

ELIANE BIANCHI

**A proficiência escrita nos 9º anos do Ensino Fundamental: as
possíveis contribuições de um material didático**

**ASSIS
2020**

ELIANE BIANCHI

**A proficiência escrita nos 9º anos do Ensino Fundamental: as
possíveis contribuições de um material didático**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e letramentos)

Orientador(a): Dr. Odilon Helou Fleury Curado

Bolsista: Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

ASSIS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

Bianchi, Eliane
B577p A proficiência escrita nos 9º anos do Ensino
Fundamental: as possíveis contribuições de uma material
didático / Eliane Bianchi. Assis, 2020.
103 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

1. Material didático. 2. Crianças - Escrita. 3. Ensino
Fundamental. I. Título.

CDD 372



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A proficiência escrita nos 9º anos do Ensino Fundamental: as possíveis contribuições de uma material didático

AUTORA: ELIANE BIANCHI

ORIENTADOR: ODILON HELOU FLEURY CURADO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Profa. Dra. DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. ROSINEY APARECIDA LOPES DO VALE
UENP/Jacarezinho

Assis, 02 de março de 2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela sua bondade em minha vida, pela força de vontade que me deu para não desistir;

A minha família, em especial, meus pais, Azor Bianchi e Lindaura Fogaça Bianchi, pela dedicação aos filhos e por deixar um dos maiores legado que eu poderia receber: o ensinamento de que o estudo é a maior arma contra a pobreza, a ignorância e a discriminação;

Ao meu professor orientador pelas importantes contribuições e pela paciência comigo;

Aos meus amigos, colegas de curso, Míriam, Rúbia e Leandro pelos trabalhos realizados, em especial a Claudinéia pela força que nos uniu no momento de escrita da dissertação;

Ao meu filho Lorenzo Bianchi Aguiar, por ter trazido tanta alegria, amor, forças e renovo na minha vida. É por ele que luto sempre!

Ao meu enteado João Pedro Michelini Aguiar, pelas muitas conversas, trocas de experiência e cafés filosóficos;

Ao meu grande amor Rogério Antônio de Aguiar que, desde sua chegada na minha vida, só tem me dado amor, apoio nas minhas escolhas e acreditando nas minhas conquistas. *Obrigada por existir na minha vida!*

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

BIANCHI, Eliane. A proficiência escrita nos 9º anos do Ensino Fundamental: as possíveis contribuições de um material didático. 2020. Dissertação f. 103 (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito central investigar o tratamento que os materiais didáticos de Língua Portuguesa, Caderno do Aluno e caderno do Professor (CA/CP) de uso obrigatório no Ensino Fundamental, ciclo II, adotados em 2018, dispensam aos processos de desenvolvimento e produção da escrita, nas escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo, partindo da hipótese de que este tratamento não tem colaborado para a progressão letrada do sujeito autor/discursivo nos anos finais do referido ciclo. A análise, à luz de orientações teórico-metodológicas de base dialógica, oferece, como resultado, uma contribuição à utilização, pelo material didático, de alternativas que mostram perspectivas mais favoráveis àquela progressão, construindo-se uma relação parceira entre tal progressão e os materiais didáticos. Para tanto, com base em uma pesquisa bibliográfica, foram examinados documentos e materiais didáticos oficiais, constituídos como objetos de estudo, na identificação de princípios de natureza monológica, voltados à busca de formação de um domínio do português escrito formal, mas que, em contraposição, dada essa orientação monológica, reconhecidamente dificultam a assunção, por parte do estudante, de sua condição de sujeito autor do discurso.

Palavras-chave: Material didático; Desenvolvimento e produção escrita; Sujeito autor/discursivo; Sociointeracionismo.

