia e mídia tem gerado problema”.</p>
<p>CORPO DO TEXTO AUSÊNCIA DE DISCURSO DIRETO E INDIRETO, LIN- GUAGEM FORMAL, DISCURSOS, CITA - DOS, OUTRAS VOZES SOCIAIS.</p>	<p>“As tecnologias gera vários problemas”. “Ela está totalmente vinculadas nas famílias”. “O uso exagerado de celulares pode gerar problemas físicos e emocionais”. “Portanto tem suas consequências como: dores de cabeça, sedentarismo, depressão, etc.” “No mundo moderno as tecnologias são importantíssimos, mas será que o uso exagerado delas geram problemas na vida das</p>

	<p>peessoas? “</p> <p>“As tecnologias geram problemas físicos e emocionais...as pessoas tem dificuldades de interagir e se relacionar pessoalmente. A tecnologia acaba afastando quem está próximo e aproximando quem está longe.”</p> <p>“Devemos usar as tecnologias com moderação”.</p> <p>“As pessoas tem que se conscientizar para não causar problemas no mais tardar da vida”.</p>
FECHAMENTO DA REPORTAGEM	<p>“Portanto deveríamos amenizar os problemas que a tecnologia causa na maioria da população”.</p> <p>“Conclui-se que a tecnologia tem seus pontos positivos e negativos”.</p> <p>“Os jovens deveriam deixar as tecnologias um pouco de lado”.</p> <p>“Portanto podemos concluir que as pessoas devem manejar no uso das tecnologias”.</p> <p>“Devemos nos privar um pouco mais no uso das tecnologias”.</p>
VOZ SOCIAL (MARCAS DE AUTORIA) OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE	<p>Não constatamos, em nenhum texto, marcas de vozes sociais alheias ou próprias.</p>

Através desses dados elencados no quadro acima e extraídos dos textos dos alunos, podemos perceber que a escrita dos alunos foi o reflexo de uma atenção bastante insuficiente dada ao gênero, pelo LDP. No momento da escrita, os alunos sentiram-se bastante inseguros, desorientados, especialmente sobre o “como escrever” “e para que escrever”. Isso porque o LDP explorou muito vagamente a estrutura composicional do gênero reportagem e porque o comando de produção sugere uma escrita com objetivo marcado na seção posterior e final da unidade didática. Os alunos não conseguiram retomar as vozes sociais apresentadas no texto sobre a “Whatsappinite”, discursos por meio dos quais os especialistas falam sobre essa doença tecnológica. As marcas de discurso alheio ou discurso ficaram comprometidos e o próprio tratamento aferido à temática ficou superficial. Os textos escritos dos alunos apresentaram apenas título principal, o lide desenvolvido ficou bastante parecido com a introdução marca da

tipologia, e o corpo do texto estruturou-se, também, com marcas da tipologia, desenvolvimento e conclusão. Assim construindo um novo quadro de análise, temos:

<p>TÍTULOS</p>	<p>“A tecnologia na adolescência” “Os males da tecnologia” “O mundo das doenças tecnológicas” “Tecnologia exagerada” “O jovem e a tecnologia moderna” “Tecnologia no mundo moderno” “O uso da tecnologia” “O uso exagerado da tecnologia” “A tecnologia e seus defeitos” “O jovem e a tecnologia” “Tecnologia e seus pontos positivos e negativos” “Alguns alunos não colocaram título em seus textos e os outros alunos não apresentaram título secundário”,</p>
<p>INTRODUÇÃO (POSICIONAMENTO DEFINIDO)</p>	<p>“As tecnologias geram vários problemas” “Ela está totalmente vinculada nas famílias” “O uso exagerado de celulares pode gerar problemas físicos e emocionais”. “Portanto tem suas consequências como: dores de cabeça, sedentarismo, depressão, etc”. “No mundo moderno as tecnologias são importantíssimas, mas será que o uso exagerado delas geram problemas na vida das pessoas?” “As tecnologias querendo ou não, ajudam e muito nossas vidas...” “O mundo de muitos jovens hoje é tecnológico. Eles não imaginam um mundo sem tecnologias...”</p>
<p>DESENVOLVIMENTO (ARGUMENTOS)</p>	<p>“As tecnologias geram problemas físicos e emocionais...as pessoas tem dificuldades de interagir e se relacionar pessoalmente. A tecnologia acaba afastando quem está próximo e aproximando quem está longe”. “Devemos usar as tecnologias com moderação”. “As pessoas tem que se conscientizar para não causar problemas no mais tardar da vida”. “A pessoa fica navegando de mau jeito nas redes sociais, pode causar dor no pescoço...”</p>

	<p>“E os psicológicos são quando as redes sociais entram de tal maneira que a pessoa entra em depressão...”</p> <p>“O que vários adolescentes fazem é usar por muito tempo, o famoso vício em instagran...”</p>
<p style="text-align: center;">CONCLUSÃO (FECHAMENTO DAS IDEIAS)</p>	<p>“Portanto deveríamos amenizar os problemas que a tecnologia causa na maioria da população”.</p> <p>“Conclui-se que a tecnologia tem seus pontos positivos e negativos”.</p> <p>“Os jovens deveriam deixar as tecnologias um pouco de lado”.</p> <p>“Portanto podemos concluir que as pessoas devem manejar no uso das tecnologias”.</p> <p>“Devemos nos privar um pouco mais no uso das tecnologias”.</p> <p>“Portanto a pessoa tem que controlar esse vício para que isso não atinja sua vida social”.</p> <p>“Na minha opinião deveriam socializar entre si, em outras palavras “curtir”...”</p>

Essa estrutura composicional da tipologia ganha uma evidência bastante considerável nesse LDP. Percebemos esse fato na página 210, na qual os autores apresentam uma breve definição do texto dissertativo-argumentativo enquanto “dissertação escolar”, introduzindo a tipologia. Percebemos que o LDP trata da dissertação de forma mais completa, conceitual de fato. Na mesma página apresentam a leitura e análise de uma redação de vestibular e página seguinte, 211, disponibiliza uma série de 7 questões que desmontam a estrutura da redação lida, a fim de que os alunos compreendam sua estrutura. Nesse momento encontramos questões como: “O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, na qual é apresentada a tese, o desenvolvimento, que fundamenta ou desenvolve a ideia principal, e a conclusão”. (Cereja e Cochar, 2015, p.211). Ao lado dessas perguntas que envolvem a estrutura dessa tipologia, o LDP apresenta um box conceituando:

A dissertação escolar e o texto argumentativo:

Nas escolas tradicionalmente tem-se desenvolvido o trabalho com a dissertação, um tipo de texto que costuma ser exigido em exames de seleção, como os concursos públicos, os vestibulinhos e os vestibulares. A rigor, dissertar significa explicar um tema, isto é, desenvolver pormenorizadamente

um assunto. Em princípio não é obrigatório tomar posição diante do tema. Porém, como os temas propostos quase sempre são polêmicos, o candidato geralmente é orientado para se posicionar e defender um ponto de vista. Em outras palavras, ele deve argumentar. Por essa razão estamos chamando esse tipo de texto de dissertativo-argumentativo. (CEREJA E COCHAR, 2015, p.211).

Ainda dentro da mesma unidade didática, o LDP apresenta outros conceitos sobre o texto dissertativo apresenta propostas de atividades de análises, reflexão sobre o uso de recursos linguísticos, argumentos, elementos coesivos que podem promover a articulação entre as ideias. Desse modo é extremamente evidente o tratamento mais elaborado que o LDP apresenta para o aluno e também para o professor. Desse modo, na página 115 encontramos uma parte destinada à coesão, coerência e articulação de ideias, nas páginas 217 e 218 encontramos apontamentos sobre os elementos de coesão no nível das frases e no nível do texto, uma análise outra redação escrita por uma aluna do ensino médio, com o título ‘A cidadania é inacessível’ e questões de análise reflexiva do uso dos conectivos e elementos coesivos presentes nessa redação. Nas páginas 230 e 231, o LDP trabalha com a informatividade e a qualidade dos argumentos.

Na página 236, os autores apresentam a sequência do trabalho com os articuladores de ideias e embasamentos sobre continuidade e progressão. Sobre a composição do gênero reportagem o livro didático dedica as páginas 14, 15, e 17. Na página 14 temos a reportagem sobre a “Whatsappinite”, na página 15 temos 7 questões de identificação da estrutura com pouquíssimas conceituações apresentadas pelos autores e, na página 17, depois da solicitação da produção da reportagem, é que aparece uma menção sobre o discurso citado nos textos jornalísticos e uma análise de um trecho da reportagem sobre a “whatsappinite”. A estrutura composicional da reportagem ficou comprometida porque dependendo do veículo de circulação desse gênero, revista, jornal escrito, jornal televisivo, as suas características composicionais variam.

Assim, a diagramação típica da reportagem sofre alterações por causa de forças externas ligadas ao meio social no qual a reportagem será publicada. Por isso, dependendo do veículo jornalístico de circulação da reportagem e, dependendo da sua finalidade, mudam o tamanho das fotos, títulos, divisões do texto, tamanho das letras. Segundo Menegassi e Fuza (2008, p. 322), afirmam que “em situação de ensino, o comando oferecido ao aluno já deve trazer esses elementos como forma de minimizar a artificialidade constituída na sala de aula”. Essas especificidades da composição do

gênero reportagem não foram explicitadas na unidade na qual o gênero aparece, nem mesmo nos capítulos 1 e 2 dessa mesma unidade.

Portanto, a artificialidade de uma escrita sem finalidade marcada, ou com finalidade futura, sem um trabalho adequado com o gênero, nem mesmo com o conteúdo temático produz impactos negativos muito significativos nos textos dos alunos. Nas redações direcionadas pelo comando 1 fornecido pelo LDP a artificialidade da escrita fica marcada pela produção de uma tipologia, não do gênero reportagem. Na sequência, apresentamos algumas das produções referentes ao comando 1 fornecido pelo LDP.

As produções escritas orientadas pelo comando 2, “Os anos 60 e a Juventude Brasileira”, foram significativamente penalizadas. Os alunos não produziram a reportagem, nem mesmo a tipologia. Durante as aulas que antecederam essa produção e as que sucederam à primeira produção escrita, nós fizemos a retomada dos elementos composicionais do gênero reportagem, no entanto os alunos demonstraram bastante insegurança e desorientação diante do gênero. Alguns alunos mencionaram desistir da atividade e outros de fato não participaram. Na sequência, realizaram as pesquisas propostas no comando de produção, mas não produziram reportagem, não apresentaram o discurso presente em outras vozes sociais e não desenvolveram um paralelo entre as atitudes dos jovens atuais com os jovens daquela época.

Talvez isso tenha acontecido porque estabelecer relações entre algo que de fato se vive com algo distante da nossa realidade social seja uma tarefa bastante complexa, especialmente para um nono ano do ensino fundamental. Esses sujeitos não viveram no período de 1960, nem mesmo seus pais. Por isso, os estudantes não se apropriaram dessa realidade e desse discurso historicamente constituído. Assim, podemos perceber que a maioria parafraseou as pesquisas realizadas antes da produção escrita. Alguns resumiram suas pesquisas, ou seja, desenvolveram o gênero resumo. Os estudantes não se posicionaram sobre a temática dos anos 60, nem de forma explícita nem implícita.

Com referência a essa atividade, coletamos pouco material devido às dificuldades aqui relatadas. Uma boa parte dos alunos não concluiu a atividade.

Alguns trechos transcritos dos textos dos alunos refletem nossas análises: “No começo da década de 50, começo da de 60, o rock estava ganhando audiência”, “Os Stones se tornaram um grande sucesso nacional”, “...o movimento estudantil brasileiro foi um importante foco de resistência e mobilização.”, “Em 1984 os estudantes participaram da campanha das diretas já.”, “Nas décadas de 1960 e 1970, o movimento

estudantil brasileiro foi importante.”, “O movimento social chamado Beatnik foi de grande importância.”

O comando de produção 3 “O Papel da Televisão na Sociedade Brasileira” orientou os alunos na produção de um texto dissertativo-argumentativo. A finalidade de escrita desse texto é a mesma finalidade futura marcada na produção da reportagem: a publicação dos textos no jornal mural da escola, produzido no capítulo intervalo. Alguns fatores chamaram nossa atenção sobre esse comando. Os autores pedem para que os alunos escrevam seus textos, revisem, passem a limpo e publiquem no jornal mural.

Observamos que os autores sugerem que esses textos, de caráter “escolar”, como afirmado por eles mesmos na página 210, sejam publicados no jornal, que pertence à esfera jornalística. Se no primeiro comando, no qual os alunos são orientados a escrever uma reportagem para o jornal da escola, as finalidades marcadas são artificiais porque eles produzem a partir de uma finalidade futura, agora, essa artificialidade fica mais evidenciada porque os alunos escrevem um gênero escolar, com finalidade futura marcada e, para a esfera jornalística.

Além desses aspectos marcantes, nesse comando de produção há uma sequência de questões que os autores apresentam para orientar a escrita dos alunos: “O que você pensa sobre a TV brasileira? Acha saudável ver TV todos os dias? Se não, por quê? Se sim, quais programas? Crianças, adolescentes e adultos têm os mesmos direitos de escolher os programas a que querem assistir? ” (p.235). Segundo Menegassi e Fuza (2008, p.326) esse tipo de roteiro leva o aluno a tentar “demonstrar sua competência linguística não expondo suas ideias”, e de fato, percebemos por meio dos textos dos alunos vários conceitos sobre a TV.

Por tudo isso, os alunos não deram conta de deixar claro seu real posicionamento sobre a influência da televisão na vida das pessoas. Alguns poucos alunos procuraram embasar seus argumentos nos painéis de textos apresentados pelo LDP, mesmo assim o painel se mostrou bastante restrito no tratamento dado ao conteúdo que poderia ter sido tratado de forma mais exaurível. Por isso os textos apresentaram um baixo grau de informatividade, bem como apresentaram uma visão parcial da realidade.

Percebemos que alguns trechos transcritos demonstram isso: “Na minha opinião a maioria das pessoas gostam de assistir TV, mas a maioria do que passa é ruim”, “Ela faz companhia para o nosso dia-a-dia”, “Também deixa a gente

comunicada”, “O jornal da tarde também é muito bom”, “A televisão atualmente tem muita influência nos telespectadores tanto positivo como negativo” ,“As pessoas que assistem televisão aceitam qualquer informação”, “A televisão cria pessoas ignorantes”, “Várias pessoas são chegadas em novelas.”

Refletindo sobre essas produções escritas desenvolvidas em situação de ensino, ou seja, na sala de aula, nosso objetivo aqui não é apresentar o texto do aluno enquanto produto ou resultado de um trabalho escolar ou de uma pesquisa. A nossa intenção, sob a perspectiva dos gêneros de Bakhtin, é verificar, por meio do discurso produzido nesses textos, os impactos que o comando de produção, apresentado pelo LDP, promoveu na escrita do estudante. Bakhtin (2003, p. 284) diz que “o discurso se realiza acima de tudo na escolha de um gênero”, assim, o texto do aluno é o discurso organizado na forma de um gênero específico e a partir das interações autor e interlocutor atende a determinadas finalidades discursivas. Sendo o texto o reflexo da organização discursiva de um querer dizer que se manifesta em situação concreta de comunicação pretendemos observar se o comando de produção promoveu uma escrita menos artificial, do que aquelas às quais costumamos encontrar na escola.

Desse modo, entendemos aqui, que uma escrita eficiente não diz respeito a um texto bem elaborado, somente, ortográfica e gramaticalmente falando. Uma escrita bem realizada é aquela moldada por um gênero, que apresenta formas de usos da língua que expressem a vontade discursiva do sujeito, aliada a um volume temático específico. Por isso, a escrita na escola, sob a perspectiva discursiva precisa ser orientada por um comando de produção que dê conta de levar o aluno a produzir o gênero.

Outra questão relevante que precisamos ressaltar, diz respeito à intervenção do professor mediador, como aquele que ajuda o aluno a desenvolver sua escrita na escola. Nessa pesquisa, analisamos os textos produzidos pelos alunos assumindo uma postura de um interlocutor primeiro externo desse sujeito e, também, mediador no sentido de possibilitar ao estudante a reformulação do seu discurso. Assim, a nossa devolutiva para o aluno é certa no sentido de promover a reconstrução do seu conhecimento, a partir da reelaboração de sua ideia, da temática e até mesmo do gênero, dado o contexto real de produção da escrita.

O LDP Português: Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães é um livro muito conceituado pelo Guia do Livro Didático PNL D e, possui uma ótima aceitação entre os professores. De acordo com o Guia do Livro Didático, o livro Português: Linguagens articula o trabalho com os eixos da oralidade, da leitura e da

escrita a partir de propostas comprometidas com a formação plena do sujeito. O Guia ainda afirma o comprometimento desse material didático em trabalhar sob a perspectiva da teoria dos gêneros do discurso, já que Cereja e Cochar organizam o livro a partir de uma variedade de gêneros. O Guia apresenta uma série de observações sobre as propostas de trabalho com a oralidade e leitura, que o livro apresenta. E, sobre a escrita, eixo que nos é caro nessa pesquisa, o Guia do Livro Didático (2015) afirma:

A produção escrita está presente nas quatro unidades de cada volume da coleção em atividades diversificadas, claras e sistematizadas de modo semelhante nos três volumes. A proposta da coleção é trabalhar gêneros textuais com temáticas específicas nas unidades e com um nível de complexidade gradativo. Há subsídios para a seleção temática e para a construção do texto, o que contribui para o desenvolvimento da proficiência escrita... (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2015, p.54)

Não há dúvidas de que essa coleção Português: Linguagens que já contribuiu e continua contribuindo com a educação em nosso país e, também referenciando o trabalho de muitos docentes na sala de aula, no entanto, podemos afirmar que sobre o ensino da escrita a partir da perspectiva dos gêneros ainda há lacunas que precisam ser preenchidas. Isso porque, segundo a teoria dialógica, não basta apresentar para o aluno uma variedade de gêneros, sem que ele compreenda os reais objetivos de utilização da língua que surge na forma de um discurso subjetivo e que deve se materializar atendendo a um intuito, um querer dizer.

De acordo com o Guia do Livro Didático o LDP, analisado apresenta um trabalho com a escrita de forma progressiva, gradativa, no entanto, questionamos porque sentimos na pele a dificuldade enfrentada pelo aluno do 9º ano para escrever o gênero reportagem logo no início do ano letivo. Pensamos que de fato esse gênero deva ser trabalhado em sala de aula, porém, existem outros gêneros da esfera jornalística, como é o caso do artigo de opinião, que poderiam ser trabalhados nos primeiros capítulos do LDP. Argumentamos sobre isso porque a reportagem apresenta uma composição bastante específica, como inclusão de fotos, boxes, entrevistas, e produzir esse gênero sem a inclusão desses elementos tornam a escrita do aluno consideravelmente artificial.

Entendemos que uma proposta do gênero reportagem poderia aparecer nas últimas unidades do livro didático, não pensando numa atribuição de grau de importância, mas sim, pensando que até que os alunos cheguem às unidades finais do livro didático, ele apresentará “desenvolvimento e amadurecimento como produtor de

textos”, como afirmam Menegassi e Fuza (2006) sob a perspectiva da escrita como trabalho, já referenciados por nós.

Apresentamos, no capítulo anterior, várias considerações sobre os comandos de produção escrita que fazem parte do LDP Português: Linguagens. Entre as considerações por nós elencadas, destacamos: a) ausência de finalidade de escrita, b) ausência de um interlocutor real, c) finalidade de escrita artificial, com intuito marcado na seção posterior do LDP, d) ausência de um tratamento exaurível ao tema, e) estrutura composicional do gênero pouco explorada. Essas lacunas se materializaram na escrita dos alunos que não conseguiram produzir a reportagem considerando sua estrutura composicional, já que evidenciamos em nossas análises, uma produção extremamente próxima da tipologia.

A temática também ficou bastante comprometida no sentido de que o objeto de análise discursiva sofreu uma “fragmentação” ao passo que o comando para produção escrita não recupera as discussões elaboradas e sugeridas como temática central da unidade didática. Além disso, o intuito discursivo prevê uma situação de interação futura porque as reportagens deveriam ser publicadas em um jornal mural da escola. Assim, os interlocutores, também futuros, passarão pelo pátio da escola, mas, a leitura realizada pelo outro não é garantida. Nesse sentido temos uma produção para a escola.

Todos esses apontamentos são de extrema pertinência para os comandos de produção 1 e 2 que orientam a produção do gênero reportagem sob a perspectiva dialógica do discurso. No entanto, o comando de produção 3 que orienta a produção do texto dissertativo-argumentativo a resposta dos alunos se mostrou mais adequada. Para muitos professores ou para autores de livros didáticos essa resposta pode parecer positiva, afinal, o aluno escreveu. Mas do ponto de vista discursivo não é, pois, o trabalho com a tipologia não atinge socialmente as várias possibilidades de usos da língua, marcadas por intuítos discursivos dentro dos mais diversos contextos sociais. A produção da tipologia apresenta lacunas às quais não são preenchidas nem pelo comando de produção e nem pelas possíveis finalidades de escrita sugeridas pelo LDP. Desse modo, a postura diante do tratamento atribuído ao ensino da língua que prevê, segundo as DCE e os PCN, a formação plena do sujeito e do trabalho sob a perspectiva dos gêneros do discurso fica comprometida.

2.5 APLICAÇÃO DOS COMANDOS DE PRODUÇÃO REELABORADOS

COMANDO 1 E 2

1ª etapa	07/08/2017	1 aula	Retomada da temática
2ª etapa	08/08/2017	2 aulas	Música:Pela internet
3ª etapa	09/08/2017	2 aulas	Retomada da temática
4ª etapa	14/08/2017	1 aula	Composição do Artigo de opinião
5ª etapa	16/08/2017	2 aulas	Aplicação do comando 1
6ª etapa	21/08/2017	1 aula	Aplicação do comando 2

COMANDO 3

1ª etapa	04/09/2017	1 aula	Leitura temática
2ª etapa	05/09/2017	2 aulas	Composição do gênero
3ª etapa	06/09/2017	2 aulas	Aplicação do comando

COMANDO 4

1ª etapa	18/09/2017	1 aula	Pesquisa
2ª etapa	19/09/2017	2 aulas	Elementos composicionais
3ª etapa	20/09/2017	2 aulas	Aplicação do comando

As análises das produções escritas, não enquanto produto, mas enquanto um discurso materializado dos comandos reformulados apresentam dados importantes porque o dizer dos alunos foi determinado pelas circunstâncias apresentadas para a produção, assim como as produções orientadas pelo LDP. No entanto, nas produções escritas relacionadas com os comandos de produção apresentados pelo LDP Português: Linguagens, não houve atendimento à proposta de gênero solicitado, os recursos linguísticos utilizados pelos alunos não se adequaram ao gênero nem ao contexto de produção.