BIANCHI, Eliane. Eliane. **Written proficiency in the 9º years of elementary school: the possible contributions of teaching materials.** 2020. Dissertation. f.103 (Masters in Languages). – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

This research aims at investigating **the treatment** that Portuguese language teaching materials, **Student Notebook** and **Teacher Notebook** (SN/TN), which are required in cycle II of Elementary School and were used in 2018, **dispense** with the development and **production** writing processes in public schools in the State of São Paulo, starting from the hypothesis that this **treatment** has not been collaborating with the literate progression of the discursive subject during the final years of the referred cycle. The analysis, which is based on theoretical and methodological orientations with a dialogical basis, offers, as a result, a contribution to the use, by teaching materials, of alternatives that reflect more **favorable** perspectives to that progression, setting up a **partner relationship** between such progression and the teaching materials. Therefore, based on a bibliographic search, official documents and teaching materials were examined, **constituted** as **study objects** in the identification of monological nature principles, aimed at the formation of a formal written Portuguese domain, but which, on the other hand, given this monological orientation, **they** are known to make it difficult for the student to assume his condition as a discursive subject

KEYWORDS: Teaching material; Writing development and production; Discursive subject; Sociointeractionism.

:

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: proposta de atividade de produção escrita.....	46
Figura 2: proposta de atividade de produção escrita.....	66
Figura 3: proposta de atividade de produção escrita.....	68
Figura 4: proposta de atividade de produção escrita.....	69
Figura 5: proposta de atividade de produção escrita.....	69
Figura 6: proposta de atividade de produção escrita.....	71
Figura 7: proposta de atividade de produção escrita.....	72
Figura 8: proposta de atividade de produção escrita.....	73
Figura 9: proposta de atividade de produção escrita.....	74
Figura 10: proposta de atividade de produção escrita.....	74
Figura 11: proposta de atividade de produção escrita.....	76
Figura 12: proposta de atividade de produção escrita.....	77
Figura 13: proposta de atividade de produção escrita.....	79
Figura 14: proposta de atividade de produção escrita.....	80
Figura 15: proposta de atividade de produção escrita.....	82
Figura 16: proposta de atividade de produção escrita.....	83
Figura 17: proposta de atividade de produção escrita.....	83
Figura 18: proposta de atividade de produção escrita.....	85
Figura 19: proposta de atividade de produção escrita.....	86
Figura 20: proposta de atividade de produção escrita.....	86
Figura 21: proposta de atividade de produção escrita.....	94

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	11
Capítulo I - Implicações Memoriais e Acadêmicas.....	14
1.1 Das Inquietações de uma Professora de Língua portuguesa.....	14
1.2 Abordagem Metodológica: Caminho Percorrido	19
Capítulo II – Produção Escrita e suas Concepções.....	23
2.1 Concepções de Linguagem: Breve Histórico.....	23
2.2 Concepções de Língua e Texto.....	26
2.3 Dialogismo e Monologismo.....	33
2.4 O Sujeito histórico/autor/Discursivo e o Sujeito Enunciador.....	36
2.5 A Teoria Bakhtiniana dos Gêneros Discursivos.....	39
2.6 Agrupamento dos Gêneros segundo os Pesquisadores de Genebra.....	44
2.7 A Produção Escrita no Contexto Escolar	48
Capítulo III – Material Didático: Corpus e Análise	60
3.1. Introdução.....	60
3.2 O Material Didático dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Currículo do Estado de São Paulo – 2008-2018.....	60
3.3 A Configuração do Material Destinado ao 9º Ano.....	65
3.4 À guisa de reflexão.....	87
3.5 Formas de Encaminhamentos.....	89
Capítulo IV – Proposta de Intervenção: sugestão de remodelamento de uma proposta de produção de texto de uma Sequência Didática.....	93
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS	99

PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta pesquisa discute as propostas de produção escrita, presentes no material didático da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, destinados aos 9º anos do ensino Fundamental, partindo da hipótese de que o material pouco colabora com o desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos.

O ensino Fundamental, como já pressuposto em sua designação, tem papel crucial na formação do jovem aprendiz, entre elas, a de sujeito do discurso, escrevente e leitor, se pensarmos, mais especificamente, em termos de modalidade escrita formal da língua, interesse compreensível ao nos lembrarmos de que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996), a escola deveria assegurar o direito à educação em igualdade de condições de entrada e permanência pela oferta de ensino público e gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino. Uma das principais funções da escola é, ano a ano, capacitar o aluno no que se refere à habilidade letrada, para que, ao longo dos anos de sua formação, revele, entre outros, domínio crescente do seu idioma materno, ou seja, consiga, além de ler com proficiência, expressar-se por escrito de forma cada vez mais clara, objetiva e fluente, constituindo-se, neste processo, como locutor/interlocutor, e, pois, desenvolvendo-se como sujeito autor do discurso.

Essa constituição, sabemos, não se verifica na realidade, infelizmente. O aluno, tratado na escola como tal, ainda se firma como sujeito enunciador, reproduzidor de regras e postulados do discurso escolar (cf. TFOUNI, 2012). Investe a escola no estudante (sujeito enunciador) e não no sujeito autor. A língua materna se configura para aquele como uma mera disciplina escolar, com características que lhe dificultam ver na língua portuguesa um mecanismo cultural de comunicação sociointerativa.

Não obstante, desde a inserção da teoria dos gêneros na escola, muito material didático tem sido reformulado, elaborado a partir de pesquisas e postulados teóricos que surgiram, redimensionando a funcionalidade discursiva e ressignificando o ensino da língua materna, em particular, segundo o nosso objeto de estudo, o da escrita.

Objeto desta pesquisa, o material didático da escola pública do estado de São Paulo, em 2008, também foi elaborado a partir da teoria dos gêneros, segundo a perspectiva do letramento, conforme orientação dada aos professores na parte introdutória dos cadernos do professor e do aluno (SEE/SP, p.5). A pesquisa está centrada nas propostas de letramento, da teoria da enunciação e do sociointeracionismo, ao promover uma reflexão acerca dos tratamentos, dialógico e monológico, dispensados pela escola e seu material didático, no desenvolvimento de atividades relacionadas à produção escrita dos alunos do 9º ano do ensino Fundamental.

O objetivo geral é o de confirmar, ou não, a hipótese de que o material pesquisado não tem — ou pouco tem — contribuído para a formação e o desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública do estado de São Paulo. Também, busca investigar o tratamento que os materiais didáticos de língua portuguesa, Caderno do Professor e do Aluno, dispensam aos processos de desenvolvimento da escrita e oferecer alternativas de remodelação de atividades que ofereçam perspectivas mais favoráveis à proficiência escritora dos alunos.

Para tanto, busca-se demonstrar a orientação metodológica do material didático, Caderno do Professor (CP) e Caderno do Aluno (CA), que priorizam o chamado “sujeito enunciador” em detrimento do sujeito autor, discursivo, cujas práticas favorecem a perda da proficiência escritora nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O material analisado oferece alternativas de reflexão teórico-metodológica que discutem procedimentos monologizantes inadequados a uma aprendizagem efetiva de língua escrita, como também embasa uma remodelação, do material citado, em práticas de produção textual relacionadas dialogicamente.

No primeiro capítulo, de natureza introdutória, *Implicações memoriais e acadêmicas*, a autora pesquisadora justifica sua proposta investigativa no percurso histórico pelo qual nos reporta de princípio à sua infância, fase de alfabetização, começo de tudo, até aos dias atuais, no momento do curso de pós-graduação em Letras – Profletras. Esse caminho escolhido vai desde os primeiros contatos com as letras às inquietações de uma professora de língua portuguesa em sua trajetória de vida profissional. Também, neste capítulo, está a metodologia do trabalho realizado.

No segundo capítulo, *Produção escrita e suas concepções*, busca-se a fundamentação teórica para a análise proposta, cujo embasamento, dialógico,

envolve as concepções de linguagem, de língua e texto; o sujeito autor/discursivo e o enunciador; a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos; os agrupamentos dos gêneros segundo os pesquisadores de Genebra; e a produção escrita no contexto escolar.