Além disso, o discurso direcionado aos interlocutores previstos não foi proficiente ao passo que a situação de comunicação verbal estabelecida pelo comando refletia uma situação de interlocução futura e não imediata. Por meio das análises realizadas, constatamos que as finalidades discursivas para a produção do gênero não foram atingidas. Esses apontamentos foram fundamentais para que pudéssemos repensar, enquanto mediadores do processo de internalização da escrita, o trabalho com os gêneros nessa turma do 9º ano.

Depois de aplicados os comandos de produção apresentados pelo LDP e depois de analisarmos os textos dos alunos, orientados pelo aporte teórico dos gêneros do discurso, retomamos os rumos do nosso trabalho e chegamos ao ponto em que daríamos a devolutiva para os estudantes com o intuito de promover uma autorreflexão sobre a escrita. Assim, na oralidade, no coletivo, juntamente com os alunos retomamos todos os aspectos que se apresentaram comprometidos em suas escritas e, sobretudo, àqueles

relacionados às finalidades das produções escritas que não foram atendidas ou ainda mal orientadas. Segundo as DCE (2008, p.80), cabe ao professor possibilitar aos alunos “a reflexão sobre seu próprio texto, tais como atividades de revisão, de reestruturação ou refacção”. Assim, nesse momento de novas intervenções e de tomadas de decisões sobre o encaminhamento do processo de desenvolvimento da escrita do aluno, bem como de continuidade da pesquisa entendemos que era hora de propormos a reescrita dos textos.

Nesse momento, faz-se necessário apresentarmos alguns fundamentos que serviram de embasamento para que pudéssemos reformular os comandos de produção que orientaram as propostas de um novo momento de escrita para o 9º ano.

Esse “reformular” não é entendido por nós como uma “nova fórmula” ou como “modelo” de comando que oriente a produção escrita de alunos. Entendemos que do ponto de vista discursivo, o comando de produção pode apresentar em sua estrutura composicional certos dizeres típicos, por exemplo, que sejam claros e objetivos, que orientem e organizem a escrita do estudante e todo o processo de interação discursiva prevista para a elaboração do dizer do sujeito.

Em primeiro lugar, coadunamos com os pressupostos dialógicos discursivos que regem nossas DCE e que orientam o trabalho de professores com a escrita na sala de aula. Nesse documento, a Matriz Curricular para a escrita deixa claro que:

pensar que o domínio da escrita é inato ou uma dádiva restrita a um pequeno número de sujeitos, implica distanciá-la dos alunos. Quando a escrita é supervalorizada e descontextualizada, torna-se um mero exercício para preencher o tempo, reforçando a baixa auto-estima linguística dos alunos, que acabam compreendendo a escrita como privilégios de alguns. (PARANÁ, 2008, p.68)

Por isso, nosso trabalho de pesquisa foi pensado no sentido de que a linguagem escrita precisa ser aproximada do cotidiano de usos da língua e isso deve acontecer em situação de ensino, de forma significativa. É preciso que o estudante compreenda, de forma plena, o funcionamento de um texto, na forma de gênero escrito, e como se organiza. E mais, é importante que o estudante compreenda que a partir de determinada organização típica, é possível expressar um dizer, sobre uma unidade temática definida, aliada a recursos linguísticos que favoreçam a deliberação de um intuito discursivo para um interlocutor previsto. O trabalho com a escrita a partir dos gêneros condiz com os conteúdos estruturantes de nossas DCE. Assim, segundo Paraná (2008)

A seleção do Conteúdo Estruturante está relacionada com o momento histórico-social. Na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, sendo assim, o Conteúdo estruturante da disciplina que atende a essa perspectiva é o discurso como prática social. (2008,p.62)

Outra questão que as DCE evidenciam é a relevância da participação do professor no processo de elaboração da escrita do aluno. Por isso o docente deve lançar mão de estratégias que levem o aluno a vivenciar, segundo Paraná (2008,p. 70), “a prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seu texto.” Esse posicionamento diante das práticas de escrita em situação de ensino, tem orientado o trabalho do professor em sala de aula e, nessa pesquisa, assumimos a posição de interventores no sentido de mediar às ações dos alunos no sentido de levá-los a desenvolver um discurso organizado, com volume temático, com recursos linguísticos reflexo de um dizer pensado, a partir de uma situação de produção, ou contexto de produção conjugado a um comando para execução do gênero.

Para tanto, buscamos no Caderno de Expectativas de Aprendizagem⁶ do estado do Paraná (Departamento de Educação Básica, 2012, p.83) o disposto que apresenta os Conteúdos Estruturantes e Básicos, do eixo da escrita, para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse caderno, CEA (2012), os Conteúdos Estruturantes são definidos pelos Gêneros do Discurso e os Conteúdos Básicos deixam claro que é preciso que o estudante:

110. Atenda à situação de produção proposta (condições de produção, elementos composicionais do gênero, tema, estilo)111. Organize o texto, considerando aspectos estruturais (...)112. Utilize recursos textuais (...) 113. Utilize formas pertinentes, elementos linguísticos-discursivos (...) (PARANÁ, CEA, 2012, p.83-84)

Preocupados com um trabalho de produção escrita sob a perspectiva dos Gêneros do discurso, amparados pelos PCN, DCE, pelo Caderno de Expectativas de Aprendizagem e a partir do item 110, dos conteúdos básicos elencados acima,

⁶ Em 2011 iniciaram-se as discussões sobre a possibilidade de elaboração do Caderno de Expectativas de Aprendizagem pelo Departamento de Educação Básica. O documento foi elaborado de maneira coletiva, com a participação dos professores da rede e dos técnicos-pedagógicos que atuam nos Núcleos Regionais da Educação, apresentando a sistematização de, aproximadamente, 11.720 contribuições dos professores, debatidas durante a Semana Pedagógica de julho de 2011, bem como as contribuições dos técnicos-pedagógicos dos NRE, discutidas na formação continuada, realizada pelo DEB.
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf

propusemos para os alunos do 9º ano um segundo momento de escrita, reorganizando a estrutura composicional do gênero, a temática e o estilo. Além de atender a esse objetivo, procuramos levar, ao contato dos alunos, outras possibilidades de escrita, a partir de comandos reelaborados. Nossa preocupação maior para readequar os comandos, era que o aluno tivesse contato com orientações diferentes daquelas apresentadas pelo LDP e, por isso, deixamos bem marcados nas orientações para a escrita o contexto discursivo, bem como a apresentação uma ordem de produção objetiva.

Para tanto, nos referenciamos em estruturas de propostas que vêm sendo amplamente divulgadas pela Universidade Estadual de Maringá, que sempre volta seus olhos para as questões do ensino e reflete, em pesquisas acadêmicas e em ações de aplicação de práticas de ensino no âmbito escolar concreto, seu vínculo com os documentos que regem a Educação Básica e seu compromisso com a extensa comunidade escolar à qual pertence.

O trabalho com a escrita e com enunciados que orientem essa prática têm sido amplamente discutido e reportado a professores em programas de formação docente, como o PDE⁷, por exemplo. Nesse programa grande parte das produções acadêmicas foi desenvolvida e aplicada por professores, em escolas da Rede Estadual o que incorreu numa ampla divulgação de práticas docentes e elaboração de materiais que, atualmente organizam sugestões de trabalho com os eixos estruturantes da Língua Portuguesa.

Além desse programa, a universidade tem se aproximado muito das escolas da Rede Estadual através do PIBID⁸, programa que leva os graduandos da nossa universidade para o contexto de ensino. Através desse contato imediato com os

⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>

⁸ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. <http://www.pen.uem.br/programas-especiais-pet-pibid/programa-institucional-de-bolsa-a-iniciacao-a-docencia-pibid>

“pibidianos”, os professores estão enriquecendo o trabalho com a produção do gênero em sala de aula.

Notamos, também, uma ação efetiva da Universidade no sentido de promover a capacitação de professores, pois em parceria com o NRE de Maringá e região, esta instituição de Nível Superior oferece cursos e palestras que contam com a colaboração de docentes vinculados aos vários departamentos de ensino. Para o professor de Língua Portuguesa, em especial, a universidade oferece cursos e palestras que orientam aos professores sobre práticas de ensino efetivas para o trabalho com a oralidade, leitura e escrita.

Além disso, contamos ainda, com a FAD⁹, programa de Formação em Ação Disciplinar que oferece, para os professores, formação teórica bem como oficinas e trocas de experiências, entre docentes, no sentido de tornar o ensino da LP mais significativo. Considerando o nosso interesse à produção escrita, fomos muito felizes em participar das FAD, já que muitas das propostas de produção escrita estão sendo multiplicadas nesses cursos e são de fato, internalizadas por professores que preocupam-se em apresentar condições de produção escrita, aliadas a orientações objetivas sobre a forma de escrita, temática e estilo, às quais o aluno deve atender.

Acreditamos ser muito positiva a internalização desses comandos para produção escrita que evidenciem o contexto de produção, bem como um comando claro e objetivo, pois, segundo Paraná, (2008) o aluno precisa compreender a situação de interação e contextualizar suas produções de acordo com as solicitações presentes nos enunciados, que:

devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede. (PARANÁ, 2008, P.32).

O processo de internalização de estratégias de trabalho com a oralidade, leitura e escrita é algo natural já que as práticas de ensino tornam-se parte do cotidiano escolar vinculadas às ações docentes. Parte dos estudos por nós referenciados nessa pesquisa

⁹ Formação em Ação Disciplinar (FAD)

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1482>

evidencia que o ensino de LP, no Brasil, esteve vinculado a posicionamentos teórico-metodológicos divergentes dos posicionamentos atuais. Assim, em fases em que a escrita era entendida como expressão do pensamento e que a língua era trabalhada do ponto de vista estruturalista, os professores internalizaram práticas docentes que se multiplicaram e que persistem até hoje. Uma marca evidente dessa internalização refere-se aos comandos para a produção de uma dissertação, por exemplo. No que se refere à elaboração de orientações para a escrita era muito comum comandos como esse: *“A partir das leituras realizadas, faça um texto dissertativo-argumentativo e posicione-se sobre a temática. Seu texto deve apresentar: introdução, desenvolvimento e conclusão”*. Sem dúvida, essa formatação de orientações para produção de texto foi incansavelmente apresentadas por Livros Didáticos e por professores em sala de aula.

Atualmente os comandos para produção escrita têm sido formulados e até mesmo reformulados sob a perspectiva dos trabalhos com os gêneros do discurso, que compreende os usos efetivos da linguagem de forma reflexiva, dialógica e significativa. Considerando todas as reflexões sobre os gêneros apresentadas por nós, no capítulo destinado ao trabalho com o ensino voltado para a perspectiva dialógica, é natural que os professores comecem a se apropriar dos dizeres que fundamentam as DCE e os PCN, e que, por conseguinte, embasam o trabalho docente. É natural que hoje em dia, como foi em outras épocas, que o professor ganhe autonomia e produza, por exemplo, comandos para produção escrita apresentando um contexto de produção, bem como um comando que oriente, de forma clara, como seu aluno pode escrever, sobre o que deve escrever, para quem e com quais objetivos.

Como afirmamos anteriormente, o contexto da pesquisa exerceu muita influência nos encaminhamentos metodológicos escolhidos para direcionar da melhor forma o trabalho com a escrita. Outra questão importante é que, na condição de pesquisadores/professores/aplicadores, nós elencamos uma organização de conteúdos curriculares que foram planejados para o 9º ano, sem perder de vista o processo da pesquisa e sem perder de vista os projetos escolares desenvolvidos no contexto da escola na qual atuamos.

Além disso, os rumos tomados para a elaboração da reescrita dos textos, elencados todos os impactos que os comandos de produção exerceram sobre a escrita dos alunos, sofreram influência de aplicação da própria turma na qual os comandos foram trabalhados. Esse fato diz respeito à aceitação imediata da temática proposta pela unidade 1, “Caia Na Rede”, e a rejeição pela proposta de produção escrita apresentada

no comando de produção, que tratava de um conteúdo que, claramente, estava desvinculado do conteúdo temático proposto na unidade do LDP. De fato, o trabalho com esses comandos da forma como se apresentaram, foi difícil, também para nós.

Isso porque ficou evidente o conflito entre a temática das unidades didáticas com as temáticas sugeridas pelo comando de produção. Os comandos de produção escrita do gênero quebraram com as expectativas do aluno/autor que não pôde ampliar as discussões propostas através da sua escrita. O resultado disso foi o evidente insucesso da produção escrita dos alunos e uma significativa desorientação para desenvolver o gênero solicitado, com uma finalidade de escrita futura e sobre uma temática pouco explorada.

Assim, decidimos por refazer os textos elencando as temáticas propostas pelos capítulos e pela unidade didática do LDP, ampliando as discussões sobre elas. Além disso, optamos pela facção do artigo de opinião, um gênero da esfera jornalística com caráter argumentativo e, também realizamos um texto do gênero instrucional.

A produção do artigo de opinião foi motivada pelo fato de que os alunos se posicionaram de forma bastante enfática nas discussões sobre as tecnologias e sobre as redes sociais. E na produção da reportagem, eles incorreram na produção da dissertação muito provavelmente por causa da intimidade que os estudantes têm com a produção da tipologia dissertativo-argumentativa.

Entretanto, nosso objetivo é o trabalho com o gênero e, por isso, devido a influências do contexto e das temáticas abordadas pelo LDP, entendemos que a produção do artigo de opinião, nesse momento seria a melhor escolha. Já a produção do gênero instrucional aconteceu devido às influências externas, que extrapolaram a sala de aula. Explicamos: no ano de 2017, iniciamos em nosso colégio, a segunda etapa do programa de capacitação ‘Conectados’¹⁰, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a SEED.

O objetivo desse programa é promover a inclusão dos recursos tecnológicos na escola como ferramenta pedagógica. Assim, aliados a esse programa, realizamos uma campanha em nossa escola sobre o uso consciente das tecnologias tanto no espaço

¹⁰ O planejamento deste projeto visou atender o Plano de Metas do Governo do Estado do Paraná (2015-2018), a ação 6 do Programa Minha Escola Tem Ação (META), as “Diretrizes para uma Política Nacional de Inovação e Tecnologia Educacional 2017-2021” e a pesquisa realizada na rede estadual de educação do Paraná intitulada Guia Educec. O planejamento também considerou a experiência ocorrida com o **Projeto CONECTADOS** em 2015-2016 (projeto piloto), que demonstrou que a participação dos professores é mais efetiva quando o coletivo escolar é convidado para participar das ações. Acesso <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1731>

escolar como fora da escola. O 9º ano ficou encarregado de elaborar dicas para os alunos da escola sobre como usar as tecnologias de forma responsável. Esse fato gerou polêmica entre os estudantes porque o uso, especialmente dos celulares nas escolas, gera muitos conflitos. Portanto, entendendo que essa seria uma situação de produção mais próxima da realidade dos alunos optamos por elaborar essas dicas por meio de um gênero instrucional. Para tanto, retomamos os estudos referentes à temática da unidade 1 do LDP, estudamos novamente alguns dos textos, bem como as imagens que os autores apresentaram como sugestão de interpretação, presentes nos capítulos das unidades didáticas, porque esse material disponibilizado pelo LDP é uma boa referência. No entanto, essas referências pediam uma intervenção pedagógica mais enfática, tanto no que se refere ao trabalho com o tema, como também com o trabalho com a composição do gênero. Segundo os PCN (BRASIL, 1998):

a refacção faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto (...) os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo (...). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998, p. 77-78):

Além do exposto, consideramos que nessa turma houve a necessidade de realizar um trabalho com a produção escrita, inserindo os gêneros de forma gradativa, no sentido de que pedagogicamente, isso poderia ajudar o aluno a desenvolver melhor sua escrita. Essa gradação não diz respeito a priorizar um gênero ou outro, em detrimento de grau de complexidade de produção, essa gradação é elencada do ponto de vista de uma organização didática de trabalho com a escrita.

O professor, enquanto mediador, na sala de aula, tem autonomia, por exemplo, para alterar a ordem dos conteúdos curriculares a fim de atender as necessidades da sua turma. O professor precisa ter autonomia, por exemplo, de mudar a organização do trabalho proposto pelos materiais didáticos com o objetivo de promover e efetivar um ensino que atenda às heterogeneidades do contexto de sala de aula. Por isso, aplicamos outros comandos de produção, atentando para as abordagens dos gêneros do discurso, contemplando os gêneros artigo de opinião e texto instrucional com o objetivo de verificar os impactos desse novo comando na escrita do aluno.

Outra questão importante, que é necessário relatar, é que todo esse processo envolveu o contexto escolar de um modo geral, por isso, tivemos que aliar o tempo de aplicação da pesquisa ao cronograma escolar (trabalho com outros conteúdos curriculares, avaliações internas da instituição, projetos previstos para o ano letivo). Por isso, as etapas de aplicação tiveram que acontecer de forma integrada objetivando não comprometer nem a pesquisa e nem o trabalho escolar previsto para o ano de 2017.

Assim, aplicamos os comandos do LDP e, depois de aplicados, realizamos a retomada com os alunos. A nossa rotina com o trabalho da escrita em sala de aula segue outros parâmetros já que para cada texto produzido realizamos logo na sequência a devolutiva e as intervenções necessárias, de forma individual e coletiva. Porém, nesse contexto de pesquisa, adotamos a estratégia de aplicar a todos os comandos e ao final fazer a retomada das aplicações de forma individual e coletiva. Explicitamos para os alunos que faríamos os encaminhamentos do trabalho dessa forma e, a proposta foi bem aceita por todos. Por isso, descrevemos anteriormente a aplicação e análise dos comandos do LDP e agora partimos para a aplicação dos comandos de produção novamente elaborados como orientadores da nova escrita dos alunos. A proposta de reescrita seguiu da seguinte maneira:

1ª etapa: retomamos primeiramente a temática dos “*Selfies*” abordada pelas imagens da página 12 do LDP, retomamos o texto “*Selfies*” das páginas 29 e 30. Para as imagens com as pessoas fazendo *selfies*, bem como para o cartum que faz uma crítica ao exagero dos registros em redes sociais, o LDP apresenta algumas questões pouco inferenciais. As questões que compõem essa primeira leitura que antecede a produção escrita encontradas em Cereja e Cochar (2015) são:

1. O painel apresenta quatro fotografias e um cartum. O que há de comum entre essas imagens? 2. Levante hipóteses sobre o local e a situação em que ocorre cada cena. Além de si mesma, o que a pessoa pretende registrar? 3. Sobre os *selfies*, responda: a) Qual causou maior estranhamento em você? Por quê? b) Qual é a mais comum? Por quê? 4. A propósito da foto 3, levante hipóteses: a) Por que o rapaz está de uniforme? b) Por que ele está fazendo um *selfie*? 5. A propósito da foto 4, levante hipóteses: a) O que significam as fitas pretas colocadas sobre as bocas das mulheres? b) Com que objetivo as mulheres se fotografaram nesse contexto? 6. Observe novamente o cartum: a) O que a caveira representa? b) Por que ela está fazendo um *selfie*? c) O que o cartum de Nanci critica ou ironiza? 7. Os *selfies* tornaram-se uma verdadeira mania entre as pessoas de todas as idades. O que você acha dessa prática? (CEREJA e COCHAR, 2015, p. 13)

Para o texto “*Selfies*”, de Marcelo Coelho, as questões já são um pouco mais amplas. Por isso, retomamos a leitura das imagens e as relacionamos com posicionamento do autor do texto sobre os “*Selfies*”. A partir daí, propusemos um pequeno debate e ampliamos as discussões sobre a temática com algumas questões:

- O que são redes sociais?
- Quais são as redes sociais mais usadas por você?
- Você já parou para observar quanto tempo do seu dia você passa nas redes sociais?
- O que você entende por tirar ‘*selfies*’?
- Você sabe de onde vem essa expressão?
- Você tira ‘*selfies*’ sempre ou não?
- E seus amigos compartilham muitas ‘*selfies*’?
- Você gosta de fazer esse registro de imagem sozinho ou acompanhado. Por quê?
- Qual mídia você considera mais apropriada para o registro dessas imagens?
- Veja novamente as imagens. Com qual tipo de registro você mais se identifica?
- Você curte e comenta todas as ‘*selfies*’ postadas por seus amigos? Por quê?
- Você já fez um ‘*selfie*’ com alguém, não gostou da foto, pediu para que ela não fosse postada e, mesmo assim, a pessoa postou? Qual foi sua reação?
- O que você espera quando posta um ‘*selfie*’ seu na rede?
- Você já postou algum registro seu e voltou atrás “excluindo” o *post*? Por quê?
- Em qual das situações colocadas por meio das imagens, você não tiraria um ‘*selfie*’ de modo algum? Justifique.
- Tirar ‘*selfie*’ tem se tornado uma prática muito comum. Em quais aspectos essa prática pode influenciar positivamente na vida das pessoas? E como pode influenciar negativamente?

- Assim, quais seriam os limites para que as pessoas postassem imagens de si ou dos outros?
- Você já apagou fotos, que considerava importantes, do seu celular ou de sua rede? O que te levou a fazer isso?
- Muitas pessoas dizem que precisam registrar os momentos importantes de suas vidas. Você acha que esses momentos são realmente importantes? Justifique
- Essa prática de registrar fotos em redes sociais é recente. Assim, onde eram “publicadas” as fotos das pessoas em épocas passadas?
- Será que todos os amigos e familiares tinham acesso às fotos das pessoas?
- Quais momentos eram registrados nessas fotos?
- E hoje? Quais tipos de fotos as pessoas mais publicam nas redes sociais?

2ª etapa: Trouxemos para a sala de aula a letra completa da música ‘Pela Internet’ de Gilberto Gil, apresentamos um vídeo da música. Entregamos para os alunos uma versão impressa da música e apresentamos aos alunos algumas questões básicas de leitura. É importante ressaltar que essa música é uma sugestão de texto, para exploração da temática, apresentado pelo LDP, mas, esse trabalho depende de intervenções do professor. Trabalhamos o vídeo e essas primeiras questões, no entanto, vale ressaltar que não aplicamos uma sequência didática, porque não haveria tempo hábil e porque lançamos mão da sequência de leitura do tema proposto pelo LDP. Em alguns momentos específicos ampliamos algumas questões. Desse modo, após passar o vídeo na tv pendrive discutimos com os alunos, norteados pelas questões que seguem.