No terceiro capítulo é apresentado o material didático da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com vigência entre 2008 e 2018. O capítulo descreve a organização deste material e do específico para o 9º ano, seguido da análise das propostas de escrita. Também são feitas reflexões acerca de pontos importantes, pertinentes ao material apresentado, as orientações aos professores e aos fundamentos teóricos, além de se sugerirem alguns encaminhamentos.

Ao final, no quarto capítulo, *Proposta de Intervenção*, com sugestão de remodelamento de uma proposta de produção de texto nos contornos de uma Sequência Didática, segundo as perspectivas do chamado Grupo de Genebra. O capítulo traz ainda, trabalhada, proposta de mudança de posicionamento do professor quando de sua transposição didática.

Não foi realizada uma proposta em forma de produto, pois a intenção primeira da pesquisa são as reflexões que possibilitem a mobilização de atitudes por parte dos professores, além de tentar mostrar que, mesmo de forma aparentemente mínima, um olhar mais crítico do professor sobre a sua prática em sala de aula e sobre as limitações do material didático que muitas vezes rege essa prática, pode fazer uma diferença significativa no trabalho com base em uma linha que se assuma dialógica e sociointerativa.

Capítulo I - Implicações Memoriais e Acadêmicas

1.1. Das inquietações de uma professora de Língua Portuguesa

O estudo em causa encontra raízes na história de vida pessoal dessa pesquisadora, criada na cidade de Maracáí, interior de São Paulo, numa família pobre, mas que sempre deu a maior importância aos estudos. Filha de pais analfabetos, fui¹ alfabetizada pela minha mãe, que nunca frequentou um banco de escola e se auto alfabetizou a partir de comparações dos hinos ouvidos na Igreja Presbiteriana do Brasil com o hinário (Livro de Hinos e Louvores) e da Bíblia lida pelo pastor, ao compará-la com um exemplar, em casa. Aos sete anos, entrei já no primeiro ano, sem precisar frequentar a pré-escola, obrigatoriedade da época, após fazer um teste de proficiência. Sabia ler, escrever, ver as horas, conhecia dinheiro, sabia fazer alguns cálculos matemáticos básicos e conhecia muitas histórias bíblicas, mitológicas e lendárias, pois minha mãe sempre foi uma contadora de histórias e me incentivava a ler e conhecer belas e intrigantes histórias, até hoje presentes na memória.

Isso tudo foi muito mais mérito de minha genitora do que meu. Era uma analfabeta, mas me alfabetizou e, pode-se dizer, me inicializou no processo de letramento. Foi sempre a minha incentivadora e a minha motivação para sempre buscar além, ao lado do meu pai, que também, à época, não tinha estudo; no entanto, exigia sempre de nós, filhos, o compromisso e a responsabilidade com os estudos. Poderia dizer que o gosto pelas letras também é genético, pois meu pai sempre foi amante de poesia, sendo ele um bom recitador e poeta anônimo.

A decisão pelo curso de Letras, após o Ensino Médio, deve-se a essa minha história e à história de meus pais. Minha mãe, uma pessoa que não se alfabetizou, por nenhuma metodologia convencional, sistemática, e por nenhuma pessoa, uma vez que morava com os avós doentes, foi autodidata; alfabetizou-se e, depois, alfabetizou a filha. Isso sempre foi para mim algo intrigante, principalmente quando se discutiam, no curso de Letras, as concepções e metodologias de alfabetização e de letramento. Ao lado dela, havia meu pai, um amante nato da musicalidade das palavras em forma de poesia, que me inspirava nas aulas de literatura.

¹ O uso da primeira pessoa do singular atende aqui às necessidades específicas de relato na seção.

Quando estava cursando o último ano do curso de Letras, na UNESP, câmpus de Assis, ingressei na rede pública estadual paulista, como professora de Língua Portuguesa de um 3º ano do Ensino Médio. Sorte e desafio de principiante. Era o ano de 1996, na mesma escola que estudei durante boa parte da minha vida. Ainda havia boas turmas na rede pública e isso foi muito desafiador para mim. Ao assumir, numa atribuição de aulas, essa sala do 3º ano, a diretora informou-me tratar-se da “queridinha da escola”, pois ali estudavam filhos “das pessoas mais importantes da cidade” – não havia ainda escola particular no município de Maracá – e os alunos eram muito participativos, interessados.

O fato me deixou apreensiva e fez com que eu recusasse qualquer outra sala, mesmo como professora eventual, pois queria dar a essa turma o melhor. Originária dela, hoje temos uma doutora em Letras, duas mestres e vários formados em nível superior. A minha gana de ensinar o melhor fez com que eu até exigisse uma “monografia” sobre uma obra literária, ao final do ano, construída com eles em sala e até mesmo em horários diferentes. Essa ousadia foi possível porque a escola não adotava um livro didático específico, havia apenas um rol de conteúdos a ser trabalhado e a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo ainda não havia implantado o seu currículo atual.

Talvez tenha sido exagero e entusiasmo de principiante, mas ainda me orgulho da exigência e encontro hoje ex-alunos que falam desse trabalho com muito carinho, ressaltando que isso teve muita importância na formação deles. Claro que o mérito de esses alunos terem avançado e progredido em sua vida acadêmica não foi só meu; entretanto, toda uma trajetória de estudo e o desenvolvimento deles como sujeitos discursivos, comprometidos, revelaram-se para mim fato importante e motivador, na crença, cada vez maior, em um trabalho com a escrita a partir da construção interativa e, pois, dialógica do processo de produção.

Após o término da graduação, mantive-me por um tempo como professora substituta em várias escolas da cidade, sem aulas fixas. Em 1998, trabalhei no Paraná, no distrito de Paranagí, cidade de Sertaneja, onde fiquei por um ano. Ministrei aulas de Língua Portuguesa para uma 5ª e uma 6ª série, numa mesma sala, hoje correspondentes, respectivamente, ao 6º e ao 7º ano, no período noturno, turma participante de um projeto de correção de fluxo, projeto que mais tarde viria a ser adotado pelo estado de São Paulo como salas de Aceleração. Neste lugar, a

escola adotava material didático específico da correção de fluxo, livros consumíveis (que podem ser preenchidos pelos alunos), com folhas destacáveis e preenchimento de respostas, cujas atividades eram monitoradas, corrigidas, pelo Núcleo de Ensino, equivalentes às diretorias regionais de ensino do Estado de São Paulo.

Nesta experiência, não consegui êxito, pois o enfoque era muito tradicional e gramatical, embora tivesse o texto sempre como pretexto para as atividades desenvolvidas, realizadas em sala de aula. A frustração era muito grande; não via progressão dos alunos na escrita, pois não havia tempo para um trabalho, de forma construtiva, um trabalho de retextualização, de interação.

Ao término deste ano, prestei concurso para ingresso de docentes promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, um dos maiores, até então, em números de vagas. Com a aprovação, assumi uma vaga na cidade de Lins, onde me encontro até os dias de hoje.

Em Lins, as experiências foram das mais variadas, com saldo muito mais positivo que negativo. Trabalhei um ano na E. E. “Prof. Octacílio Sant’Anna”, sendo removida para o antigo Centro de Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAM, onde trabalhei por quatro anos. Essa escola era um projeto do governo estadual, cujo propósito maior era dar uma oportunidade aos alunos do Ensino Médio da rede pública estadual para cursar a 2ª série, já na formação para a habilitação específica (curso normal) ao exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Esse projeto oferecia uma formação do curso normal em nível médio, em período integral, com estágio ao longo do processo de aprendizagem e concedia bolsa de estudo para todos os alunos matriculados e frequentes. As aulas de língua portuguesa eram divididas em duas partes: no período da manhã, quatro aulas com os conteúdos próprios de Ensino Médio; no período da tarde, quatro aulas de complementação, com aplicação prática da língua portuguesa, aprofundamento, leituras, teatro, projetos e outros.