- No texto há palavras próprias da navegação em mar ou rio: jangada, barco, veleje, vazante, porto. Essas palavras, no texto, estão relacionadas a outro tipo de navegação. Qual ?
- Encontre no texto palavras que estão relacionadas com o mundo da internet.
- O eu lírico fala de seu desejo de criar o seu website, fazer uma home page, entrar na rede. Responda: Qual é o principal objetivo do eu lírico ?
- Cite três ações que ele pretende realizar para atingir esse objetivo.

- Explique as expressões utilizadas pelo eu poético "informar" e "infomaré" .
- O que a “conectividade” sugere na música?
- Como o eu poético sugere a mistura de culturas que a internet proporciona?
- Por que essa música se relaciona com a temática central dessa unidade 1?
- Analisando, agora, a temática central da unidade ‘Caia na rede’, notamos que a sua estrutura apresenta uma ordem. Em que consiste essa ordem?
- Afinal, por que devemos “cair na rede”?

3ª etapa: apresentação de outros textos que abordam a temática dos *selfies*. Trabalho com leitura, interpretação e análise da estrutura do artigo de opinião “*Selfie-se quem puder!*” de Márcio Castro. Apresentamos questões que enfatizaram o trabalho com os recursos linguísticos utilizados nesse artigo de opinião. Através desse texto exploramos a temática sobre os *selfies* bem como a estrutura do artigo de opinião. Procuramos evidenciar para o aluno que a escolha do título do artigo deve resumir toda a ideia central do texto.

Chamamos a atenção dos alunos para o título do artigo em questão. Destacamos, também, que o posicionamento do autor do artigo deve aparecer no primeiro parágrafo de forma clara. Destacamos que o artigo de opinião é um texto de caráter argumentativo, por isso a escolha de bons argumentos dá credibilidade ao texto. Ressaltamos a importância de elaboração de uma possibilidade de solução para o problema. Ressaltamos que como a reportagem, o artigo de opinião é um gênero da esfera jornalística. No entanto, a reportagem trabalha com marcas de imparcialidade diante da temática ou ainda apresenta opiniões implícitas marcadas por outras vozes sociais. No artigo de opinião as marcas de autoria dão mais credibilidade ao texto.

4ª etapa - retomada do texto sobre a “Whatsappinite” e as doenças tecnológicas.

5ª e 6ª etapas - aplicação dos comandos de produção 1 e 2 (Utilizamos 2 aulas para cada aplicação em dias diferentes). Depois do trabalho de retomada das temáticas, que já haviam sido trabalhadas na primeira fase de aplicação dos comandos de produção, apresentamos para os alunos o primeiro comando para produção escrita e os textos foram desenvolvidos durante a aula.

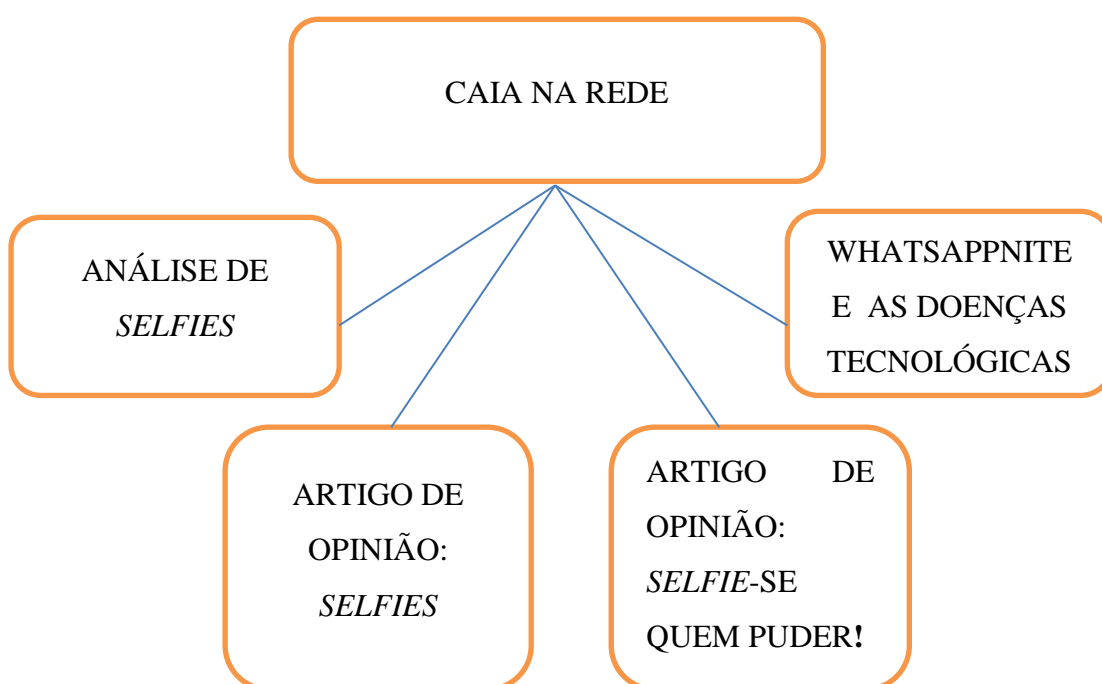
Para execução desses comandos, planejamos a escrita na oralidade, no coletivo, retomando os textos estudados e realizando as intervenções necessárias, de modo que o aluno refletisse sobre sua escrita anterior e sobre a sua escrita agora. Assim, os alunos leram o comando de forma coletiva e identificaram o locutor (Quem escreve), os possíveis interlocutores (Para quem escreve), as finalidades discursivas (Para quê), e a composição do gênero (Como escreve). A intervenção do professor nos momentos de construção da escrita dos estudantes é fundamental e faz parte do processo de internalização da escrita. Assim, na oralidade, construímos essa situação de comunicação juntamente com os alunos e procuramos salientar que eles eram os sujeitos sociais do discurso e que o seu dizer individual, seu posicionamento tinha que ser evidenciado, já que isso compõe, também, a formatação do artigo de opinião. Na sequência, para o comando 1, realizamos com a turma um levantamento de possíveis argumentos favoráveis ou contrários sobre a publicação dos *selfies* nas redes sociais.

Os alunos foram apontando os argumentos e construindo seus dizeres. Os dizeres de outros sujeitos do discurso foram retomados e usados como reforço argumentativo durante as discussões que antecederam a escrita. Para o comando de produção 2, a situação foi um tanto quanto mais específica. Durante as leituras dos textos de apoio que antecederam às produções escritas, os alunos se posicionaram sobre os jovens e as tecnologias. A grande maioria dos alunos construiu argumentos reforçando a ideia de que os jovens usam as tecnologias com responsabilidade. Por isso, para esse comando 2, solicitamos a presença de uma voz social que fala para o jornal, exatamente sobre a necessidade de os jovens usarem as tecnologias com responsabilidade e até com restrições. Para a elaboração dos dizeres e da composição retomamos os textos e conceitos estudados, bem como as informações apresentadas nos textos lidos antes da escrita.

Trabalhamos na construção desses comandos de produção idealizando interlocutores externos, porque na primeira fase de aplicação as finalidades de escrita objetivam a apresentação ou exposição dos textos em murais na escola ou no jornal mural. O que sentimos dos alunos, quando eles escrevem para o mural da escola, é o fato de que os estudantes não se preocupam em apresentar uma boa formatação do texto (parágrafos, letra caprichada, uso adequado do papel), não se preocupam com uma boa elaboração da escrita (ortográfico, léxico) e principalmente, não se preocupam com a elaboração do discurso que o outro vai ler.

Isso porque o aluno sabe que na escola, nem sempre todos leem o que é publicado nesses murais. Nesse sentido, na tentativa de escapar de uma situação artificial discursiva e estimular uma produção escrita pensada, refletida nosso intuito foi o de construir um contexto que orientasse a elaboração do dizer do aluno em situação de ensino, pois segundo Bakhtin (2017, p.326) “todo o dado se transforma em criado”. Assim os comandos 1 e 2 se estruturaram de acordo com as temáticas e composição do gênero da seguinte forma:

COMANDOS DE PRODUÇÃO 1 E 2



COMANDO DE PRODUÇÃO 1

NA CONDIÇÃO DE JOVEM QUE USA AS REDES SOCIAIS, REDIJA UM TEXTO NO QUAL VOCÊ MANIFESTE SUA OPINIÃO A FAVOR OU CONTRA A PRÁTICA DE POSTAR *SELFIES* NESSES TIPOS DE REDES. SEU TEXTO SERÁ PUBLICADO NA REVISTA ‘CONECÇÃO’ DESTINADA PARA O PÚBLICO JOVEM. VOCÊ DEVERÁ DAR UM TÍTULO AO SEU ARTIGO E ASSINÁ-LO COMO JOÃO OU MARIA.

COMANDO DE PRODUÇÃO 2

CONTEXTO DE PRODUÇÃO:

VOCÊ É ALUNO DE UMA ESCOLA QUE PRODUZ UM JORNAL DE GRANDE CIRCULAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR. ASSIM ESSE JORNAL É LIDO POR ALUNOS, PAIS, PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E POR PESSOAS OUTRAS PESSOAS LEITORAS QUE PARTICIPAM DESSA COMUNIDADE. VOCÊ FOI CONVIDADO A ESCREVER PARA ESSE JORNAL E FALAR SOBRE OS JOVENS E O USO DAS TECNOLOGIAS.

COMANDO DE PRODUÇÃO

A PARTIR DO CONTEXTO ACIMA APRESENTADO, REDIJA UM ARTIGO DE OPINIÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE OS JOVENS USAREM AS TECNOLOGIAS COM RESPONSABILIDADE, DE MANEIRA CAUTELOSA E ATÉ COM ALGUMAS RESTRIÇÕES. ASSINE SEU ARTIGO COMO ALUNA OU ALUNO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Elaboramos a terceira proposta de artigo de opinião, referenciados pela temática ‘O papel da TV na sociedade brasileira’, que foi desenvolvida, anteriormente, na primeira fase de aplicação, por meio de um texto dissertativo-argumentativo. Optamos pelo artigo de opinião nos comandos 1 e 2 porque a proposta do LDP é o trabalho com gêneros da esfera jornalística. Assim, saímos da reportagem, mudando a estrutura composicional, mas nos apropriamos de outro gênero da mesma esfera. Agora, no lugar do texto dissertativo, mantivemos o artigo de opinião porque essa temática também pede que um posicionamento seja tomado diante de discursos tão variados sobre a TV.

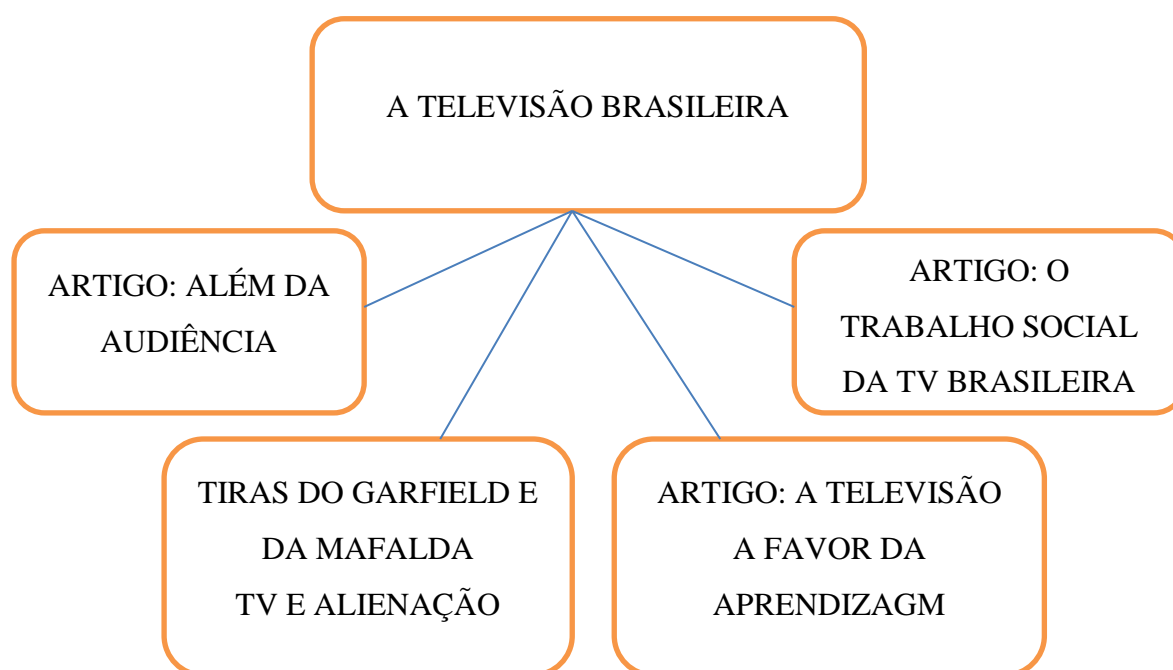
Desse modo, retomamos os textos apresentados pelo LDP que fazem algumas abordagens sobre a TV. No entanto, considerando a produção do texto dissertativo produzido anteriormente pelos alunos, percebemos que haveria a necessidade de uma exploração mais enfática da temática. Por isso, trouxemos para as aulas que apresentavam posicionamentos favoráveis sobre a TV, inclusive, depoimentos sobre o

uso dessa tecnologia para fins pedagógicos. Trouxemos, também, uma tira do Garfield apresentando uma crítica sobre a TV enquanto tecnologia que aliena as pessoas e outro artigo de opinião com uma abordagem sobre trabalhos sociais que a TV realiza como “a campanha para encontrar crianças desaparecidas”, veiculada numa novela em horário nobre. Apresentamos, também, uma segunda tira da Mafalda, com uma crítica à televisão. Através desses textos, desenvolvemos práticas de leitura sobre o tema, trabalhamos com a composição do artigo de opinião, realizamos debates e apresentamos o comando para produção escrita. Essa aplicação aconteceu por meio das seguintes etapas:

1ª etapa: leitura dos textos de referência sobre as influências positivas e negativas da TV na vida das pessoas. Aplicação de questões de interpretação desses textos, correção das questões e retomada das discussões realizadas na primeira fase de produção escrita e levantamento de novos posicionamentos sobre a TV.

2ª etapa: retomada da composição do artigo de opinião, esfera de comunicação, finalidades que constituem os discursos moldados por esse gênero. Análise dessa composição em artigo sobre a televisão.

3ª etapa: apresentação do comando de produção do artigo de opinião. Retomada da temática, planejamento do texto. A disposição do trabalho com essa produção ficou assim:



COMANDO DE PRODUÇÃO 3

CONTEXTO DE PRODUÇÃO:

VOCÊ, É ALUNO (A) DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E EM UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA, SUA TURMA DEBATEU SOBRE AS INFLUÊNCIAS, POSITIVAS OU NEGATIVAS, DA TV NA VIDA DAS PESSOAS. COMO VOCÊ POSSUI UM BLOG NO QUAL TRATA DE TEMAS POLÊMICOS, SEUS AMIGOS DE SALA E SEGUIDORES PEDIRAM PARA QUE VOCÊ ESCREVESSE SOBRE ESSE TEMA.

COMANDO DE PRODUÇÃO:

CONSIDERANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO APRESENTADO, BEM COMO OS TEXTOS DE APOIO, ELABORE UM ARTIGO DE OPINIÃO, POR MEIO DO QUAL VOCÊ DEIXE CLARO SEU POSICIONAMENTO SOBRE AS INFLUÊNCIAS POSITIVAS OU NEGATIVAS DA TV NA VIDA DAS PESSOAS. DÊ UM TÍTULO AO SEU ARTIGO E ASSINE BLOGUEIRO OU BLOGUEIRA.

Na sequência dessas propostas de uma (re)escrita, a aplicação do quarto e último comando foi motivada, como já dissemos anteriormente, pela participação de professores e alunos no Conectados, programa de capacitação oferecido pela SEED, a fim de viabilizar o uso das tecnologias na escola. Por conta desse programa, a escola desenvolveu um projeto de uso consciente das tecnologias na escola. Esse projeto envolveu professores, alunos e funcionários e propôs que, para execução da proposta, determinadas turmas ficassem responsáveis por desenvolver uma atividade que seria apresentada entre os meses de outubro e novembro para a comunidade. Assim, o 4º comando foi aplicado da seguinte maneira:

1ª etapa: solicitamos pesquisa, na internet da sala de informática, sobre dicas e instruções sobre como usar as tecnologias, sobre como usar bem as redes sociais, receitas de como tirar bons *selfies*.

2ª etapa: orientamos a interpretação dos conteúdos pesquisados, realizamos com os alunos a seleção das melhores dicas, estudamos a formatação dessas orientações numa espécie de manual de uso, ou de instruções, evidenciamos a necessidade da presença dos verbos no imperativo. Trabalhamos com a formatação do texto instrucional enquanto gênero que orienta.

3ª etapa: produção de texto instrucional.

COMANDO DE PRODUÇÃO 4

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

VOCÊ É ALUNO DE UMA ESCOLA QUE PROMOVE UMA CAMPANHA SOBRE O USO CONSCIENTE DAS TECNOLOGIAS. A SUA TURMA DO 9º ANO FICOU RESPONSÁVEL EM ESCREVER PARA OS JOVENS DA SUA COMUNIDADE ESCOLAR, A FIM DE ORIENTÁ-LOS SOBRE O USO CONSCIENTE DAS TECNOLOGIAS. ESSAS ORIENTAÇÕES FARÃO PARTE DE UMA MOSTRA, QUE ACONTECERÁ EM SUA ESCOLA, CUJA TEMÁTICA É: OS JOVENS DE HOJE E O USO DAS TECNOLOGIAS.

COMANDO DE PRODUÇÃO

A PARTIR DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO ACIMA APRESENTADO ESCREVA UM TEXTO INSTRUCIONAL PARA OS ALUNOS DE SUA ESCOLA POR MEIO DO QUAL SEJAM APRESENTADAS INSTRUÇÕES SOBRE COMO USAR AS TECNOLOGIAS DE FORMA CONSCIENTE E RESPONSÁVEL. VOCÊ PODE OPTAR POR DAR UM TÍTULO AO SEU TEXTO.

Realizamos as aplicações dos comandos de produção reformulados e, com os textos dos alunos em mãos, iniciamos nossa análise. Primeiramente, um fator que nos chamou a atenção foi o fato de que um número maior de alunos participou das atividades. Por isso, conseguimos coletar um número maior de dados para as nossas

análises e, na sala de aula. Provavelmente essa participação mais efetiva tenha sido estimulada pela temática, que já havia sido explorada e agora era ampliada, talvez porque os gêneros, agora propostos, favoreciam a expressão de argumentos e o adolescente gosta de se expressar, ou porque as intervenções e apontamentos realizados nas primeiras versões de escrita tenham evidenciado para o aluno que ele poderia melhorar sua escrita se refletisse sobre essa ação.

Pensamos a reorganização dos comandos de produção escrita, na tentativa de proporcionar uma escrita que apresentasse certo conteúdo, pois, segundo Bakhtin (2017, p.289), “todo enunciado se caracteriza antes de tudo por determinado conteúdo semântico objetal”. Procuramos, também, organizar o dizer do aluno, segundo a teoria dialógica, “determinando uma estrutura composicional típica” (p.289) por meio de um gênero específico. Além disso, procuramos elencar no comando de produção, enquanto enunciado, a previsão de um interlocutor respondente e de uma esfera de comunicação definida, para que o falante (o aluno/autor) realizasse escolhas linguísticas, que favorecessem o seu dizer, marcado por um contexto específico. Antes de aplicarmos os comandos de produção reformulados a partir dos comandos oferecidos pelo LDP, em uma turma do nono ano, aplicaríamos um comando de produção reformulado a partir de um primeiro apresentado por uma professora de um sétimo. Assim, quando iniciamos a pesquisa, não usamos o termo “comando de produção” nos referir ao enunciado que orienta as produções escritas.

Nós usamos o termo “consignas”, apresentado por Da Silva (2016) como enunciados que deveriam orientar a escrita dos alunos, sob a perspectiva dos gêneros. Também buscamos nessa autora considerações sobre a elaboração das consignas. Segundo Da Silva (2016, p.42) “a elaboração da consigna, entendida como encaminhamento que antecede à produção de textos, é fundamental importância para garantir que o aluno vivencie situações de produção textual como trabalho”. Assim sob a perspectiva de elaboração de enunciados para produção escrita enquanto “consignas”, um dos comandos aplicados pela professora do sétimo ano e apresentado para a banca de qualificação dessa pesquisa foi:



Orientados por esse enunciado, os alunos incorreram na produção de uma narrativa, em decorrência de ausência da organização dos quadrinhos que sugere uma sequência narrativa. Eles acrescentaram alguns aspectos descritivos relacionados às personagens, sem fazer retomada da temática sobre a “Humanidade”.

Por isso, apresentamos reformulação da “consigna”, como uma das propostas de produção escrita que deveria ser aplicada pela professora. Para tanto, reformulamos “a consigna” e apresentamos uma seleção de mais dois textos sobre a Humanidade que complementaríamos a temática apresentada nos quadrinhos da Mafalda. Desse modo, apresentamos os seguintes enunciados que orientasse a (re)escrita dos alunos:

Proposta de consigna 1

Depois de ler atentamente os textos 1, 2 e 3, que falam sobre ‘HUMANIDADE’, tome como referência a tira da Mafalda. Observe que no último quadrinho Mafalda expressa sua opinião sobre a HUMANIDADE, pois pensou que a placa com a mensagem “Não funciona”, se referia à humanidade.

Veja que ela expressa neste quadro uma primeira opinião sobre esse tema. A Mafalda deixa claro para nós, leitores, que a humanidade não funciona. Assim, imagine que você é a Mafalda e continue dando sua opinião sobre a humanidade, apresentando, para os leitores da tira, argumentos que comprovem a ideia de que a humanidade realmente não funciona e que está em crise.

Escreva, então, um texto argumentativo em três parágrafos e deixe claros os seguintes apontamentos: Você acha que as pessoas são humanas no dia a dia, umas com as outras? Os direitos humanos e os deveres de cada pessoa são respeitados? Quais são os maiores problemas que fazem com que as pessoas não exerçam o sentimento de humanidade? O que você acha que precisa acontecer para que a humanidade melhore? Coloque título na sua produção textual.

Proposta de consigna 2

Depois de ler atentamente os textos 1, 2 e 3, que falam sobre ‘HUMANIDADE’, tome como referência a tira da Mafalda para produzir um texto de opinião sobre este tema. Para isto, observe que no último quadrinho Mafalda expressa sua opinião sobre a HUMANIDADE, quando pensa que a placa com a mensagem “Não funciona”, que o homem carrega, se referia à humanidade, e não a um telefone público estragado. A decepção de Mafalda não está apenas no fato de as pessoas não serem humanas umas com as outras, mas está no fato de não reconhecerem que falta humanidade em suas atitudes. Mafalda percebe que não é só o telefone público que está com problemas, ela percebe que a sociedade também está com problemas. Pela expressão do rosto dela e também por meio de seu pensamento, o problema da falta de HUMANIDADE nas pessoas é sério.