Ali fui feliz. Pude realizar o meu sonho de professora, o meu ideal de ensino. Apreendi muito. Ousei, trabalhei e pude ver de perto uma progressão no trabalho com a produção textual a partir do oral e escrito, sem ainda ter muito claras as noções do que era o interacionismo, a dialogia e as concepções bakhtinianas; porém, creio que, na prática, eu as utilizava ou, pelo menos, havia uma tentativa de uso. Destas turmas (eram 4), também, “coleciono” grandes realizações dos meus ex-alunos:

mestres e doutores em educação, professores da rede pública municipal e estadual, advogados, psicólogos, médicos, dentistas, entre outros.

Cabe dizer aqui que o CEFAM também não utilizava nenhum material didático específico, apenas planos de ensino e de aula. Cabia ao professor a tarefa de montar sua prática de sala de aula, o que facilitava o trabalho com base na escrita.

No ano de 2004, com a extinção do CEFAM, voltei, removida *ex officio*, para a E.E. Prof. Octacílio Sant'Anna", em Lins, na qual estou até os dias atuais. Atuei como Professora Coordenadora Pedagógica (PCP) por oito anos, depois me afastei para trabalhar como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino da Região de Lins, por dois anos, quando voltei às aulas regulares do meu cargo para fazer o mestrado. Durante vários anos acumulei com o Estado aulas em instituições como FATEC, ETEC, Fundação Paulista, Prefeitura Municipal de Lins e Rede Objetivo de Ensino. Durante os períodos de afastamento da sala de aula para o trabalho de coordenação, trabalhei diretamente com professores, no início na Implantação da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo em 2008, cujo trabalho voltou-se para o estudo da referida proposta e implantação da mesma na escola em que atuava. A proposta foi implantada e está ativa até os dias atuais, embora no ano de 2018 tivessem início os estudos sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), para confecção de um material transitório para o ano de 2019, chamado Currículo Paulista.

Diante de toda a minha vida profissional, algo sempre me intrigou: a produção escrita na sala de aula. Como aluna, na década de 80, produzia muitos textos na escola e recebia muita devolutiva por parte dos professores, apesar de um ensino totalmente tradicional. Na Universidade, também era exigida a produção textual de forma muito intensa. Porém, enquanto professora, vi, relegados a um segundo plano, as atividades textuais, voltados à sua produção. Na atuação como coordenadora pedagógica, assustaram-me a pouca ou nenhuma importância dada a esse assunto por alguns professores e por órgãos superiores à escola.

Hoje, após algumas reflexões a respeito do trabalho com texto em sala de aula, a partir da leitura recente de *Escrita, uso e avaliação*, de João Wanderley Geraldi (1984), cujo conteúdo tematiza uma inquietação muito comum entre os professores do ensino básico da rede pública, relacionada à avaliação de redações

e a que redações avaliar, preocupam-me ainda mais certos fatos presentes na escola, como um currículo que não privilegia a produção escrita.

Além disso a perpetuação, através do currículo, do ensino gramatical descontextualizado, camuflando uma contextualização por meio do ensino da língua dividido em uma cota de gêneros a cada ano e por suas habilidades de análise, cobrados por uma avaliação objetiva que ocorre bimestralmente, sem que isso se mostre eficaz ao aprendiz no desenvolvimento de um domínio da modalidade escrita formal de expressão da sua língua materna. Convencera-me de que havia aqui uma enorme e embaraçosa lacuna.

Enquanto lia o texto de Geraldi (1984), nas suas colocações da época, comecei a refletir sobre o hoje. As questões, embora ainda muito frequentes, não são exatamente as mesmas, ou seja, a preocupação é muito mais acentuada, pois, no lugar de nos incomodarmos com o que avaliarmos na redação, se estamos focando mais o erro que o acerto e como (e se) ocorre a evolução da escrita do aluno, estamos lutando por espaço para o trabalho com a produção escrita em sala de aula, sobretudo se levarmos em conta a noção de produção aí implicada, afinal, na contraparte disso, vivemos em uma sociedade letrada, cujas práticas sociais são também, naturalmente, letradas, logo, mediadas pela escrita. Caberia perguntar qual o impacto sobre a formação do aprendiz-cidadão gerado pelas limitações concernentes ao domínio ineficaz da escrita formal do português. Quanto maior a proficiência da linguagem, maiores as condições de inserção social, conforme discussão no capítulo II.