Veja que ela expressa no último quadrinho uma primeira opinião sobre esse tema, em forma de pensamento, declarando para si mesma que a humanidade não funciona. Agora, imagine que você é a Mafalda que não vai embora, mas continua ali e que declara para o outro, no caso o homem que a humanidade não funciona. Apresente sua opinião sobre o tema com argumentos que, convençam o homem, sobre os problemas de humanidade nos dias atuais. O seu texto de opinião deve os argumentos que justifiquem o seu desapontamento com a falta de humanidade nas pessoas e que isto realmente isto precisa mudar para que o mundo seja melhor. Sobre isto, reflita sobre os textos estudados e sobre as seguintes questões: para que as pessoas sejam mais humanas, falta: Amor? Solidariedade? Tolerância? Respeito? Aceitação? O seu texto de opinião pode ser desenvolvido em três parágrafos. Deixe claros os seguintes apontamentos:

- Por que a humanidade está “estragada”, está com problemas, ou em crise?
- Quais problemas a falta de humanidade gera na vida das pessoas?
- Como as pessoas podem demonstrar mais humanidade?
- Em que momentos do cotidiano as pessoas podem demonstrar humanidade perante os outros?
- Como o problema de falta de humanidade nas pessoas pode ser resolvido? Por meio de quais atitudes humanas?

Lembre-se: você é a Mafalda e já pensou sobre a humanidade que não funciona. Agora você vai dar sua opinião sobre a humanidade e argumentar, no sentido de convencer (o homem) por que ela não funciona e como pode melhorar. Escreva e deixe claro, por meio de seus argumentos os porquês dela não funcionar e sugira possíveis soluções para os problemas da humanidade.

Apresentamos esses dois enunciados para produção escrita para a banca de qualificação, que contribuiu significativamente no sentido de nos direcionar para um caminho de produção de enunciados que orientassem a produção escrita dos alunos. Primeiramente a banca sugeriu que chamássemos os enunciados que orientam a produção escrita de “Comando de produção”. Em seguida a banca fez apontamentos sobre a definição do gênero, que ainda não aparecia marcado nesses primeiros comandos reformulados. A sugestão, então, foi para a produção do artigo de opinião. Finalmente, a banca examinadora entendeu que as finalidades de escrita apareciam nesses enunciados reformulados, mas que seria interessante uma marca mais evidente do contexto de produção ou condições de produção, bem como uma marca mais objetiva do comando de produção propriamente dito.

Por isso nas etapas nas quais apresentamos os comandos reformulados, bem como fizemos a retomada da escrita com os alunos, nossa preocupação era deixar claro para os autores da escrita que eles escreveriam seguindo orientações expressas por meio de “ordem para escrita”, “orientações para escrita”, “instruções para escrita” ou “comandos para escrita”. Além disso, evidenciamos que essa escrita deveria ser pensada a partir de um contexto situacional. Sobre a produção da escrita com base num contexto situacional, Franco de Oliveira e Zanutto (2017, p. 269) confirmam: “No processo de escrita, nosso foco de interesse, os gêneros requerem dos sujeitos a compreensão do contexto situacional e do repertório linguístico heterogêneo e variado para o dizer, considerando as diferentes condições de produção”. Considerando que as propostas de produção escrita, às quais chamamos de comando de produção, foram aplicadas em situação de ensino procuramos marcar a presença de um contexto que motivasse a expressão de dizeres marcados, pela transposição do autor a uma situação real de comunicação. Segundo Franco de Oliveira e Zanutto (2017, p. 269) isso permite “uma aproximação com a escrita mais próxima da realidade”.

Os comandos que aplicamos orientaram três artigos de opinião e um texto da esfera instrucional. A tentativa de apresentarmos aos alunos possibilidades de escrita “mais próxima da realidade” consistiu no fato de que os alunos estavam envolvidos com o Projeto Conectados e, no fato de que o objetivo desse projeto é a inclusão das mídias tecnológicas nas escolas promovendo um uso consciente desses recursos no contexto de ensino. Assim, apresentamos aos alunos comandos de produção dos gêneros acima citados direcionados para uma finalidade de escrita imediata. Para a produção do gênero

instrucional, evidenciamos suas finalidades em possíveis esferas de circulação: “receitas”, “manuais de instruções”, “bulas”, etc.

Da mesma forma, trabalhamos com a estrutura composicional do gênero artigo de opinião e possíveis esferas de circulação: “jornais”, “revistas”, “redes sociais”, “blogs”, “jornais escolares”. Evidenciamos para os estudantes que, inseridos num contexto, eles poderiam declarar sua voz social, ainda que não fossem jornalistas. Esse trabalho coaduna com o que preconizam Franco de Oliveira e Zanutto (2017, p.274), que afirmam: “o artigo de opinião não necessariamente é escrito por um profissional do jornalismo”. Por isso, em nossa pesquisa, consideramos o aluno enquanto um sujeito dono do seu dizer, que pode, por exemplo, elaborar um discurso na forma de um artigo de opinião e publicar no jornal da escola ou num blog, numa revista, etc. Dessa forma, como autores de um discurso que tratou das temáticas voltadas para as mídias e redes sociais os estudantes foram orientados pelos comandos de produção a escrever para “o espaço midiático para defender determinada tese, com argumentos que levem o interlocutor a aderir a seu posicionamento” Franco de Oliveira e Zanutto (2017, p. 274).

Sobre a organização das orientações para a escrita, encontramos em capítulo de livro uma publicação de Franco de Oliveira e Zanutto, na obra de Barros e Storto (2017, p.265-295), *Gêneros do jornal em contexto de vestibular: condições de produção para notícia, artigo de opinião e carta do leitor*, uma referência sobre o atendimento às “condições de produção” e aos “comandos de produção” em artigos de opinião produzidos em situação de vestibular da UEM. Para tanto, os autores fazem uma abordagem sobre a elaboração dessas orientações para a escrita numa situação especial de avaliação e afirmam que “O “contexto de produção” simula uma realidade de produção e circulação para auxiliar o candidato a produzir o texto solicitado no “comando de produção” (p.284).

Nessa pesquisa, nossa preocupação maior, não consistiu em aplicar “modelos” de comandos de produção que devam ser seguidos. Estes comandos devem ser reorganizados de forma constante. Nós almejamos, além de todos os objetivos apresentados até agora, disponibilizar para os alunos dizeres que orientam para a escrita, de modo que eles entendam a “solicitação” que aparece na forma dos verbos no imperativo, por exemplo. Preocupamo-nos em apresentar para os alunos recursos linguísticos como: “contexto de produção”, “comando de produção”. Esses dizeres não são novos considerando a elaboração das DCE e dos PCN sob a perspectiva dos gêneros. Além disso, esses dizeres ganham a cada dia espaço nas aulas de produção

escrita nas escolas, por isso estão sendo internalizados. Desta forma, podemos afirmar que não basta dizer que estamos trabalhando o gênero na sala de aula só porque atribuímos um nome a uma estrutura composicional. Precisamos explorar a estrutura, o tema e o estilo de forma ampla e orientar a contrapalavra, do estudante, através de dizeres que evidenciem finalidades discursivas orientadas por um contexto definido e pelo comando de produção. Ainda que os parâmetros de aplicação da pesquisa não nos direcionassem a trabalhar comandos de produção vinculados a uma avaliação institucional, essa estrutura composicional, de enunciado que orienta a escrita, já foi proposta por Franco de Oliveira e Zanutto (2017), em análise de redações orientadas por comandos de vestibular. Nessa pesquisa os autores confirmam a relevância de direcionar a produção do texto, em situação de ensino, sob a perspectiva dos gêneros do discurso.

Vale ressaltar que essa mesma composição elencada pelos autores em comandos de produção vem sendo amplamente multiplicadas nos cursos de formação ofertados pela UEM, bem como em capacitações organizadas pela mesma universidade, a partir de iniciativas de departamentos comprometidos com as questões do ensino. E finalmente, na certeza de que a universidade orienta o trabalho com o ensino de LP em consonância com as DCE e os PCN, o NRE tem buscado parcerias com essa instituição de ensino a fim de promover o contato dos professores da Rede Estadual de Ensino, com propostas de produção escrita que possam ser aplicadas em sala de aula. Para tanto, é preciso que essas orientações de escrita sejam internalizadas pelos docentes na tentativa de levar o aluno a escrever de forma eficiente, condizente com os posicionamentos dialógicos e discursivos que orientam o trabalho com a oralidade, leitura e escrita em contexto escolar.

É importante dizer que apresentamos esses comandos de produção para os alunos em situação dinâmica de pesquisa. Por isso, depois que aplicamos o primeiro comando reformulado percebemos que os alunos apresentaram uma escrita melhor pensada do que se comparadas com a escrita referente aos comandos do LDP. Em decorrência do tempo para aplicação dos comandos, insistimos na apresentação de um “contexto de produção” e “comando de produção”. Todavia, é preciso que fique claro que depois que o aluno se apropria de certos dizeres que podem aparecer em qualquer orientação de leitura ou escrita o professor precisa apresentar outras possibilidades que levem o aluno a repensar as formas de dizer seu discurso. O aluno precisa prever outros possíveis interlocutores, outros objetivos discursivos aliados a contextos que conduzem-

no à elaboração da palavra. Tudo isso deve aparecer nas orientações de escrita que o autor deve seguir. O professor tem um ano inteiro com seus alunos e pode, inclusive, elaborar atividades de leitura e escrita com os alunos, em parceria com eles. Outra questão de grande relevância para nós foi evidenciar, incansavelmente, no percurso desse trabalho, que nosso intuito aqui, não foi tomar o texto do aluno como produto ou resultado de uma tarefa escolar. Embora essas escritas tenham sido realizadas em situação de ensino, nosso objetivo não foi avaliar a produção do aluno para fechamento de nota trimestral, mas a partir delas, tentar descobrir formas de levar o aluno a materializar seu enunciado enquanto um “elo na cadeia da comunicação discursiva”, Bakhtin (2017, p. 289).

Assim, considerando o comando de produção escrita enquanto enunciado, sob a visão do trabalho e produção do discurso em situação de ensino, nós procuramos (re)elaborar os comandos para produção escrita, a partir de outros já existentes, apresentados pelo LDP. Essa reorganização é algo imprescindível para as práticas docentes diárias, pois é por meio da retomada de práticas docentes e discentes, que o professor pode, realmente, exercer o seu papel de mediador na construção do saber de seus estudantes. Desse modo, nossa intenção era possibilitar um novo momento de escrita, com correções não apenas no texto do aluno, como se ele fosse o único autor do discurso. Aos nossos olhos o texto do aluno é reflexo daquilo o que o enunciado, enquanto comando, orientou para que ele fizesse. Assim, se algo deu errado no primeiro momento de produção, a escrita do aluno deveria ser revista, mas os comandos para a escrita também. Segundo as DCE (2008), os enunciados que orientam o fazer dos alunos (2008),

devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede”. (PARANÁ, 2008, p.32).

Nessas segundas produções escritas dos alunos, percebemos que eles progrediram em suas produções. Verificamos alguns impactos bastante positivos promovidos pelos comandos de produção, reformulados, sobre a escrita dos alunos. A temática apareceu melhor delimitada, observamos um uso de expressões que evidenciam o posicionamento do sujeito sobre a temática e, a estrutura composicional do gênero apareceu melhor delineada. Considerando que esse nono ano foi, especialmente, uma turma bastante complicada de se trabalhar (por questões de ordem

disciplinar bem como de aprendizagem) nesse ano de aplicação da pesquisa, achamos os resultados relevantes no sentido de que devem ser oferecidos novos momentos de escrita para os estudantes, porque isso oportuniza um (re)pensar o próprio discurso, bem como sua elaboração.

Isso leva o aluno a um amadurecimento no processo de construção da prática de escritas. Além do mais, o docente deve tomar essa fase de elaboração como fundamental para uma reflexão de suas práticas docentes e de reflexão sobre prováveis intervenções. A relevância disso consiste no fato de que o professor pode lançar um olhar crítico sobre o fato de que o sucesso da escrita do aluno, depende fundamentalmente das orientações que lhes são apresentadas. Portanto oferecer para o estudante possibilidades de reescrita do seu texto pressupõe uma ação docente sobre as próprias ações no contexto de ensino.

Abaixo apresentamos os comandos de produção escrita, bem como as suas respectivas tabelas com um levantamento de transcrições dos textos dos alunos como amostra da tentativa de atendimento às orientações e finalidades de escrita. Na sequência seguimos com apontamentos sobre as particularidades de escrita do gênero, tomando como referência os textos dos alunos, bem como analisamos os impactos que a intervenção com um novo comando de produção, num segundo momento de escrita, produziu. É importante salientar que todas as transcrições foram extraídas dos textos dos alunos, por isso apresentam-se da forma como aparecem nos textos. Isso poderá ser verificado ao final de cada análise de comando por meio de alguns dos textos dos alunos e, também, nos anexos que comporão esse trabalho.

COMANDO DE PRODUÇÃO 1

<p>TÍTULOS</p>	<p>“As famosas <i>Selfie</i>” ,“<i>Selfies</i> desnecessárias”, “Chuva de <i>selfies</i>”,“O uso excessivo dos <i>selfies</i>”, “<i>Selfies</i>”,“<i>Selfie</i> virou rotina”, “O que vemos nas redes sociais”, “Jovens, redes sociais e <i>selfies</i>”, “Você controla ou você é controlado?”, “<i>Selfie</i> virou mania”, , “Um bom registro”, “O uso exagerado das <i>selfies</i>” (Alguns alunos não colocaram título)</p>
-----------------------	--

<p>APRESENTAÇÃO DAS TESES</p>	<p>“As <i>selfies</i> se tornaram...normais...mas tem gente que exagera” “...o uso exagerado vem prejudicando a sociedade” “Uma boa parte das pessoas não gostam, e tem razão com o uso abusivo...” “Tirar fotos é bom, mas nem sempre é bom postar a toda hora...” “Uma boa parte das pessoas se irritam, e com razão... somos invadidos...” “As redes sociais... o instagran foram feitos pra isso...” “Não entendo que é exagerado postar o que você está fazendo”. “Devemos postar fotos sim pois devemos compartilhar nossos momentos”. “Muitas pessoas postam fotos em excesso, mostrando quase tudo o que estão fazendo... somos obrigados a ver fotos que não são de nosso gosto”. “As pessoas postam fotos demais nas redes sociais”. “...acho que as postagens devem ser moderadas”. “...me deparo com milhões de postagens que tornam meu acesso cada vez mais desinteressante...” “...acho desnecessário tirar fotos a todo momento...”</p>
<p>ARGUMENTOS</p>	<p>“O nosso perfil fica cheio de imagens de gente estranha...” “As pessoas postam fotos nas redes sociais na intenção de ganhar curtidas e compartilhamentos...quando não ganham curtidas acabam tirando a foto. Então não era importante”. “Muitas pessoas postam fotos na busca de comentários”. “Algumas pessoas podem por em risco nossa privacidade”. “Somos marcados nas redes sociais mesmo contra a nossa vontade”. “E isso pode prejudicar...porque nos leva a opiniões sobre imagens das pessoas.” “Devemos postar <i>selfies</i> marcantes”. “O legal do <i>selfie</i> é mostrar momentos de sua vida...pois nem todo mundo publica se preocupando com curtida “...pergunto: por que as pessoas acham ruim isso, se até mesmo elas tem fotos antigas sobre o tempo da roça?” “O instagran foi feito para isso mesmo, se não qual outro objetivo teria?” “muitas pessoas se preocupam se suas postagens teve um bom índice de curtidas”. “...muitas pessoas ficam muito tempo as tirando e postando, isso as afasta do mundo real e até da família...” “Tudo deve ser feito com controle pois se não aproveitarmos a</p>

	<p>experiências que temos que graça terá avida?”</p> <p>“Vejo muitas pessoas sofrendo zoação por sua fotos não terem curtidas”.</p>
<p>POSSIBILIDADE DE SOLUÇÃO E RETOMADA DA TESE</p>	<p>“Por isso, talvez as <i>selfies</i> deveriam ser usadas com certa “moderação”...par que as pessoas veja com mais graça e aprecie o conteúdo exibido”.</p> <p>“Dessa forma, as redes sociais vieram para isso mesmo, para fazer postagens.”</p> <p>“Todo mundo é livre para fazer o que quiser, vê quem quer”.</p> <p>“Portanto as redes sociais servem para isso mesmo, para que seus amigos esteja por dentro de seu dia-a-dia e por dentro do que você faz”.</p> <p>“Mas não devemos nos incomodar com isso. Se a pessoa está irritada com você, é só excluir de suas redes sociais”.</p> <p>“Assim, devemos postar com cuidado”.</p> <p>“Postar <i>selfies</i> é bom mas temos que ter cuidado para não postar um grande exagero”.</p> <p>“Temos que tomar muito cuidado ao usar as redes sociais e postar <i>selfies</i>”.</p> <p>Portanto podemos fazer postagens...mais vamos postar coisas importantes”.</p> <p>“Então, use moderadamente essa ferramenta”</p> <p>“Portanto, não há necessidade de postar uma chuva de <i>selfies</i> por dia”.</p> <p>“As pessoas devem ter consciência do que postam pra não perderem seguidores nas redes”.</p>
<p>VOZ SOCIAL (MARCAS DE AUTORIA)</p>	<p>“...o meu perfil do <i>facebook</i> fica sempre cheio dessas fotos sem necessidade”.</p> <p>“por isso posto poucas fotos, desativo as notificações de publicações de algumas pessoas...”</p> <p>“Acho chato quando entro no meu perfil do <i>facebook</i> ...e meus amigos me marcam com momentos que não tem nada a ver com minha vida”.</p> <p>“Mas será que precisa de tantas <i>selfies</i> assim?”</p> <p>“De vez em quando tiro foto tiro fotos para me identificarem nas redes sociais”.</p> <p>“Como jovem que sou, digo que todos os jovens tiram alguma <i>selfie</i>”.</p> <p>“Reconheço que já tirei muitas <i>selfies</i> e todos tiram.”</p> <p>“Particularmente publico muitas <i>selfies</i> e curto as publicações</p>

	<p>dos amigos”.</p> <p>“Gosto muito disso e sempre marco os amigos para lembrar os momentos que passamos”.</p>
--	--

COMANDO DE PRODUÇÃO 2

TÍTULOS	<p>A ausência de título era um requisito apresentado nesse comando 2. Apenas um aluno colocou o título: “As tecnologias”.</p>
APRESENTAÇÃO DAS TESES	<p>“Sabemos que a tecnologia está presente em todos os lugares, principalmente na vida dos jovens e pode haver riscos...”</p> <p>“As tecnologias podem ter boas ou más influências para os jovens”.</p> <p>“o jovem...deve usar a tecnologia com responsabilidade...usar a tecnologia para agilizar sua vida...”</p> <p>“É muito importante que os jovens usam as tecnologias com responsabilidade e pensando na consequência de todos os seus atos”.</p> <p>“Cada dia mais os jovens tem se conectado a tecnologias e redes sócias. Com isso, pessoas mal intencionadas tem se aproveitado dessas situações”.</p> <p>“Hoje em dia as tecnologias...todas precisam ser usadas com responsabilidade...o mau uso delas pode ser perigoso...”</p> <p>“...sem o uso correto das tecnologias o jovem acaba se prejudicando...”</p> <p>“Defendo a necessidade de o jovem de hoje usar as tecnologias com consciência, porque ela é muito útil, mas pode trazer problemas físicos e emocionais”.</p> <p>“É uma revolução que traz maravilhas mas também desafios.”</p> <p>‘...as tecnologias estão facilitando nossa vida e por isso devemos ter muita cautela...’</p> <p>“As tecnologias oferecem riscos que podemos correr pela internet e redes sociais”.</p> <p>“...muitos jovens usam elas de forma perigosa”.</p> <p>“Os jovens precisam de certos limites...”</p>

<p>ARGUMENTOS</p>	<p>“Alguns exemplos são: digitar muito no celular que pode prejudicar a coordenação motora das mãos...”</p> <p>“...tem muita gente por trás das redes sociais com más intenções e podem influenciar na vida pessoal dos jovens...”</p> <p>“Outra consequência da tecnologia mal usada é a tendinite...”</p> <p>“Outro problema é que além de atrasar nossa vida, as vezes as tecnologias provocam problema de saúde, como doença na coluna, dedos...”</p> <p>“...as redes sociais podem expor as pessoas, passando informações pessoais que podem cair nas mãos de pessoas mal intencionadas...”</p> <p>“...ao usar nossos smartphones por longos períodos poderá causar várias doenças como a tendinite”</p> <p>“...devemos tomar bastante cuidado com quem adicionamos em nossas redes sociais, ao compartilhar locais onde frequentamos...”</p> <p>“...o uso das tecnologias na sala de aula pode ser muito prejudiciais aos jovens porque não presta atenção nas aulas...”</p> <p>‘Além disso o uso excessivo de celular na sala de aula pode prejudicar o aprendizado’.</p> <p>“Muitos jovens usam o aparelho celular em aula e deixam de prestar atenção na aula...”</p>
<p>POSSIBILIDADE DE SOLUÇÃO E RETOMADA DA TESE</p>	<p>“Portanto, sabemos que as tecnologias vão evoluir cada vez mais, mas a nossa responsabilidade tem que evoluir junto.”</p> <p>“O importante é que o jovem deve se mostrar esperto mesmo usando com mais consciência e cuidado”.</p> <p>“Portanto devemos usar as tecnologias para agilizar e não para atrasar nossas vidas”.</p> <p>“Portanto sabemos eu as tecnologias são importantes, mas os jovens...devem usá-las com responsabilidades”.</p> <p>“Devemos lembrar que as tecnologias são ferramentas que vieram para facilitar nossa vida, mas precisa ser usada corretamente”.</p> <p>“Portanto devemos alertar a todos os jovens que usem as tecnologias a seu favor, sem se prejudicar e com responsabilidade”.</p> <p>“Portanto temos que procurar orientar os jovens...É melhor prevenir do que remediar”.</p> <p>“É importante que o jovem use com responsabilidade a internet. pois bem usada ela pode ser muito positiva”.</p>