Em tempos de discussão do conceito de letramento, da função social da escrita, da condição do aluno como sujeito discursivo, ainda estamos aquém do exercício simulado da produção de textos, no qual, em relação às “atividades desenvolvidas em sala de aula, o primeiro deslocamento a fazer, de um lado, é o da função-aluno que escreve uma redação para uma função-professor que avalia e, de outro lado, o próprio ato de produção escolar de textos”, nas palavras de Geraldi. (op. cit., p.121).

A impressão que se tem é de um progresso com retrocesso, isto é, na introdução da teoria dos gêneros, a partir da década de 90, como prática social dentro da escola, privilegiaram-se, em alguns sistemas de ensino, as habilidades de reconhecimento estruturais dos mesmos em detrimento da habilidade de escrita e

reescrita. Isso pode caracterizar a responsabilidade do Estado, que impõe equivocadamente um currículo, ou dos professores, que não o enfrentam na luta diária por um compromisso político da aula de língua portuguesa, qual seja, oportunizar o domínio da variedade padrão, sem anular a voz do sujeito aprendiz, “devolvendo-lhe o direito à palavra”, conforme Geraldi (p.121).

Diante dessa perplexidade, da atual realidade, da escassez de materiais didáticos voltados para o trabalho dialógico que leva em conta as práticas discursivas e a atuação nelas do sujeito discursivo, ficando as atividades de produção escrita restritas ao preenchimento de lacunas, modelos pré-estabelecidos e simulação de situações reais e do impacto social que gera, inquieto-me e busco respostas através de atualizações, como cursos de formação continuada em diversas áreas do meu campo de trabalho, cursos de extensão, cursos de pós-graduação Lato-sensu e, atualmente, o Mestrado Profissional em Letras – Profletras – um curso que busca “formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade” (CAPES, 2013).

1.2 Abordagem metodológica: caminho percorrido

A presente pesquisa insere-se no contexto educacional do ensino de Língua Portuguesa, segundo ciclo do ensino Fundamental, de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, em Lins, interior de São Paulo, e surgiu da necessidade de investigar a eventual responsabilidade e a efetiva contribuição do material didático, a saber, o Caderno do aluno e do Professor, (CA/CP), a se pressupor o seu uso regular em sala de aula, na reconhecida e notória perda de habilidades do sujeito letrado em termos de sua produção escrita, quando consideramos o último dos anos finais do ensino Fundamental.

Uma investigação dessa natureza deve levar-nos à descrição e ao exame do conteúdo desse material, particularmente no que diz respeito às questões centradas no desenvolvimento da proficiência escrita. Caber-nos-ia analisar, neste caso, se o que neste material tem sido proposto, (do 9º ano), poderia favorecer (ou não) a

formação de uma progressiva proficiência escritora. Nossa hipótese é a de que o material didático (CA/CP) implantado pela SEE/SP, utilizado pela referida escola, indisponibiliza, quanto ao seu uso, condições favoráveis a essa progressão.

Ao ingressar no curso Mestrado Profissional em Letras – Profletras -, na Universidade Estadual Paulista, câmpus de Assis, encontrei a oportunidade de pesquisar a respeito de um assunto que me intrigou desde o início da minha carreira de professora: a intervenção de aparatos escolares exatamente no desenvolvimento da proficiência escrita do jovem aprendiz, que deveria ser buscado e alcançado pelo emprego conjunto de fatores diretamente ligados à vida escolar e à realidade dos materiais didáticos presentes neste contexto.