<p>VOZ SOCIAL (MARCAS DE AUTORIA)</p>	<p>“Uso muito as tecnologias e meus pais estão sempre me vigiando para colocar limites”.</p> <p>“Isto é um fato que como jovem percebo, mas muitos de meus amigos ainda acham que as tecnologias não podem causar problema”.</p> <p>“Esse tema chama a minha atenção porque vejo muitos de meus amigos usando as tecnologias sem responsabilidade”.</p> <p>“Também navego muito, mas tomo cuidado”.</p> <p>“Sou de muitas tecnologias...”</p> <p>“Gostei muito de escrever como aluna do nono ano para este jornal que é de acesso de nossa comunidade escolar, principalmente os jovens”.</p> <p>“Gosto de falar disso porque as tecnologias estão facilitando nossa vida...”</p> <p>“Fico feliz por escrever sobre os jovens e as tecnologias...”</p> <p>“Sou jovem e uso muito as tecnologias e sei que muitos jovens usam elas em forma perigosa”.</p> <p>“A tecnologia faz parte das nossas vidas...por isso é importante escrever para os jovens que leem esse jornal sobre o uso consciente dessa tecnologia”.</p> <p>“Fiquei feliz de ser convidado para escrever para esse jornal...”</p>
--	--

COMANDO DE PRODUÇÃO 3

<p>TÍTULOS</p>	<p>“A influência negativa da televisão”, “Os perigos da televisão”, “Os pontos negativos da tv”, “A televisão”</p> <p>“Sobre a televisão”, “Pontos ruins da televisão”, “O lado bom da tv”, “TV”, “Influência da tv nas pessoas”, “Influências negativas da tv”, “A utilidade da televisão”</p> <p>“As más influências da tv”, “Influência da televisão”</p> <p>“Boas escolhas”, “O mau uso da televisão”, “Televisão social”, “Informação e cultura”, “Televisão e seus lados positivos”, “Televisão e seus riscos”, “Conectados a tv”</p> <p>“A influência da televisão na vida das pessoas”</p> <p>“Prós e contras”, “O que a tv tem de bom”, “A influência da televisão e seus programas”, “A televisão hoje em dia”, “Alguns alunos não colocaram título”.</p>
-----------------------	---

<p style="text-align: center;">APRESENTAÇÃO DAS TESES</p>	<p>“A televisão pode influenciar os jovens a fazer coisas erradas...”</p> <p>“A televisão amplia nossa visão de mundo...”</p> <p>“Ver televisão depois de um longo dia é bom, desestressa, a gente acaba esquecendo muitos problemas e ficamos relaxados.”</p> <p>“Ela nos traz informações tanto boas como ruins... mostra pros jovens que a vida do crime é boa.”</p> <p>“A tv hoje em dia é uma ótima ferramenta...”</p> <p>“A televisão é um meio de comunicação muito bom...”</p> <p>“A televisão é um meio de comunicação onde nós fica sabendo o que acontece ao nosso redor.”</p> <p>“A televisão é um meio de comunicação muito usado hoje, nela passa séries, programas diversos...”</p> <p>“...ela é necessária para muitas coisas como transmitir notícias...”</p> <p>“Eu acho que a tv tem seus lados bons e seus lados ruins”</p> <p>“Nem sempre o que passa na tv é bom”</p> <p>“A televisão é um meio de comunicação muito usado, tem muitos pontos positivos...”</p> <p>“...a televisão tem coisas boas e ruins, por isso assisto coisas do meu interesse.”</p> <p>“Mas afinal, a tv é boa ou ruim? Eu diria que a tv é mais centrada nos programas ruins.”</p> <p>“...a maioria dos programas são positivos”</p> <p>“...as vezes as pessoas só ligam para deixar a casa mais animada”</p> <p>“...a tv tem muitos lados negativos”</p> <p>“A televisão... tem muitos pontos positivos”</p> <p>“Hoje em dia a televisão passa muitos programas... e a maioria são programas fúteis”</p>
<p style="text-align: center;">ARGUMENTOS</p>	<p>“Televisões são positivas também porque professores usam ela para explorar os diversos gêneros jornalísticos como notícia, a entrevista, a opinião e a crônica...”</p> <p>“Existem programas que passam cenas de sexo, violência e muitos palavrões... a maioria desses programas são negativos, pois não passam aprendizagens e deixam as pessoas alienadas.”</p> <p>“O governo comanda toda a programação e muitas informações chegam erradas até nós.”</p> <p>“... ela tenta nos manipular e infelizmente consegue”</p>

	<p>“Mostram aos jovens que a vida do crime é bonita e se apaixonar por traficante, criminoso é romântico.”</p> <p>“..os programas são negativos porque eles passam uma ideia ruim para as crianças ...e eles não passam cultura.”</p> <p>“A televisão ...passa muitos programas educativos, alguns programas podem ser usados na sala de aula, alguns programas são de conscientização.”</p> <p>“...nela passam cenas de sexo em horário impróprio.”</p> <p>“...só assisto programas que me interessam.”</p> <p>“Devemos assistir apenas o que é apropriado para nossa idade.”</p> <p>“Para as pessoas que não tem limites a tv pode ser muito prejudicial...”</p> <p>“A tv deixa as pessoas alienadas fazendo com que elas se desliguem do mundo real.”</p> <p>“A televisão tem muitos pontos positivos, como programas de culinária, programas de ciência, programas que podem ensinar coisas boas.”</p> <p>“...por meio dela tenho acesso a programas, séries, escolho bem, pois só assisto coisas do meu interesse.”</p> <p>“A tv é centrada mais nos programas ruins...um exemplo disso são os filmes...que contém conteúdo para maiores de idade sendo mostrado em horários inapropriados.”</p> <p>“Geralmente costumam se passar na televisão cenas ...em horários inadequados visto que muitas crianças assistem televisão hoje em dia.”</p> <p>“Na maioria das vezes os programas são fúteis, de baixa qualidade”.</p>
<p>POSSIBILIDADE DE SOLUÇÃO E RETOMADA DA TESE</p>	<p>“Não é questão de parar de assistir, mas assistir com cautela”</p> <p>“A televisão é boa, mas é melhor desligada”</p> <p>“A televisão passa bons programas mas não precisamos ficar muito tempo na frente dela, precisamos viver”.</p> <p>“A televisão deve ser usada com muita cautela e os pais devem sempre saber o que os filhos assistem”.</p> <p>“Portanto não devemos apara de assistir televisão e sempre nos cuidar com o que assistimos”.</p> <p>“por isso vim alertar meus seguidores...recomendo que tome cuidado e diminua esse uso dela”.</p> <p>“...devemos assistir ao que nos importa, apenas não abusar pois selecionando os canais da tv se torna muito útil”.</p> <p>“Todos nós temos que ter consciência de não depender da tv</p>

	<p>todos os dias. A tv assim como as bebidas alcoólicas é algo que não se deve exagerar”.</p> <p>“Portanto a tv não é ruim, quem escolhe os conteúdos são as pessoas”.</p> <p>“Por isso, as pessoas precisam deixar de ser alienadas e sair de frente da tv”.</p> <p>“Portanto a tv é um ótimo meio de comunicação e veio para ficar”.</p> <p>“Portanto devemos escolher bem quais programas podemos assistir...principalmente perto de crianças”.</p> <p>“...devemos ser mais rígidos com alguns programas que assistimos, como filmes com classificação indicativa e programas com cenas inapropriadas para crianças”.</p> <p>“Portanto devemos ter consciência e cautela e os pais devem conversar com os filhos ...sobre os canais bons e ruins”.</p> <p>“Portanto podemos continuar apreciando os bons programas que a televisão pode oferecer...”</p> <p>“Portanto devemos escolher bem quais programas temos que assistir...”</p> <p>“...a televisão é algo difícil viver sem...”</p>
<p>VOZ SOCIAL (MARCAS DE AUTORIA)</p> <p>E TRECHOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO</p>	<p>“Outro dia eu participei de um debate e meus seguidores pediram para eu dar minha opinião...”</p> <p>“Resolvi dar a minha opinião para os meus seguidores aqui no meu <i>blog</i>”.</p> <p>“Por isso como jovem que assiste televisão...”</p> <p>“atendo a pedido dos meus seguidores, a televisão deve ser usada com muita cautela...”</p> <p>“Como jovem que gosta de televisão, assim como vários de meus seguidores...”</p> <p>“Como jovem que assiste tv... vim alertar os meus seguidores a terem cuidado com essa grande influência que a tv tem na vida das pessoas”.</p> <p>“...meus seguidores me pediram para eu escrever sobre minha opinião aqui no meu <i>blog</i>”.</p> <p>“Esses dias participei de um debate na minha sala de aula e meus seguidores pediram para eu dar minha opinião sobre o tema”.</p> <p>“também gosto de tv, mas sei que tenho que ter mais cuidado...”</p> <p>“...meus seguidores pediram e eu estou aqui, para dizer que a tv é muito importante...”</p>

	<p>“Outro dia estive discutindo com meus amigos de sala sobre a televisão, e muitos de meus seguidores vinham me pedindo para falar sobre esse assunto”.</p> <p>“Como não chegamos a nenhuma posição, meus seguidores estão pedindo para se posicionar sobre esse assunto...”</p> <p>“Meus seguidores pediram para mim comentar mais sobre esse assunto...”</p> <p>“Meus seguidores pediram e eu estou aqui para dizer que sou a favor da televisão”.</p> <p>“Vocês pediram e estou aqui para dizer que a tv pode melhorar bastante”.</p> <p>“Como jovem assisto televisão para me distrair”.</p> <p>“Como sou um jovem que gosta muito de ver tv acho que ela tem mais de positivo a oferecer...”</p> <p>“Venho falar para meus seguidores sobre as várias qualidades da tv”.</p>
--	--

COMANDO DE PRODUÇÃO 4

<p>TÍTULOS</p>	<p>No comando não evidenciamos a necessidade de título</p>
<p>APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO MOTIVADOR DA ESCRITA</p>	<p>“Como aluno dessa escola que participa da Campanha de conscientização sobre o uso das tecnologias...”</p> <p>“Sou aluno do nono ano do ensino fundamental e venho aqui como participante de nossa campanha sobre orientações ao “Uso correto das tecnologias...”</p> <p>“Eu sou aluno dessa escola que apoia uma campanha para conscientizar as pessoas sobre o uso das tecnologias. A minha turma ficou responsável em escrever um texto para os jovens dessa escola e orientá-los sobre o uso correto das tecnologias...”</p> <p>“Eu sou uma aluna do nono ano dessa escola que fez uma campanha de uso responsável e conscientização sobre as tecnologias”.</p> <p>“Através desse texto venho orientar os alunos sobre o uso excessivo da tecnologia”.</p> <p>“Como aluno do nono ano do ensino fundamental dessa escola que participa da campanha do uso de tecnologias”</p> <p>“vim transmitir informações de como usar a tecnologia de</p>

	maneira correta”.
<p style="text-align: center;">PRESENÇA DE ORIENTAÇÕES E VERBOS NO IMPERATIVO</p>	<p>“...devemos ter cuidado com a internet e suas armadilhas. Por isso: preste atenção e não passe suas informações pessoais como localização...”</p> <p>“...evite fazer <i>check-in</i>, entre apenas em sites confiáveis, mantenha mais amigos fora do mundo virtual, não use celular e fones de ouvido nas aulas...”</p> <p>“...não publique muitas fotos...”</p> <p>“Use a internet com cuidado e evite entrar em sites desconhecidos, não publique coisas pessoais nas redes sociais, mantenha mais amigos no mundo real, evite ficar muito tempo ao celular...”</p> <p>“...tenha cuidado ao entrar em alguns sites, evite passar a localização para evitar roubos e outros tipos de crimes, não publique muitas fotos, mantenha amigos no mundo real...podemos perder amigos se ficarmos em contato apenas pelos celulares...”</p> <p>“Não publique coisas pessoais como endereço, telefone, sua localidade. Não use celular, MP3 ou outros aparelhos na escola porque atrapalha no ensino, não use fones de ouvido na rua porque senão você não escutará o que está acontecendo à sua volta...”</p> <p>“A tecnologia é muito importante, nós a usamos para quase tudo, mas seja consciente ao usá-la, use com responsabilidade”.</p> <p>“Não fique muito tempo no celular , porque isso pode te empatar nos afazeres do dia-a-dia”.</p> <p>“Não fique até tarde no celular, você perde horas de descanso...”</p> <p>“Não fique com o celular o dia inteiro perto de você...”</p> <p>“Não converse com pessoas que você não conhece pois existem perfis “<i>fakes</i>”...”</p>
<p style="text-align: center;">VOZ SOCIAL (MARCAS DE AUTORIA)</p>	<p>“Como aluno do nono ano dessa escola...”</p> <p>“Como aluna que participa da campanha...”</p> <p>“Venho aqui como participante de nossa campanha...”</p> <p>“Sou aluno dessa escola que apoia uma campanha...”</p> <p>“Por isso oriento...”</p> <p>“Por meio das orientações que seguem pretendo ajuda-los com o bom uso...”</p>

	A grande maioria dos alunos se colocou como aluno do nono ano participante da campanha sobre o uso das tecnologias e na condição de quem orienta
--	--

2.6 ANÁLISES DOS RESULTADOS

Como percebemos as produções escritas dos alunos, orientadas pelos comandos de produção escrita, reformulados, resultaram numa escrita visivelmente marcada por uma estrutura composicional de gênero, por um conteúdo temático delimitado e com mais volume. Além disso, percebemos que houve o uso de recursos linguísticos que favoreceram um dizer individual de um sujeito falante para um interlocutor imediato. Mesmo diante desses impactos positivos que uma nova possibilidade de escrita proporcionou não nos restam dúvidas de que as escritas desses alunos deveriam passar, ainda, por novas propostas de reescrita como intuito de melhorar questões ortográficas, gramaticais e de organização de ideias. Mas, para essa pesquisa nos detivemos numa reescrita que apresentou uma readequação de gênero, de finalidade de escrita e de conteúdo temático. Mas, sobretudo, numa readequação de proposta de produção, como procedimento didático que promoveu esses resultados.

Analisando as produções escritas orientadas pelo primeiro comando de produção reformulado, notamos que elas revelam que os alunos praticaram um trabalho mais elaborado, pensado, demonstrando estarem em pleno processo de “desenvolvimento e amadurecimento da escrita”, como afirmam Menegassi e Fuza (2006). Isso porque eles tentaram elencar algumas particularidades da composição típica do artigo de opinião, apresentando uma tese inicial, argumentos que reforçam o posicionamento do autor, encontramos a voz de autoria bem como a retomada da tese inicial e, a tentativa de apresentação de possibilidades de solução para o problema apresentado.

Ainda que alguns textos tenham sido formatados em três parágrafos ou mais, como sugere a estrutura da tipologia, nossas orientações, realizadas na oralidade, indicaram para que os alunos escrevessem em dois parágrafos. Ainda assim, alguns incorreram numa escrita com um maior número de parágrafos. No entanto, isso não prejudicou na escrita do gênero como podemos observar por meio dos levantamentos das transcrições de trechos da escrita realizada. Os alunos assinaram o artigo como

solicitado no comando, “João”, ou “Maria”, alguns criaram títulos interessantes, relacionados com a temática proposta. Percebemos, também, que houve uma preocupação com os usos de alguns recursos de linguagem que enfatizaram a temática abordada, o que não aconteceu nas primeiras produções orientadas pelos comandos do LDP. Vejamos alguns desses recursos: “redes sociais”, “registro”, “*selfies*”, “momentos”, “mundo atual”, “relembrar”, “publicações”, “identificarem”, “notificações”, “postar”, “consciência”, “desativo”, “excessivo”, “particulares”, “moderação”, “inútil”, “experiências”, “intencionadas”, etc. Essas expressões geram efeitos de sentidos que enriquecem a escrita do aluno/autor.

Os estudantes preocuparam-se em apresentar uma tese inicial e retomá-la ao final do artigo. Um ponto que consideramos bastante positivo foi a tentativa de expressar marcas de autoria como percebemos nos levantamentos apontados na tabela com as transcrições. Isso porque o aluno encontrou uma finalidade real para a escrita e, por isso, ele percebe que enquanto sujeito da palavra ele pode dizer: “Reconheço que já tirei muitas *selfies* e todos tiram.”, “...as redes sociais vieram pra isso mesmo...e todo mundo é livre...vê quem quer”, “Particularmente publico muitas fotos e curto as publicações dos amigos”.

Nesse momento o aluno é o dono do seu discurso. Ele desvincula-se, por exemplo, do artigo de opinião lido antes da produção escrita, artigo por meio do qual o autor se posiciona contrário às *selfies*, dizendo que as pessoas passam dos limites. O aluno/autor diz que “reconhece”, que aderiu a essa mania de tirar *selfies*, outros dizem que as redes sociais “servem para isso mesmo”. O outro ainda diz que “Particularmente” faz uso de *selfies*, marcando a expressão de um eu individual. Segundo Menegassi e Fuza (2006, p. 157), “para que se tenha autoria, espera-se que o indivíduo vá além do que já foi exposto, trazendo para a sua escrita, marcas pessoais e relação de ideias do texto com a sua realidade”.

Comparando esse texto com as produções aplicadas na primeira fase, notamos que os alunos caminharam de forma considerável rumo à internalização da sua escrita. Por isso, a retomada de práticas pedagógicas e de conteúdo é tão importante, porque isso possibilita ao aluno percorrer vários caminhos para se chegar onde se deseja. Obviamente, nos textos anexos a esse trabalho, é possível perceber que as produções dos alunos ainda são carentes de muitas retomadas no sentido de tornar a escrita desses alunos mais eficientes. No entanto, esses aspectos não são contemplados por essa pesquisa, mas podem ser retomados em pesquisas futuras.

As produções escritas dos alunos, enquanto elaboração do discurso, orientadas pelo comando de produção 2 também revelaram um processo de desenvolvimento e de construção da escrita com base nos pilares dos gêneros. Na apresentação das teses, muitos alunos, imediatamente, posicionaram-se sobre as tecnologias, alguns fizeram uma breve reflexão sobre os jovens e as tecnologias e logo na sequência apontaram seus posicionamentos. Assim tivemos colocações como: “Sabemos que a tecnologia está presente em todos os lugares...principalmente na vida dos jovens”, “Falar sobre o uso das tecnologias pelos jovens é necessário...”, “É muito importante que os jovens usem as tecnologias com responsabilidade e pensando nas consequências...”, “Cada dia mais os jovens tem se conectado em novas tecnologias...”, “...ela é muito útil, mas pode trazer problemas físicos e emocionais”.

Outros alunos apresentaram antes, o motivo da escrita, para depois revelarem seus posicionamentos sobre o uso das tecnologias. Assim tivemos colocações como: “Por meio deste grande jornal de circulação em nossa comunidade escolar, venho falar sobre o uso das tecnologias...”, “Gostei bastante de escrever para esse jornal que é de acesso a comunidade escolar, principalmente os jovens...”. Assim como aconteceu na produção escrita referente ao artigo de opinião anterior, a voz social dos alunos, enquanto jovens que falam para outros jovens apareceu evidenciada em vários dos textos analisados e isso é uma marca muito importante da produção do gênero orientado por um contexto de produção, bem como por finalidades de escrita definidas.

Desse modo, encontramos expressões como: “Isto é um fato que como jovem percebo, mas muitos de meus amigos ainda acham que as tecnologias não podem causar problema.”, “Esse tema chama a minha atenção porque vejo muitos de meus amigos usando as tecnologias sem responsabilidade.”, “Também navego muito, mas tomo cuidado.”, “Sou de muitas tecnologias...”, “Gostei muito de escrever como aluna do nono ano para este jornal que é de acesso de nossa comunidade escolar, principalmente os jovens.”

O comando de produção escrita 3, referente ao artigo de opinião sobre as influências da TV na vida das pessoas, nos deu um pouco mais de trabalho, tanto no que se refere à análise como ao atendimento do comando pelos alunos. Isso se deve ao fato de que a situação de produção escrita pediu para que o aluno se colocasse na condição de alguém que participou de um debate em sua sala de aula sobre a TV. Esse alguém, além de aluno era um blogueiro que sempre abordava temas polêmicos em seu *blog*. Seus amigos de sala e seguidores pediram para que ele postasse sobre seu

posicionamento sobre a TV em seu blog. Esta era a situação: na condição de aluno e blogueiro o sujeito deveria se posicionar e deixar claro seu posicionamento sobre as influências positivas ou negativas da TV.

O que nos chamou a atenção foi o fato de que os alunos tentaram desenvolver essa situação de comunicação, retomaram a ideia de que o tema da TV havia sido discutido em sala de aula e agora ele, enquanto blogueiro publicava suas impressões no seu *blog*. A grande maioria assinou como pedido no comando “Blogueiro” ou “Blogueira”. Percebemos, também, a presença da voz social do sujeito na escrita realizada. No entanto alguns alunos demonstraram certa dificuldade em se posicionar favoráveis ou contrários à TV. Possivelmente isso tenha acontecido em decorrência de alguns fatores: a temática gera polêmica porque essa mídia é bastante paradoxal, pois apresenta programas educativos e outros pouco instrutivos (fúteis). No entanto, a qualidade dos programas é muito relativa se considerarmos os pontos de vista e gostos de cada telespectador.

Além disso, transmitir o que é “bom” ou “ruim” é uma característica da TV por isso apontá-la como boa ou ruim depende muito de um amadurecimento individual e subjetivo de cada pessoa. Outro fator que talvez tenha contribuído para que os alunos oscilassem entre os aspectos positivos e negativos da TV, pode ser porque hoje o aparelho televisivo está presente em todos os lares (as famílias têm mais de um aparelho), no entanto, parece que o jovem não está tão ligado em TV, exatamente por conta das influências das novas tecnologias.

Desta forma, embora os estudantes tenham retomado o contexto de produção, tenham se colocado na condição de comunicação definida pelo comando de produção, em alguns textos a temática apresentou-se de forma mais limitada do que as temáticas relacionadas aos “*selfies*” e às “tecnologias” exploradas para elaboração dos artigos anteriores. Com relação a essa dificuldade, de alguns estudantes, em posicionar-se sobre o tema, observamos colocações como: “...elas nos trazem informações tanto boas como ruins...”, “A televisão tem seus dois lados, o bom e o ruim”, “Porém, nem sempre o que passa na tv é bom...”.

Ainda assim, na análise dos textos encontramos alguns posicionamentos mais definidos e com certa argumentação. Vejamos: “Televisões são positivas também porque professores usam ela para explorar os diversos gêneros jornalísticos como notícia, a entrevista, a opinião e a crônica...”, “Existem programas que passam cenas de sexo, violência e muitos palavrões... a maioria desses programas são negativos, pois não

passam aprendizagens e deixam as pessoas alienadas.’’, ‘‘O governo comanda toda a programação e muitas informações chegam erradas até nós.’’, ‘‘... ela tenta nos manipular e infelizmente consegue’’. Se compararmos esses argumentos com aqueles utilizados na produção da tipologia sobre a TV, proposta do LDP, Português: Linguagens, notadamente os argumentos dos alunos melhoraram consideravelmente. Vejamos algumas colocações apresentadas na primeira escrita: ‘‘As pessoas que assistem televisão aceitam qualquer informação’’, ‘‘A televisão atualmente tem muita influência nos telespectadores tanto positivo como negativo’’, ‘‘Na minha opinião a maioria das pessoas gostam de assistir tv, mas a maioria do que passa  ruim’’, ‘‘A televisão cria pessoas ignorantes’’, ‘‘Têm deixa a gente comunicada’’.

Mesmo diante de certa dificuldade, os alunos apresentaram-se como quem discutiu o tema em sala de aula e agora trazia a discussão para o contexto do seu *blog*. Encontramos as seguintes colocações: ‘‘Resolvi dar a minha opinião para os meus seguidores aqui no meu *blog*.’’, ‘‘ Por isso como jovem que assiste televisão...’’, ‘‘atendo a pedido dos meus seguidores, a televisão deve ser usada com muita cautela...’’, ‘‘Como jovem que gosta de televisão, assim como vários de meus seguidores...’’, ‘‘Como jovem que assiste tv... vim alertar os meus seguidores a terem cuidado com essa grande influência que a tv tem na vida das pessoas.’’

As escritas dos alunos referentes a esse comando 3 têm evidenciaram uma marca de autoria, presentes em muitos dos textos, pois os alunos se colocaram na condição de um jovem que falava sobre um assunto que  de interesse do jovem: ‘‘Como jovem assisto televisão para me distrair.’’, ‘‘Como sou um jovem que gosta muito de ver tv acho que ela tem mais de positivo a oferecer...’’, ‘‘Por isso como jovem que assiste televisão...’’, ‘‘atendo a pedido dos meus seguidores, a televisão deve ser usada com muita cautela...’’, ‘‘Como jovem que gosta de televisão, assim como vários de meus seguidores...’’, ‘‘Como jovem que assiste tv... vim alertar os meus seguidores a terem cuidado com essa grande influência que a tv tem na vida das pessoas.’’

Para esse comando de produção solicitamos o título. Por meio do levantamento realizado identificamos os títulos que consideramos pouco criativos, mas estavam contemplados na maioria dos textos. Dentre alguns títulos temos: ‘‘TV’’, ‘‘Influência da tv nas pessoas’’, ‘‘Influências negativas da tv’’, ‘‘A utilidade da televisão’’, ‘‘As ms influências da tv’’, ‘‘Influência da televisão’’, ‘‘Boas escolhas’’, ‘‘O mau uso da televisão’’, ‘‘Televisão social’’, ‘‘Informação e cultura’’. Na finalização do artigo, os estudantes retomaram suas teses e apresentaram algumas intervenções possíveis: ‘‘Por

isso, as pessoas precisam deixar de ser alienadas e sair de frente da tv.”, “Portanto a tv é um ótimo meio de comunicação e veio para ficar.”, “Portanto devemos escolher bem quais programas podemos assistir...principalmente perto de crianças.”, “...devemos ser mais rígidos com alguns programas que assistimos, como filmes com classificação indicativa e programas com cenas inapropriadas para crianças.”, “Portanto devemos ter consciência e cautela e os pais devem conversar com os filhos ...sobre os canais bons e ruins.”

Finalizando nossa análise, buscamos o último comando aplicado no percurso de nosso cronograma de pesquisa: a produção do texto instrucional. Como relatamos anteriormente, essa produção se efetivou vinculada a um projeto maior, extraclasse que envolveu alunos e professores da escola na qual trabalhamos. Já esclarecemos que os professores participantes do ‘Conectados’, programa de capacitação sobre o uso das tecnologias desenvolveram, juntamente com toda a equipe escolar, uma campanha sobre o uso consciente das tecnologias.

Esse tema veio de encontro com as temáticas abordadas pelo LDP e retomadas por nós para aplicação da pesquisa. A tarefa específica do 9º ano era a de elaborar dicas ou instruções de como usar as tecnologias com responsabilidade. Como essa situação discursiva se apresentou para nós de forma bastante concreta e significativa tomamos para a pesquisa a produção realizada pelos alunos, a partir de um comando de produção fornecido por nós, porém, não diferente no que se refere à estrutura se comparado aos três primeiros comandos aplicados.

Obviamente, até a data prevista esses textos dos alunos passaram por reescritas que infelizmente não foram contempladas aqui, por conta de nosso cronograma de aplicações e análises. No entanto, as produções, enquanto primeira escrita, estudadas e observadas, revelaram-se eficientes pois havíamos trabalhado durante toda a aplicação da pesquisa com gêneros da esfera jornalística e saltamos para um gênero da esfera instrucional. Embora a temática fosse a mesma, os alunos poderiam apresentar certa desorientação diante de um gênero novo. Entretanto, percebemos que os alunos realizaram uma primeira escrita com temática, bem situada, com elementos composicionais do gênero bem evidenciados e com um atendimento a situação de produção proposta pelo comando e pelas influências externas de produção.

Assim os alunos abordaram sobre o contexto e as finalidades que embasavam a escrita. Nos textos dos alunos encontramos: “Como aluno dessa escola que participa da Campanha de conscientização sobre o uso das tecnologias...”, “Sou aluno do nono ano

do ensino fundamental e venho aqui como participante de nossa campanha sobre orientações ao “Uso correto das tecnologias”...”, “Eu sou aluno dessa escola que apoia uma campanha para conscientizar as pessoas sobre o uso das tecnologias. A minha turma ficou responsável em escrever um texto para os jovens dessa escola e orientá-los sobre o uso correto das tecnologias...”, “Eu sou uma aluna do nono ano dessa escola que fez uma campanha de uso responsável e conscientização sobre as tecnologias.”, “Através desse texto venho orientar os alunos sobre o uso excessivo da tecnologia.”.

Percebemos que a grande maioria se colocou como aluno do nono ano, que participa de uma campanha. Acreditamos que esse posicionamento discursivo se repetiu por conta da finalidade da escrita proposta, que embora externa era uma finalidade real de escrita. Essa influência de um contexto real de escrita também apareceu marcada na voz social de que produziu o discurso: “Como aluno do nono ano dessa escola...”, “Como aluna que participa da campanha...”, “Venho aqui como participante de nossa campanha...”, “Sou aluno dessa escola que apoia uma campanha...”, “Por isso oriento:...”, “Por meio das orientações que seguem pretendo ajuda-los com o bom uso...”

A estrutura composicional do texto instrucional também ficou bem evidenciada e os alunos indicaram o passo a passo ou o que se deve ou não fazer quando as pessoas usam certos recursos tecnológicos. Para tanto os alunos apresentaram orientações marcadas pelo uso do verbo no modo imperativo e com as orientações elencaram os prejuízos que o uso desorientado das tecnologias pode causar em quem não as usa com responsabilidade.

Encontramos as seguintes orientações: “Use a internet com cuidado e evite entrar em sites desconhecidos, não publique coisas pessoais nas redes sociais, mantenha mais amigos no mundo real, evite ficar muito tempo ao celular...”, “...tenha cuidado ao entrar em alguns sites, evite passar a localização para evitar roubos e outros tipos de crimes, não publique muitas fotos, mantenha amigos no mundo real...podemos perder amigos se ficarmos em contato apenas pelos celulares...”, “Não publique coisas pessoais como endereço, telefone, sua localidade. Não use celular, MP3 ou outros aparelhos na escola porque atrapalha no ensino, não use fones de ouvido na rua porque senão você não escutará o que está acontecendo à sua volta...”, “A tecnologia é muito importante, nós a usamos para quase tudo, mas seja consciente ao usá-la, use com responsabilidade.”, “Não fique muito tempo no celular , porque isso pode te empatar nos afazeres do dia-a-dia.”, “Não fique até tarde no celular, você perde horas de

descanso...”, “Não fique com o celular o dia inteiro perto de você...”, “Não converse com pessoas que você não conhece pois existem perfis *“fakes”*...

As análises das produções escritas dos alunos, nessa segunda fase de nossa pesquisa, revelaram que as intervenções sobre a escrita são uma prática fundamental para que o estudante possa evoluir para a elaboração de uma escrita eficiente. A retomada deve ser orientada pelo professor, que é aquele que conduz o processo ensino-aprendizagem, que conhece as especificidades de suas turmas e é aquele que deve ter um bom suporte teórico-metodológico para levar seus alunos a dominarem as práticas da oralidade, da leitura e da escrita de maneira proficiente. A retomada dos conteúdos temáticos, as adequações dos gêneros, bem como o trabalho com estilo, aliado a um comando de produção com finalidades de escrita marcadas oportunizaram possibilidades para uma escrita, pensada e reconstruída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi fundamentada, essencialmente pela teoria dos gêneros do discurso, bem como pelas pesquisas voltadas para a produção escrita em sala de aula, ou seja, a escrita como trabalho. Isso porque o nosso objetivo maior foi o trabalho com a produção escrita do gênero em situação de ensino. Considerando o contexto de sala de aula para aplicação da pesquisa, entendemos ser relevante levantarmos questões sobre o histórico do ensino de LP no Brasil, e sobre as implicações do ensino de LP enquanto reflexo de contextos sócio-históricos mais amplos, no sentido de que o externo acaba por influenciar/direcionar o trabalho desenvolvido no interior da escola.

Essas influências de forças externas são claramente evidenciadas nas intervenções de ensino propostas pelos professores, nas propostas de intervenções apresentadas pelos materiais didáticos e, o resultado disso tudo é a ação/resposta do aluno sujeito participante, passivo ou ativo, do processo ensino aprendizagem. Notamos que em muitos períodos da história do ensino de LP, privilegiava-se um processo de ensino por meio do qual o professor ensinava/transmitia e o aluno, passivo, assimilava, aprendia. Percebemos, também, que no decorrer dessa história as teorias foram encaminhando o trabalho com o ensino de LP, a partir de pressupostos de usos da língua de forma mais emancipadora, crítica, dialógica e social, ensino por meio do qual o aluno

deveria ser o participante ativo na construção do saber. E essa construção deveria ser mediada pelo professor.

Dizemos que “o aluno deveria” e o “professor deveria” no sentido de que, esse futuro do pretérito indica uma ação, futura/atual, que ainda não se efetiva plenamente em sala de aula porque tanto professores como materiais didáticos fazem parte de um processo de reformulação de ações e concepções voltadas para as questões do ensino. Isso se deve ao fato de que muitos dos professores ainda carecem da teoria como base para a prática, muitos materiais didáticos ainda reproduzem um modelo tradicional de ensino e os alunos são meros receptores, passivos. Exatamente por isso, entendemos que foi necessário apresentarmos em nossa fundamentação teórica alguns conceitos sobre concepções de linguagem, de leitura e de escrita, já que essa pesquisa foi desenvolvida e aplicada no contexto escolar e a devolutiva para os professores da instituição é um compromisso por nós assumido. Por isso, para nós, foi imprescindível abordarmos as questões, a fim de levar o docente a refletir sobre suas ações em sala de aula e definir seus posicionamentos e conceitos que norteiam suas práticas de ensino da LP.

A partir dessas reflexões, que envolvem o processo ensino-aprendizagem de LP, procuramos, também, no LDP adotado pela escola na qual a pesquisa foi aplicada, os conceitos teórico-metodológicos assumidos para a orientação do trabalho com o ensino de LP. Por isso, apresentamos a definição do LDP enquanto gênero que organiza e orienta os saberes e ações pedagógicas e circula na esfera escolar. Além disso, fundamentamos teoricamente sobre seu caráter de gênero híbrido, tratando da sua composição emoldurada pela presença de uma variedade de outros gêneros.

Sendo o nosso interesse maior o trabalho com a produção escrita na sala de aula, apresentamos abordagens teóricas sobre a escrita como trabalho e procuramos no LDP Português: Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar, 9º ano do ensino fundamental (2015), os comandos de produção que orientam a escrita dos alunos, em especial, a produção dos gêneros. Buscamos, também no Manual do Professor, desse LDP e, também no Guia do Livro Didático do PNLD os pressupostos que fazem desse material uma boa escolha para se trabalhar com a produção escrita sob a perspectiva dos gêneros do discurso, como preconizam as DCE e os PCN.

No Manual do Professor encontramos os posicionamentos teóricos-metodológicos, que de acordo com Cereja e Cochar (2015), amparam a produção desse LDP: a teoria dos gêneros. A busca das marcas autorais nesse Manual foi uma ação de grande relevância porque ali encontramos os posicionamentos teóricos dos autores. A

partir disso, conseguimos elaborar nossas análises de pesquisa e, principalmente conseguimos verificar os impactos que os comandos de produção fornecidos por esse LDP exerceram na escrita dos alunos.

O Manual do Professor foi então, resgatado para a construção de nossas análises porque ele resume todos os direcionamentos de trabalho propostos pelo LDP, direcionamentos esses que serão colocados em prática pelo professor. Segundo o Guia do Livro Didático (2016, p.25) “O Manual do Professor é um material essencial para que o docente compreenda a proposta pedagógica da obra e seu princípio organizador”. Sendo assim, o trabalho com uso do LDP, envolve não só o posicionamento dos autores sobre o trabalho com a língua, envolve também a escolha do professor que provavelmente lança mão de um material que seja reflexo de seus próprios posicionamentos sobre o trabalho com a língua materna.

Esse trabalho envolve, então, os posicionamentos do professor frente às questões do ensino, que obviamente devem coadunar com o LDP escolhido, enquanto gênero que organiza a construção do saber e, ambos, professor e LDP precisam objetivar a formação do sujeito dono do seu dizer crítico, inserido socialmente e que atenda a finalidades específicas de comunicação.

Ainda de acordo com o Guia do Livro Didático (2016, p.25) os LDP selecionados como adequados, e que trabalham com a produção escrita de forma proficiente, compõem a lista de sugestões ofertadas pelo PNDL porque apresentam “cuidado didático de explicitar nos enunciados das propostas as condições de produção textual (...) considerando suas finalidades, os interlocutores (...) além da adequação do gênero”.

De fato, encontramos no Manual do Professor os posicionamentos de Cereja e Cochar (2015), uma referência a uma preocupação com o trabalho com os gêneros. Os autores afirmam, como explanamos no capítulo em que abordamos sobre a organização deste LDP, que se preocupam em apresentar para os alunos uma variedade de gêneros bem como propostas de produção escrita que atendam a determinadas finalidades.

No entanto, percebemos que há conflitos teórico-metodológicos nessa fundamentação dos autores porque eles defendem o trabalho com os gêneros do discurso, mas não descartam a importância do trabalho com as tipologias textuais. O trabalho com as tipologias é bastante evidenciado na unidade 4 do LDP, pois os autores preocupam-se em conceituar o texto dissertativo, dedicam um número maior de páginas

para a exploração e análise da estrutura da tipologia, trabalham de forma mais enfática com a utilização de recursos argumentativos e de informatividade.

Na contrapartida, o gênero é explorado, na unidade 1 e 2 do LDP de maneira superficial, e, o tratamento a ele atribuído apresenta lacunas visivelmente materializadas nas produções escritas dos alunos. Desse modo, ao invés de produzir o gênero, os alunos incorreram na produção da tipologia. Percebemos claramente que o trabalho com a tipologia aparece de tal forma explanada pelo LDP que foram necessárias poucas intervenções, do professor, para que o aluno produzisse a dissertação.

Porém, o trabalho com o gênero apresentado pelo LDP depende muito de intervenções e mediações do professor. Por isso, é possível dizer que se o LDP não organiza bem as ações pedagógicas para ensinar o gênero e se o professor não tiver em sua formação a internalização das especificidades da teoria dos gêneros voltada para o ensino, os objetivos de um trabalho social e dialógico com o texto e com o discurso, ficará comprometido.

Outro aspecto relevante é que os comandos para produção escrita apresentados pelo LDP evidenciam uma finalidade marcada na seção final de cada uma das quatro unidades que organizam esse material, ou seja, o aluno escreve pensando numa situação de comunicação futura e que se repete em todas as unidades do LDP: os alunos devem escrever para publicar no jornal mural da escola.

Nesse sentido, os autores contradizem seus posicionamentos sobre o trabalho com a escrita, apresentados no Manual do Professor. No Manual, os autores afirmam que os alunos precisam ter em mente seus interlocutores, devem apresentar um discurso através de um gênero específico e devem ter um motivo para dizer. Esse conflito encontrado entre o que os autores afirmam sobre o trabalho com o gênero e a forma como isso se organiza no LDP resultou numa escrita pouco eficiente do ponto de vista discursivo.

A aplicação dos comandos de produção escrita apresentados pelo LDP revelou que a artificialidade presente nas orientações para o trabalho de escrever levou os estudantes a produzirem textos que atenderam à tipologia e não ao gênero solicitado. Além disso, a temática apresentada para a produção, em alguns comandos, estava totalmente desvinculada da temática central da unidade didática.

Outro fator relevante a ser apresentado aqui foi o fato de que observamos nessa primeira escrita do gênero uma limitação na utilização de recursos linguísticos como forma de expressão do dizer. Assim, as divergências entre os posicionamentos dos

autores, Cereja e Cochar (2015), no que diz respeito ao trabalho com os gêneros sem deixar de lado o trabalho com as tipologias, presentes nas tradicionais redações escolares, se materializam, de fato, nas produções escritas dos alunos.

Por isso, enquanto pesquisadores/professores aplicamos intervenções com base na escrita como trabalho, apresentada por Menegassi In: Jordão 2006), e voltamos nossos olhos para o texto produzido em situação de ensino. Além disso, propusemos um tratamento dado ao Gênero, ao conteúdo temático e ao estilo como reflexo da teoria sobre os gêneros, a partir do aporte teórico de Bakhtin (1997, 2003, 2017) E, principalmente, refletimos sobre a reformulação dos comandos de produção para a escrita enquanto uma intervenção necessária em contexto de sala de aula. Procuramos, também, explorar as categorias ou finalidades discursivas apresentando, a situação ou contexto de produção, bem como um comando com orientações o mais evidente possível. Procuramos deixar claro para o aluno o que ele deveria escrever, porque deveria escrever, para quem escrever e como escrever. Essa proposta, reelaborada, de escrita foi pensada considerando o contexto de sala de aula, considerando as necessidades e heterogeneidades da turma, bem como, considerando a autonomia do professor mediador enquanto um interlocutor do aluno que deve orientar uma nova escrita, pensada, refletida.

As novas produções escritas, orientadas pelos comandos de produção reformulados, apresentaram-se mais eficientes do ponto de vista discursivo, pois, os alunos conseguiram elaborar seu discurso, tendo em vista uma exploração mais definida da temática, enriqueceram seus textos com recursos linguísticos como expressão do dizer e apresentaram uma estrutura composicional do gênero melhor definida. Podemos dizer que esses novos comandos de produção e de intervenção produziram impactos positivos nas produções escritas dos alunos.

Consequentemente, o discurso ficou delineado na forma do gênero e, a voz social do sujeito dono da ideia apareceu evidenciada em várias produções escritas. Evidentemente esses textos mereciam, ainda, outras reescritas se considerássemos questões ortográficas e gramaticais. Entretanto, em função do tempo para aplicação dos comandos do LDP, das primeiras análises e, na sequência, em função do tempo para aplicação dos comandos reformulados, não houve possibilidade para propormos novas reescritas.

Portanto, a partir dos resultados apresentados alcançamos os objetivos almejados para essa pesquisa, no sentido de possibilitar aos sujeitos participantes do

processo ensino-aprendizagem da produção escrita, momentos de reflexão, revisão e de ação sobre o texto e sobre o gênero. Essa oportunidade foi de extrema importância, pois, o desenvolvimento da escrita do aluno, sob a perspectiva da escrita como trabalho em sala de aula, exige ações contínuas de revisões, retomadas, novas orientações e novas produções. Além disso, essa pesquisa oportunizou a nós, enquanto professores atuantes, especialmente em turmas do ensino fundamental, refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a escrita em sala de aula. Essa pesquisa enriqueceu imensamente nosso trabalho com ensino da LP voltado para a produção escrita sob a perspectiva dos gêneros do discurso e, principalmente, nos fez refletir sobre a importância da capacitação do professor para que ele possa ser de fato mediador entre o processo de construção do conhecimento e o aluno.

Todas as etapas dessa pesquisa que nos levaram à sistematização das análises e não apresentaram apenas resultados, mas, elas são reflexos de situações de interações que envolveram professor e alunos. Por isso, tanto os novos comandos de produção, como as reescritas dos alunos, em situação de ensino, aconteceram de forma mais consciente, com melhor compreensão dos reais usos da língua. Esse repensar ações de escrita por meio da intervenção de novos comandos encaminhou os alunos a um amadurecimento da escrita do ponto de vista dialógico do discurso e do ponto de vista do ato de escrever em sala de aula.

Finalmente, essa pesquisa também nos fez refletir sobre o importante papel do professor na sala de aula, enquanto mediador e nos fez amadurecer enquanto profissionais da educação no sentido de que precisamos lançar um olhar atento e crítico na direção dos materiais que nos são disponibilizados para trabalhar com o ensino da LP. Isso porque essas publicações didáticas atendem a forças externas que norteiam as orientações pedagógicas e concepções de ensino da LP.

Portanto, se a organização do LDP atende a interesses de editoras, direitos autorais, discursos autorais e modelos de ensino privilegiados, essa mesma organização pode atender à força exercida pelo professor que consciente e capacitado vai usar aqueles que de fato contemplem um trabalho com o ensino de LP sob a perspectiva dialógica do discurso. Esse é um desafio a ser enfrentado, a fim de garantir a formação plena do sujeito, objetivo primordial apontado pelas DCE e pelos PCN, documentos que orientam as práticas de ensino em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo : Anglo, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: PEREIRA G. Maria Ermantina. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: BEZERRA, Paulo. Martins fontes. 3ª tiragem. São Paulo. 2017.
- BEZERRA, P. **Os gêneros do discurso** . São Paulo. Editora 34 Ltda. 1ª ed. 2016.
- BRAIT, B.; MELO, R. **Bakhtin conceitos-chave: Enunciado concreto/Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- _____.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- _____. **Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro, Brasília, 1996**.
- _____.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BUNZEN, C.S.J. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Campinas, 14 de fevereiro de 2005.
- CELANI, M. A. **Linguagem e ensino. Questões de ética em linguística aplicada**. Pelotas, v.8, nº 1, p. 101 – 122, jan./jun. 2005.
- CAMERON *et al.*, Resaarching Language Issues of and Method. Routledge.1992. In: CELANI, M. A. **Linguagem e ensino. Questões de ética em linguística aplicada**. Pelotas, v.8, nº 1, p. 101 – 122, jan./jun. 2005.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Research Methods in Education. 2000. In: REIS, S. **Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa: Revista Brasileirab de Linguística Aplicada**, v. 6, nº 1, 2006.
- DA SILVA, S. S. *Formação continuada para professores: uma prática possível na elaboração de consignas da produção textual*. **Dissertação de Mestrado Profissionalizante**. UNIOESTE, Paraná, 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção Escrita e Dificuldade de Aprendizagem Apud: DA SILVA, S. S. **Formação Continuada para professores: uma prática possível na elaboração de consignas da produção textual. Dissertação de Mestrado Profissionalizante.** UNIOESTE, Paraná, 2016.

FRANCO DE OLIVEIRA, N. A.; ZANUTTO, F. Gêneros do jornal em contexto de vestibular: condições de produção para notícia, artigo de opinião e carta do leitor. in: BARROS, E. M. D.; STORTO, L. J. (Org). **Gêneros do Jornal e Ensino: Práticas de Letramentos na Contemporaneidade.** Campinas, São Paulo. Pontes Editores. 2017 (p. 265-295_

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na Sala de Aula.** São Paulo : Anglo, 2012.

_____. **Portos de passagem.** 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo, Anglo, 2012.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário In Em Aberto, **livro didático e qualidade de ensino** Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

LEITE, M. C. L. As Concepções de linguagem. In: GERALDI, J. W. **O Texto na sala de aula.** São Paulo, Anglo, 2012.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ; PEREIRA Aracy. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205– 228.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In BRAIT, B.; MELO, R. (Org). **Bakhtin conceitos-chave: Enunciado concreto/Enunciação.** São Paulo: Contexto, 2014. (p. 151 – 166)

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise dos gêneros e compreensão.** São Paulo, Parábola Editorial, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua. In E.M. Aberto, **Livro didático e qualidade de ensino Brasília**, ano 16, n.69, jan./mar. 1996 acesso em 04/01/2018 MEC. Portal.

<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015> Acesso em 04/01/2018.

MENEGASSI, R.J. A escrita como trabalho na sala de aula. In JORDÃO, C.M, **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens.** 2016, Pontes. P 193-227.

MENEGASSI, R.J.; FUZA, A.F. **A finalidade de escrita no livro didático**. Acta Sci. Human. Soc. Sci. Maringá, v.28, n°2, 2006. (p. 155 – 165).

MENEGASSI, R.J.; FUZA, A.F. **A escrita no livro didático: a finalidade marcada fora da seção de produção textual**. I Congresso Nacional de Linguagem em Interação. EUM. (18 a 21 de outubro de 2006)

MENEGASSI, R.J.; FUZA, A.F.; **A responsividade em produções escritas no ensino fundamental**. 1ª Jornada Internacional de Estudos do Discurso. 27, 28, 29 de março de 2008.)

MENEGASSI, R.J.; SILVA, A.M.; 1 Publicado como capítulo de livro em **Interação e Escrita**. Maringá: Departamento de Letras Ed., 2007. 1 CD-ROM : 4 pol.

MENEGASSI J. R, **O professor e a produção de texto na sala de aula**. In: MATHESIS - Rev. de Educação - v. 5, n. 1 - p.105 - 125 - jan./jun. 2004.

MIGUEL, E.A.; FERREIRA, J; CAMPOS, F. J ; LEMES, L.R.; BENEVIDES, R. L; SANTOS, N. S. As Múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil. In: ROJO, R. e MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola, 2012.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative Data Analysis*. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NUMAN, D. *Action Research in the Language Classroom*. In: RICHARDS, J. C. NUMAN, D. *Second Language Teacher Education*. 1990 p 62 – 81 apud REIS, S. **Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa**: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n° 1, 2006.

OSAKABE, H. O sujeito do discurso. In: GERALDI, J. W. **O Texto na sala de aula**. São Paulo, Anglo, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**/ autores: Angela Mari Gusso...(et al.) (Org.): Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek – Curitiba, PR: 2010.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. SEED. Curitiba. 2008.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Anglo, 2012.

PNLD. **Guia Digital**. 2017. <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/> acesso em 10/01/2018.

- RODRIGUES, R. H. **A Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: Resultados Iniciais.** In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007. Maringá, Anais... Maringá 2009, p. 2010 – 2019.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, 1998. (p.53-60).
- _____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: Edwiges Zaccur. **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p. 49-73.
- _____. Letramento: um tema de três gêneros, 1998. In: **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**, 2008.
- SILVEIRA.A.P.K. *A abordagem do gênero em dois livros didáticos de língua portuguesa destinados ao ensino médio.* Mestranda em Lingüística – UFSC – CNPQ Work. pap. linguíst., 9 (1): 1-20, Florianópolis, jan. jun., 2008
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Lingüística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.
- SCHNEUWLY,.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares Das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra -Mai/Jun/Jul/Ago 1999 Nº 11 Revista Brasileira de Educação.
- STELLA, P.R. Palavra. In: BRAIT, B.; MELO, R.(Org.) **Bakhtin conceitos-chave:** Enunciado concreto/Enunciação. São Paulo: Contexto, 2014.
- SILVA, E.T. **Criticidade e leitura. Ensaio.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RAZZINI, M.P.G. **O livro didático e a memória das práticas escolares.** Universidade Estadual de Campinas /SP 2000) simpósio 6 p. 94-101. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf> – acesso em 28/12/2017
- REIS, S. **Passos para projeto de pesquisa.** Revista X, v o l u m e 1 , 2 0 1 3, UEL.
- ROJO, R. **Proposta pedagógica Materiais Didáticos: escolha e uso.** MEC 2005. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/151007MateriaisDidaticos.pdf> acesso em: 04/01/2018
- SPINK, M. J.; MEDRADO, B. (Org.). Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: **Práticas discursivas e produção de sentidos no Cotidiano – Aproximações Teóricas e Metodológicas.** São Paulo: Cortez, 1999.
- TELLES J. A. Pesquisa e Prática Docente. In: **Linguagem e Ensino**, vol. 5, nº 2, 2002 (p. 91 – 116)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXOS

PRODUÇÕES ORIENTADAS PELOS COMANDOS DO LDP

Os males da tecnologia

As tecnologias vieram para ficar, as redes sociais fazem parte de nosso cotidiano, estão ficando mais presentes nela como os problemas de saúde só andam aumentando.

Na nossa sociedade a maioria das pessoas não sabem de caso por caso da internet, ou quando não ficam no celular, não temer mais as pessoas socializam elas estão cada vez mais presentes, elas não têm mais aqueles amigos conversando tendo um diálogo humano, muitas pessoas não andam bem no colégio pelo uso excessivo na internet, passa horas mexendo no celular, assim como séries até tarde, eles podem não acreditar ações que não faz mal, mais ^{uso} ~~o~~ exagerado das tecnologias causam sérios problemas de saúde como inflamação nos ossos, dores lombares e tonturas entre outras várias problemas de saúde.

Portanto para que esse não ocorra use menos a internet, socialize, se gosta de usar a internet use mais tendo um uso moderado, para ela não te prejudicar mais, de algumas pausas para não sentir dor em até mesmo causar uma dorço pior, use menos internet e converse mais.

♥ Sim e a tecnologia moderna

No mundo moderno as Tecnologias vieram pra ficar, são importantíssimas, mas, será que o uso exagerado delas geram problemas na vida das pessoas?

A resposta é sim, essa nova fase do mundo atual, vindo junto com a tecnologia está trazendo muitas malefícios tanto emocional como físico.

Emocional pois os usuários que fazem o uso excessivo das redes sociais tem dificuldades para interagir pessoalmente, físico pois traz problema nas mãos por ficar muito tempo digitando, no pescoço e coluna pela posição em que a pessoa fica.

No entanto, mas, parte da sociedade atual devemos controlar o tempo em que ficamos no celular, computador, mesmo quando precisamos, para até melhorarmos de saúde.

A tecnologia e seus defeitos.

Podemos que a tecnologia veio para ficar, o que nos obriga a sermos capazes de lidar com ela por parte do nosso cotidiano. Porém temos que saber usá-la para não termos seus defeitos e os seus benefícios.

No cotidiano percebemos que o uso das mídias sociais são muito abusivo. Portanto tem os seus benefícios, como:

diária de coleta, sedentarismo, depressão etc... Mas também tem os seus benefícios como:

Não conhecer alguém, não compartilhar suas opiniões, etc...

Podemos concluir que, temos que ter a responsabilidade do uso da tecnologia de uma forma consciente.

Tecnologia usucapada

As tecnologias vivem pra ficar, as redes sociais ficam parte do nosso dia-a-dia... Mas será que o uso exagerado podem trazer na vida das pessoas?

As redes sociais vivem com o intuito de facilitar a comunicação entre pessoas distantes... Mas as pessoas estão ficando e usa tecnologia, e com isso estão tendo problemas de saúde, tanto física e emocional, entre eles Déficit de atenção, dor de cabeça e insônia.

Portanto, o uso das redes tem que ser moderado, para que não seja uma coisa boa para as pessoas, sem causar nenhum mal/problema.

O Rock nos anos 60

No final da década de 50, o começo de 60, enquanto o rock declinava sensivelmente nos Estados Unidos, do outro lado do Atlântico na Inglaterra e principalmente em Liverpool. Entre as bandas já redestacaram quatro guitarristas, os Beatles, com base na música folk e tocando em bares, surgiram Bob Dylan e Joan Baez, que muito em breve mudariam o rosto do rock.

O movimento intelectual chamado Beatnik foi de grande importância na formação desse novo estilo. O Beat era caracterizado pela valorização da individualidade, do lirismo arbitrário, da experimentação e da mudança em contradição à manutenção dos antigos valores considerados importantes pela burguesia.

Em 1963 as letras de Dylan chamaram a atenção de público e crítica. No mês de abril fez seu primeiro show em Nova York.

Em 63 eles já eram um sucesso sem precedentes, usando a fórmula de juntar música de letra fácil e cativantes com o bom humor nas entrevistas.

A partir de 65 o rock começou a ganhar uma agressividade inédita com guitarras mais distorcidas e mais amplificadas.

O rock era levado definitivamente a categoria de arte.

Reuna-se com seus colegas de grupo e escolham para tema de reportagem um destes assuntos:

- O movimento hippie e o Flower Power
- As bandas dos Beatles, dos Rolling Stones e Bob Dylan
- Movimentos musicais brasileiros: o grupo Opinião, a Bossa Nova, A Jovem Guarda e o Tropicalismo
- O cinema novo, O Teatro Arena e o Teatro Oficina
- Nos Estados Unidos, protestos contra a Guerra do Vietnã: no Brasil, protestos contra o regime militar
- Os movimentos estudantis.
- Movimentos musicais
- Che Guevara

No final da década de 50, começo de 60, enquanto o rock definia-se sensivelmente nos Estados Unidos, do outro lado do Atlântico na Inglaterra e principalmente em Liverpool, cidade portuária que foi o berço de um movimento cultural que tomou o nome de um famoso musical local, Mersey Beat. Entre as bandas que se destacaram quatro grandes, os Beatles para fazer oposição ao rock ingênuo da década de 50 surgiu nos EUA, com base na música folk e tocando em blues, surgiram Bob, Dylan e Joan Baez, que muito em breve mudariam o rosto do rock.

O movimento intelectual chamado Beatnik foi de grande importância na formação desse novo estilo. Além de Dylan e Joan Baez entraram como Peter Seeger e Trio Peter, Paul e Mary seguidores do mesmo estilo se apresentariam em maio no Monterey Festival, na Califórnia.

Isso então se tornou um grande sucesso mundial com sua ida aos Estados Unidos pouco depois dos Beatles.

Uma música totalmente perniciosa tomou nome Never Knows, a música foi batizada de boçalêlia. O símbolo de três pontos relacionados ao lema "Paz e amor", foi tirado da sinalização militar que significava "Cegar bombardeiros", bem condizente com a época de guerra, no Vietnã.

1969 foi o ano das grandes festas. Nem a morte de um fã durante um show dos Stones em Altamont, Califórnia abalou o que possivelmente foi o maior evento musical de todos os tempos.

O rock era elevado definitivamente a categoria de Arte.

Reuna-se com seus colegas de grupo e escolham para tema de reportagem um destes assuntos:

- O movimento hippie e o Flower Power
- As bandas dos Beatles, dos Rollings Stones e Bob Dylan
- Movimentos musicais brasileiros: o grupo Opinião, a Bossa Nova, A Jovem Guarda e o Tropicalismo
- O cinema novo, O Teatro Arena e o Teatro Oficina
- Nos Estados Unidos, protestos contra a Guerra do Vietnã: no Brasil, protestos contra o regime militar
- Os movimentos estudantis.
- Movimentos musicais
- Che Guevara

Movimentos estudantis

Nas décadas de 1960 e 1970, o movimento estudantil brasileiro foi importante foco de resistência e mobilização social à ditadura militar, com diversas entidades representativas que influenciaram os rumos da política. Os estudantes protestavam por vagas nas universidades públicas, melhores condições de ensino, contra a privatização e liberdade democráticas e por justiça social.

Em março de 1968, o estudante Edson Luís de Lima Souto foi morto pela polícia militar na Rio de Janeiro durante um protesto. A notícia da tragédia havia se espalhado e mais 50 mil pessoas tomaram as ruas. A UNE decretou greve geral. Em 1968 e 1978, sob o AI-5 e a Lei de Segurança Nacional de 1969, ocorreram os chamados anos de chumbo.

Comparam a surgir os primeiros sinais da recuperação do movimento estudantil da década de 1940, teve pela frente um árduo trabalho de reconstruir as organizações estudantis. Com o fim da ditadura militar, o movimento estudantil voltou às ruas para defender suas bandeiras e a consolidação da democracia no país.

Reuna-se com seus colegas de grupo e escolham para tema de reportagem um destes assuntos:

- O movimento hippie e o Flower Power
- As bandas dos Beatles, dos Rollings Stones e Bob Dylan
- Movimentos musicais brasileiros: o grupo Opinião, a Bossa Nova, A Jovem Guarda e o Tropicalismo
- O cinema novo, O Teatro Arena e o Teatro Oficina
- Nos Estados Unidos, protestos contra a Guerra do Vietnã: no Brasil, protestos contra o regime militar
- Os movimentos estudantis.
- Movimentos musicais
- Che Guevara

No final da década de 50, começo de 60, enquanto o rock declinava rapidamente nos Estados Unidos, do outro lado do Atlântico na Inglaterra e principalmente em Liverpool, cidade portuária que como outras, recebia primeiro as novidades, tomava forma um movimento cultural que tomou o nome, Mersey Beat. Entre as bandas destacava quatro garotas, os Beatles.

O movimento intelectual chamado Beatnik foi de grande importância na formação desse novo estilo. O Beat era caracterizado pela valorização da individualidade, do livre arbítrio, da experimentação da mudança.

Em 1963 as letras de Dylan chamavam a atenção do público e crítica. No mês de abril, fez seu primeiro show em Nova York.

Em 63 elas já eram sucessos, usando a fórmula de juntar música de letra fácil e bom humor nas entrevistas, chamavam a atenção da imprensa também por serem responsáveis por grande parte de suas composições.

Não havia rivalidade ou disputa entre os estilos musicais, os Beatles sempre elogiaram as letras e postura de Dylan.

Reuna-se com seus colegas de grupo e escolham para tema de reportagem um destes assuntos:

- O movimento hippie e o Flower Power
- As bandas dos Beatles, dos Rolling Stones e Bob Dylan
- Movimentos musicais brasileiros: o grupo Opinião, a Bossa Nova, A Jovem Guarda e o Tropicalismo
- O cinema novo, O Teatro Arena e o Teatro Oficina
- Nos Estados Unidos, protestos contra a Guerra do Vietnã; no Brasil, protestos contra o regime militar
- Os movimentos estudantis.
- Movimentos musicais
- Che Guevara

Movimentos musicais Brasileiros

Existem quase quatro grandes movimentos musicais no Brasil. O primeiro e o mais conhecido foi a Bossa Nova que se iniciou no final da década de 50 mas não de forma única grande movimento foi o Clube do Esquema que teve seu início em Belo Horizonte. No final da década de 60, em meio a ditadura militar surgiu o movimento Tropicalista. Último movimento musical que ocorreu no Brasil

Título:

Na atualidade hoje em dia em todas as casas observamos que tem um ou mais aparelhos televisivos, que é uma das primeiras coisas a serem compradas em uma casa nova.

Algumas informações passadas pelas emissoras de televisão são muito superficiais, elas tiram a culpa das pessoas que a ajudam a crescer, para passar a culpa a outras pessoas, e te induzem a achar que essas terceiros são culpados. São óbvios muito sobre política e corrupção, eles escondem muitas informações.

Por tanto as pessoas não devem acreditar só nas informações vistas naquele programa de televisão, e sem procurar em outros jornais, para terem suas próprias informações.

Título:

A televisão inverte grande influência sobre o público manipulando as notícias a favor ou contra, com procedimentos como a manipulação e escalonar fazendo o que a televisão quer.

A televisão de certa forma influencia interesses errados: drogas, envolvimento com tráfico, roubo etc. Mostra as coisas erradas como se fossem certas, encorajando a fazer o errado. Na TV são colocados muitos programas para entreter o público e assistir mais e mais dando muito audiência e bastante lucro.

Muitos problemas são mostrados mas quem entre eles somos nós e a nossa decisão é o que vale.

A televisão hoje em dia

A televisão está presente hoje na maioria dos casas e estabelecimentos do Brasil e do mundo, como por exemplo: Restaurantes, lojas, hospitais etc. A televisão talvez seja o meio de comunicação mais usado hoje em dia, além das pessoas terem um fácil acesso a ela.

A televisão também atrai vários tipos de públicos em diferentes horários e programas. Atrai os fãs pelo esporte, novelas, jornalismo, além de ser o meio de entretenimento mais eficaz para as crianças.

Ela também nos prende fácil, com uma notícia ou um programa que pode não ser tão interessante, mas de alguma maneira chama a nossa atenção. A televisão também nos mostra lugares do mundo que nunca fomos e nos mostra também a vida de algumas pessoas ao redor do mundo. Portanto ela tem se um ponto positivo na vida das pessoas.

Televisão no Brasil

A televisão no Brasil é muito importante. Pois ela passa muitas notícias importantes e todo mundo tem acesso fácil às notícias do dia a dia. Além disso a televisão tem diversos públicos como: programa infantil, feminino, adulto e muito mais.

Eu penso que hoje em dia muitos programas falam muitas mentiras para as pessoas e não mostram a verdade, isso revela o grande poder de manipulação sobre as informações veiculadas pela TV. Além disso, as pessoas devem escolher bem os programas que vão assistir, porque se não assistir o programa, ele não vai dar audiência e vai parar de passar.

Portanto as pessoas devem escolher os programas bem e solucionar a mentira e a verdade.

PRODUÇÕES DE GÊNEROS: ARTIGO DE PRODUÇÃO E INSTRUCIONAL
COMANDOS REFORMULADOS/READEQUADOS

Na condição de jovem que usa as redes sociais, redija um texto, no qual você manifeste sua opinião a favor ou contra a prática de postar selfies nesses tipos de redes. Você deverá dar um título ao seu artigo de opinião e assiná-lo, usando os nomes João ou Maria.

Uma boa parte das pessoas não gostam de tirar fotos com o uso do celular. Mas os celulares servem para fazer mensagens e também para gravar vídeos e tirar fotos e com isso as redes sociais de ~~uma~~ vídeos e fotos.

Pessoas tiram fotos na frente de espelhos sem estar com o celular. Mas algumas pessoas tiram fotos nas redes sociais e dos tipos de pessoas aquelas que postam sempre e aquelas que postam de vez em quando. Então temos que ficar vendo vídeos e fotos de pessoas diferentes em vários lugares ou vários fotos de uma pessoa de em vários locais essas fotos poderiam ser em momentos importantes ou tudo bem mas se problemas são complicados quando as pessoas tiram fotos de comidas.

Portanto podemos fazer postagens de fotos e vídeos de todo tipo, mas sempre postar coisas importantes para nós e não qualquer coisa de dia a dia.

João

Na condição de jovem que usa as redes sociais, redija um texto, no qual você manifeste sua opinião a favor ou contra a prática de postar selfies nesses tipos de redes. Você deverá dar um título ao seu artigo de opinião e assiná-lo, usando os nomes João ou Maria.

Hoje em dia a pessoa nas redes sociais e até amigos que ficam falando forte de tudo que eles fazem no redes dele, e isso pode comprometer um pouco de sua privacidade. Mas pode se considerar isto um pouco pois eles perdem muito do dia-a-dia dele falando tudo que eles fazem e ainda e algumas coisas que se preocupam e suas postagens tem um bom índice de curtidas, comentários e etc. Portanto podemos fazer postagem de fotos e vídeos da tipo, mais não de coisas importantes, pois nós e nós qualquer coisa do dia-a-dia.

João

Na condição de jovem que usa as redes sociais, redija um texto, no qual você manifeste sua opinião a favor ou contra a prática de postar selfies nesses tipos de redes. Você deverá dar um título ao seu artigo de opinião e assiná-lo, usando os nomes João ou Maria.

que venha nas redes sociais.

Tirar selfie é registrar um momento particular, com amigos, parentes ou até mesmo sozinho. Já é muito comum e sempre mostra os amigos para lembrar os momentos que passamos, selfie eu gosto mesmo, porque as redes sociais foram feitas para ter de tudo um pouco, o Instagram foi feito para postar selfies virtuais.

Então, pergunto: porque as pessoas acham ruim isso, se até mesmo elas têm fotos antigas e vídeos sobre o tempo da vida? O Instagram foi feito para isso mesmo, se não qual outro objetivo teria?

Dessa forma, as redes sociais vieram para isso mesmo, para fazer postagem e todo mundo é livre para fazer o que quiser, se quem quer.

João.

Na condição de jovem que usa as redes sociais, redija um texto, no qual você manifeste sua opinião a favor ou contra a prática de postar selfies nesses tipos de redes. Você deverá dar um título ao seu artigo de opinião e assiná-lo, usando os nomes João ou Maria.

Hoje em dia muitas pessoas tem tirado as famosas "selfies" que são basicamente fotos de si mesmo e tirar para postar em suas redes sociais. Devemos postar fotos sim, pois devemos compartilhar nossos momentos com nossos amigos. Particularmente publico muitas fotos e curto as publicações dos amigos.

Devemos postar "selfies" sempre, para compartilhar, momentos marcantes como viagens, novos amigos, entre outros acontecimentos. Devemos compartilhar algo sempre que achamos legal, com amigos em nossas redes sociais. Mas não devemos nos incomodar com isso pois se a pessoa está irritada com suas postagens, é só nós excluir de suas redes sociais.

Tudo mundo

Na condição de jovem que usa as redes sociais, redija um texto, no qual você manifeste sua opinião a favor ou contra a prática de postar selfies nesses tipos de redes. Você deverá dar um título ao seu artigo de opinião e assiná-lo, usando os nomes João ou Maria.

As pessoas de hoje em dia, gostam muito de tirar selfies. E muitas delas, fazem isso a todo momento. É foto do café da manhã, do almoço, da janta, tomando um sorvete...

E essas pessoas que tiram fotos a todo momento, acabam postando fotos de mais nas redes sociais, e isso nem sempre é legal, pois o meu perfil do facebook fica sempre cheio dessas fotos sem necessidade.

Por isso as pessoas devem ter um pouco mais de consciência e começar a postar menos fotos em redes sociais.

Postar selfies é bom mas temos que ter cuidado para não postar um grande exagero de fotos.

Ass: Maria

1 / 1

Falar sobre o uso das tecnologias é importante. É muito bom que um jovem possa falar disso através desse jornal que será por jovens. É importante que os jovens usem as tecnologias com responsabilidade e pensando nas consequências de todos os seus atos.

Nos dias atuais os jovens usam as tecnologias principalmente para navegar nas redes sociais, também navega muito, mas toma muito cuidado de, já que as redes sociais podem expor as pessoas, passando informações pessoais que podem cair nas mãos de pessoas mal intencionadas. O uso dessas redes sociais em excesso pode trazer problemas físicos e psicológicos, além do fato de que podemos cair em armadilhas virtuais. Entre os problemas físicos adquiridos com o uso em excesso dessas redes sociais está: a dor de cabeça, tontura, problema na visão devido ao brilho da tela do aparelho, entre outros. Entre os problemas psicológicos está a depressão que é mais comum entre os jovens, a ansiedade e entre outros problemas.

Portanto sabemos que as tecnologias são importantes, mas os jovens devem compreender que o uso de tecnologias tem o seu lado bom e o seu lado ruim, por isso devem usá-las com cuidado e responsabilidade.

Aluno do nono ano da Escola Fundamental

Contexto de produção:

Você é aluno de uma escola que produz um jornal de grande circulação na comunidade escolar. Assim esse jornal é lido por alunos, pais, professores e funcionários de um modo geral. Você foi convidado a escrever para esse jornal, e tem que defender a necessidade de o jovem de hoje usar as tecnologias com consciência e responsabilidade a fim de evitar problemas físicos e emocionais para sua vida.

Comando de produção:

A partir do contexto de produção acima apresentado, redija um ARTIGO DE OPINIÃO sobre a importância de os jovens usarem as tecnologias com responsabilidade, conscientes de que os recursos tecnológicos podem auxiliar, a todos nós, se usados de maneira cautelosa, e até com algumas restrições. Sustente sua tese por meio de pelo menos dois argumentos. Assine seu artigo como "Aluna do nono ano do Ensino Fundamental" ou "Aluno do nono ano do Ensino Fundamental".

É muito importante não deixar se preocupar com o uso das tecnologias pelos jovens e saber um pouco para falar sobre isso. Hoje em dia é muito comum o uso das tecnologias e sei que muitos jovens usam elas em forma de vício.

Muitos jovens usam o aparelho celular em sala e deixam de prestar a atenção na aula. Usam também a rede toda semana pela internet. Por isso surgem alguns problemas como a visão ruim e a falta de sono.

Por isso tem que usar com responsabilidade para não ter problemas físicos e emocionais.

Aluna do 9º ano do
Ensino Fundamental

Sabemos que a tecnologia está presente em todos os lugares da cidade, mas principalmente na vida dos jovens, onde pode haver riscos que podem prejudicar a saúde.

Alguns exemplos disso são: digitar muito no celular que pode causar dor nos dedos ou prejudicar a coordenação motora das mãos. ficar muito tempo em computadores com má postura e não conversar com ninguém, os jovens precisam de certos limites por que não entendem que certos sites podem ser perigosos e que podem postar conteúdos que podem expor suas vidas pessoais. Mas muito as tecnologias e meus pais estão sempre me avisando para colocar limites.

Portanto, sabemos que as tecnologias não incluem cada um mais, mas a nossa responsabilidade tem que incluir tudo.

Aluno do nono ano do Ensino
Fundamental

Por meio deste jornal de grande circulação na nossa comunidade escolar, venho falar sobre o uso das tecnologias usadas pelos jovens. Isto é importante porque as tecnologias podem ser boas ou más influencia para os jovens. Isto é um fato que como jovem percebo, mas muitos de meus amigos ainda acham que as tecnologias não podem causar problemas.

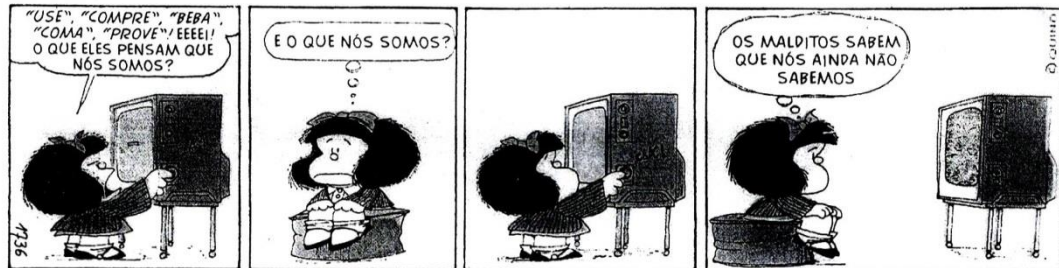
As tecnologias que os jovens mais utilizam no dia a dia são: Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter entre outras coisas. Como são redes para todos os jovens devem usar essas tecnologias com cuidado porque tem muita gente por trás dessas redes sociais com más intenções, e podem influenciar na vida pessoal do jovem. Outra consequência da tecnologia mal usada, é a tendinite causada por muita digitação, porque muita das vezes os jovens passam a noite inteira no celular, e isso também pode causar a falta de concentração, sono e indisposição durante o dia.

O importante é que os jovens devem mostrar que é esperto mesmo usando com mais consciência e cuidado.

Cada dia mais os jovens tem se conectado em novas tecnologias e redes sociais. Com isso pessoas mal intencionadas tem a oportunidade de usar situações para realizar crimes virtuais. São de muitas tecnologias e penso que devemos tomar bastante cuidado com quem adicionamos em nossas redes sociais, ao compartilhar locais onde frequentamos. Outro problema é que ao usar nossos smartphones por longos períodos poderá causar várias doenças como a tendinite e ao passar a noite no celular pode causar uma falta de disposição e falta de concentração, síndrome do toque fantasma é a sensação de sentir o celular tocar no bolso entre outros.

Perceba lembrar que as tecnologias são ferramentas que vieram para facilitar nossa vida, mas precisa ser usado corretamente

Texto 5:



Disponível em: <https://clubedamafalda.files.wordpress.com/2011/05/intro-midiatvpublicidade.jpg>

PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO

Contexto de Produção: Você é aluno(a) do Nono Ano do Ensino Fundamental e em uma aula de Língua Portuguesa, sua turma debateu sobre a influência, positiva ou negativa, da TV na vida das pessoas. Como você possui um Blog no qual trata de temas polêmicos, seus seguidores pediram para que você escrevesse sobre esse tema.

Comando de Produção: Considerando o contexto de produção e os textos de apoio, elabore um artigo de opinião, por meio do qual você deixe claro seu posicionamento sobre as influências positivas ou negativas da TV na vida das pessoas. Dê um título a seu artigo e assine Blogueiro ou Blogueira.

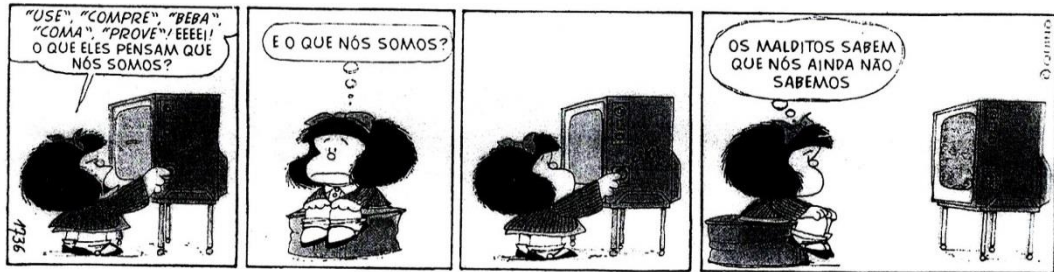
Li Televisão

Outro dia em uma discussão em minha sala de aula sobre a televisão muitas pessoas foram contra e outras a favor. Então eu resolvi dar minha opinião para os meus seguidores, aqui no meu blog, particularmente eu gosto muito de televisão.

Li televisão é um meio de comunicação, muito bom, passa muitos programas educativos tipo os que falam da vida selvagem, muitos desses programas são usados em sala de aula, alguns programas são de conscientização, na maioria das vezes uma família para assistir um programa por isso ela é muito boa sem nem uso li televisão passa bons programas mas não precisamos ficar muito tempo na frente dela, precisamos viver.

assinado: blogueiro

Texto 5:



Disponível em: <https://clubedamafalda.files.wordpress.com/2011/05/intro-midiatvpublicidade.jpg>

PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO

Contexto de Produção: Você é aluno(a) do Nono Ano do Ensino Fundamental e em uma aula de Língua Portuguesa, sua turma debateu sobre a influência, positiva ou negativa, da TV na vida das pessoas. Como você possui um Blog no qual trata de temas polêmicos, seus seguidores pediram para que você escrevesse sobre esse tema.

Comando de Produção: Considerando o contexto de produção e os textos de apoio, elabore um artigo de opinião, por meio do qual você deixe claro seu posicionamento sobre as influências positivas ou negativas da TV na vida das pessoas. Dê um título a seu artigo e assine Blogueiro ou Blogueira.

A televisão hoje em dia

A televisão é um meio de comunicação muito usada nos dias de hoje, e nela passa programas culinários, educativos, séries, filmes, novelas e reportagens. A maioria das pessoas usam a televisão um meio de comunicação positivo pois passam vários programas mostrando o que acontece na nossa volta.

Um certo dia participei de uma discussão em sala sobre esse tema, e os meus seguidores pediram e estive aqui para dizer que a televisão é algo positivo para as pessoas por que nela passa vários programas que podemos usar para porque nos passa educação, conheça lugares novos nos informas como: Os telejornais passa coisas que está acontecendo na nossa cidade, estado ou país assim nos mantemos informados, os telejornais mostra a realidade de hoje em dia. Não devemos parar de assistir televisão e prestar atenção como que assistimos, a televisão é algo que é difícil viver sem.

Blogueiro

Texto 5:



Disponível em: <https://clubedamafalda.files.wordpress.com/2011/05/intro-midiatvpublicidade.jpg>

PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO

Contexto de Produção: Você é aluno(a) do Nono Ano do Ensino Fundamental e em uma aula de Língua Portuguesa, sua turma debateu sobre a influência, positiva ou negativa, da TV na vida das pessoas. Como você possui um Blog no qual trata de temas polêmicos, seus seguidores pediram para que você escrevesse sobre esse tema.

Comando de Produção: Considerando o contexto de produção e os textos de apoio, elabore um artigo de opinião, por meio do qual você deixe claro seu posicionamento sobre as influências positivas ou negativas da TV na vida das pessoas. Dê um título a seu artigo e assine Blogueiro ou Blogueira.

A influência da televisão na vida das pessoas.

Outro dia participei de uma discussão sobre a televisão na vida das pessoas, e os meus seguidores falaram para mim comentar mais sobre esse assunto.

Hoje em dia a televisão brasileira passa muitos programas culinários, novelas, filmes, séries e muitos mais programas, na maioria das vezes esses programas são ruins e de baixa qualidade, porque esses programas mostram cenas de sexo em horário inadequado. Portanto devemos escolher bem quais programas podemos assistir, e não assistir filmes violentos com cenas inadequadas de sexo principalmente perto de crianças.

Assinado: Blogueiro.

Texto 5:



Disponível em: <https://clubedamafalda.files.wordpress.com/2011/05/intro-midiatvpublicidade.jpg>

PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO

Contexto de Produção: Você é aluno(a) do Nono Ano do Ensino Fundamental e em uma aula de Língua Portuguesa, sua turma debateu sobre a influência, positiva ou negativa, da TV na vida das pessoas. Como você possui um Blog no qual trata de temas polêmicos, seus seguidores pediram para que você escrevesse sobre esse tema.

Comando de Produção: Considerando o contexto de produção e os textos de apoio, elabore um artigo de opinião, por meio do qual você deixe claro seu posicionamento sobre as influências positivas ou negativas da TV na vida das pessoas. Dê um título a seu artigo e assine Blogueiro ou Blogueira.

O Mau uso da Televisão

Outro dia estive discutindo com meus colegas de sala sobre a Televisão, e muitos de meus seguidores vieram me pedindo para falar sobre esse assunto. Como jovem assisto Televisão e digo que a televisão tem muitos lados negativos.

Geralmente costumam se passar na televisão cenas de violência e cenas de sexo em horários inadequados visto que muitas crianças assistem televisão hoje em dia. Também tem o fato de que as pessoas que usam demais a Televisão esquecem do mundo em sua volta. Por isso as pessoas precisam deixar de serem alienadas e sair da frente da TV.

Blogueira.

Texto 5:



Disponível em: <https://clubedamafalda.files.wordpress.com/2011/05/intro-midiatvpublicidade.jpg>

PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO

Contexto de Produção: Você é aluno(a) do Nono Ano do Ensino Fundamental e em uma aula de Língua Portuguesa, sua turma debateu sobre a influência, positiva ou negativa, da TV na vida das pessoas. Como você possui um Blog no qual trata de temas polêmicos, seus seguidores pediram para que você escrevesse sobre esse tema.

Comando de Produção: Considerando o contexto de produção e os textos de apoio, elabore um artigo de opinião, por meio do qual você deixe claro seu posicionamento sobre as influências positivas ou negativas da TV na vida das pessoas. Dê um título a seu artigo e assine Blogueiro ou Blogueira.

Boas Escalhas.

A televisão hoje em dia nem sempre está ligada para as pessoas prestar atenção, os vezes as pessoas ligam só para ser uma companhia e deixar a casa mais animada. As vezes os programas que a gente procura é positivo pois é um meio de conhecimento e cultura.

Outra dia participei de um debate na escola sobre o tema: "Televisão", muitos vão a favor e outros não vão pelo motivo de deixar as pessoas alienadas, mas não deita.

Por esse meio de comunicação dizem que os vezes nem sempre a TV é útil, todos vão ler para sair da frente da TV, ou muda de canal quando um programa é ruim. Porém a TV não é ruim, quem escolhe os conteúdos são as pessoas.

Blogueiro.

Eu sou uma aluna do nono ano que participa de uma campanha sobre as tecnologias, além de orientar sobre o perigo das redes sociais, e como usá-las. Para evitar tudo isso e usar a internet com mais tranquilidade temos que tomar alguns cuidados do tipo:

- não publique muitas fotos;
- mantenha mais atenção no mundo real;
- não publique coisas pessoais;
- Evite entrar em sites desconhecidos;
- não fique muito tempo em celulares, computadores, etc, existe probabilidade de doenças.

Esses são alguns cuidados que os jovens de hoje devem tomar com a tecnologia, mas não só os adolescentes e sim todos deveriam tomar.

Sou um aluno do nono ano dessa escola que participa de uma campanha de conscientização sobre o uso da tecnologia, sempre orientando que as pessoas usem a tecnologia de forma correta.

Essa campanha estamos orientando as pessoas tomarem mais cuidados: não entre em sites desconhecidos, como sites de compras e redes sociais, que podem conter várias pessoas mal intencionadas que podem roubar dados pessoais das pessoas através desses sites.

Não fique muitas horas nas redes sociais que pode trazer até algumas doenças e ficar até viciado.

A tecnologia nos ajuda muito no dia-a-dia pois temos que usá-la com responsabilidade e consciência para não causar problemas!

Como coluna de novo ano, estou nesta escola que está participando de uma campanha que se chama "Uso das Tecnologias".

Sei citar algumas coisas não aconselháveis no uso da tecnologia: seja consciente ao usar a internet, não entre em qualquer site pois você pode adquirir vírus no seu aparelho, um vírus mais grave você pode perder coisas importantes. Não publique coisas pessoais como: endereço, telefone, localização e fotos comprometedoras, porque há pessoas de má índole nos redes sociais. Tenha amigos no mundo real, divirta-se com eles, irá te fazer bem. Não passe tempo demais em computadores, celulares ou tablets, porque pode causar dores. Não use fones de ouvido nos ouvidos pois assim você não irá escutar o que está a sua volta.

Por isso são cuidados que devem ser tomados no uso da tecnologia. Ela é muito importante e está no cotidiano de quase todos, mas use com consciência e responsabilidade.

Como aluno do nono ano estudo nesta escola que participa de uma campanha que se chama "Uso das Tecnologias".

Devo falar algumas coisas que não são aconselháveis fazer com a tecnologia: Use a internet com cuidado, não entre em muitos sites pois você corre o risco de pegar vírus no seu aparelho não tem certeza. Não publique coisas pessoais como endereço, telefone, sua localidade, não publique na hora que você está no lugar pois têm pessoas com más intenções nas redes sociais. Tenha mais amigos no mundo real do que na internet, saia com eles converse brinque pois ter poucos amigos na vida real não vai te fazer bem. Não fique muito tempo no celular, tablet ou computador, porque há uma grande probabilidade de desenvolver vici-
as. Não use celular MP3 ou outros aparelhos eletrônicos na escola porque atrapalha no ensino, não use fones de ouvido na rua porque senão você não escutará o que está acontecendo à sua volta.

A tecnologia é muito importante, nós a usamos para quase tudo, mas seja consciente ao usá-la, use com responsabilidade.

Bom, sou um aluno do monsenhor de uma escola que está participando da campanha que tenta nos ensinar sobre o uso das Tecnologias e as cuidados que se deve ter na internet.

Nesta campanha estamos aprendendo que tem horas certas para usar aparelhos tecnológicos, não só por exemplo, é proibido o uso de celulares e outros aparelhos, a não ser que o(a) professor(a) permita. Não fique o tempo todo nos aparelhos, porque isso pode atrapalhar a vida de nós jovens e de alguns adultos.

Na internet, tenha cuidado ao entrar em alguns sites, evite publicar dados pessoais nas redes sociais. Evite passar a localização para evitar roubos e outros tipos de crimes que possam nos envolver. Não publique muitas fotos, porque muitas pessoas podem não gostar do conteúdo das fotografias.

Mantenha os amigos no mundo real e sempre bom, podemos perder muitos amigos se ficarmos em contato apenas pelos celulares. Não fique muito tempo no celular, pode ser ruim, porque podemos contrair doenças ou podermos acontecer acidentes domésticos com o uso destes aparelhos.

A tecnologia é muito importante, pois facilita nossas vidas, mas tenha consciência e responsabilidade ao usá-la.

Eu como aluno do nono ano dessa escola que participa de uma campanha de conscientização sobre o uso das tecnologias, passo por todas as instruções de como usar celulares e tecnologias de forma moderada.

O mais importante é saber usar a internet com cuidado, como evitar em entrar em sites estranhos, ele não pode conter vírus que invade seu computador ou celular. Não publicar seus dados pessoais pois pessoas mal intencionadas pode acessar e hackear suas contas e tirar te roubando, como seus emails e senhas. Não publicar muitas fotos pois você pode tá passando seu local, então preste atenção nisso. Não ficar muito tempo no celular porque pode causar dores nos e dores, como dores na coluna, tendinite que é quando faz movimentos repetitivos.

As tecnologias são importantes mas precisamos usar com responsabilidade e cuidado.

Como aluno do nono ano do ensino fundamental dessa escola que participa da campanha do uso de tecnologias vim transmitir informações de como usar a tecnologia de maneira correta.

Através de orientações passadas devemos ter cuidado com a internet e suas armadilhas. Por isso: preste atenção e não passe suas informações pessoais como a localização. Também tenham cuidado com as fotos que publicamos e com amigos virtuais que nunca vimos pessoalmente, portanto, desconhecendo suas intenções. Devemos ficar atentos também com as doenças que podem aparecer com o uso constante de aparelhos eletrônicos, as doenças são diversas, uma das mais comuns é a tendinite. Então não teche muito no celular e no computador.

As tecnologias assumem uma grande importância nos dias atuais, mas devemos tomar muito cuidado com a armadilha virtual. Assim usem a internet para coisas boas e com responsabilidade e consciência para que ninguém caia em armadilhas.

Eu como aluno do nono ano dessa escola que participa da campanha "Use das tecnologias" tenho passar algumas informações e cuidados que devemos ter com a internet.

É preciso ter bastante cuidado ao usar a internet. Pois tem muitas pessoas tentando tirar vantagem pela internet, é preciso analisar todas essas publicações antes de compartilhá-las. Por isso, evite fazer check-in em lugares onde sempre frequentamos, isso manterá sua comunidade social mais segura. Entre apenas em sites confiáveis para evitar a contaminação de seu dispositivo. Mantenha mais amigos fora do mundo virtual. Não use celular ou fone de ouvido durante as aulas isso pode dificultar a sua aprendizagem.

Essas tecnologias são importantes mas precisamos usá-las moderadamente para evitar problemas com a tecnologia.

Eu como aluno do 9º ano e está usando esta página parte de uma campanha de conscientização sobre a tecnologia e se usa nos redes sociais e seus riscos nas famílias.

O objetivo tem a consciência de usuários depois que uma turma do 2º ano foi orientada pelo seu "MestreMestre" então cada turma tem um papel sobre esse assunto e depois apresentar para a escola.

Pode entrar em sites com conteúdo ruim ou entrar em sites com propagandas enganosas como sites de prêmio ou de emprego. Não clique em links suspeitos em qualquer site, pois podem ser sites "falsos". Não entre em sites que possam desconectar de conteúdos, pois tem algum checker vindo dando algum vírus em seu computador.

Não, por favor, não abra a hora indicando sua localização, mantenha contato com pessoas do mundo real. Não fique se movendo parte do tempo em celular, não vá de fuga. Bem, não se esqueça de evitar problemas, até mesmo problemas psicológicos.

A tecnologia é muito importante nos estudos e vida, mas deve ser usada com consciência.

Como aluno do ano no ano dessa escola que participa do trabalho de conscientização do uso da tecnologia e através deste texto venho alertar os alunos sobre o uso excessivo de tecnologia.

Por isso, oriento: Não fique no celular até tarde da noite, pois isso atrapalha seus horas de descanso, não publique dados pessoais nas redes sociais, pois pessoas mal intencionadas podem estar te vigiando, converse com amigos mais no vida real, não fique muito tempo no celular, pois isso pode causar doenças crônicas.

As tecnologias são muito importantes, mas devemos usá-las com responsabilidade.