A pesquisa aqui apresenta, sucintamente, algumas discussões dos conceitos do letramento ideológico, da teoria da enunciação e do sociointeracionismo, promovendo reflexão acerca dos tratamentos, dialógico e monológico, dispensados pela escola no desenvolvimento de atividades relacionadas à produção escrita de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente através dos seus materiais didáticos.

Baseou-se, assim, na compreensão da importância do tratamento dialógico das atividades de produção escrita para o desenvolvimento da proficiência escritora em detrimento da prática “monológica” no ensino formal do português, referendada pelos materiais didáticos, que sabidamente dificulta a formação do sujeito discursivo, cujo padrão de comportamento linguístico tem se revelado pela perda, progressiva, ano a ano, da competência escritora.

Desse modo, entende-se que a prática predominantemente monológica do ensino da escrita não favorece ao aluno a sua inclusão em um processo de produção que privilegie as suas reais e proeminentes condições contextuais, onde os discursos são efetivamente construídos e lidos. Ao contrário, por várias e até compreensíveis razões, valorizam-se atividades que são meras reproduções de modelos pré-estabelecidos e de reconhecimento da estrutura tipológica estudada numa determinada série/ano (cf. letramento autônomo, em STREET, 2014). Alternativas que “dialogizam” o ensino da produção escrita, apoiados em um conceito de letramento e nas perspectivas sociointeracionistas, possibilitam, cremos, o uso positivo, pelo professor, do material didático (CA/CP), alicerçado em princípios dialógicos quando de suas transposições didáticas.

Para Tfouni (2012, p. 81/2), convém dizer, a ausência de uma orientação didático--pedagógica apoiada em conceitos de letramento, com fundamentos dialógicos, limita a questão discursiva “à investigação de textos escritos” que geralmente se circunscrevem ao âmbito da sala de aula. Afinal, o letramento define-se em termos de um processo sociohistórico amplo.

As estratégias metodológicas da pesquisa decorrem de uma orientação qualitativa, cuja referência se baseia nos princípios teórico-epistemológicos em que os sujeitos sociais são seres reflexivos, que (res)significam suas experiências, ações e posicionamentos nos diferentes e vários contextos que atuam. Entendemos como pesquisa qualitativa a que “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, assumindo que fatos e valores estão intimamente relacionados, onde a tornando-se inaceitável a postura neutra do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Dentro da pesquisa qualitativa optou-se em trabalhar com a pesquisa bibliográfica, cuja centralidade é dada à natureza dos documentos, isto é, segundo Alves Mazzotti (2000, p. 169), “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Documento é “aquilo que ensina”, ou aquilo que pode ser utilizado para ensinar alguma coisa a alguém, apresentado como “suporte de informações”.

O olhar para o material selecionado se fará conforme técnicas da Análise de Conteúdo, embasada em Bardin (2011). De acordo com essa autora (2011, p. 52), “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. É uma busca de outras realidades por meio das mensagens. O desenrolar do referido método inclui, segundo Bardin (2011), três fases: pré-análise (fase das decisões); a exploração do material e o tratamento dos resultados (fase dos resultados significativos e fiéis); a inferência e interpretação que se referem aos objetivos e a outras descobertas.

A análise documental torna-se, neste caso, descritiva, exploratória e interpretativa do principal material didático da Língua Portuguesa, CA/CP referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, com algumas inserções teóricas fundamentadas

pelos documentos orientadores da prática escolar estadual paulista, como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como já foi mencionado, possivelmente objeto de estudos posteriores, no ano de 2019, a Secretaria de Estado da Educação do estado de São Paulo iniciou uma série de estudo e orientações técnicas com a rede estadual, municipal e particular com a finalidade de orientar as escolas estaduais na elaboração da Proposta Pedagógica “de maneira a que se promova, em cada uma delas, a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como de práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes” (Secretaria de Estado da educação, 2008)

O resultado desses estudos e orientações é a implantação do Currículo Paulista que contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018), os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas, definindo e explicitando

a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (Currículo Paulista, 2019, p. 11).

Passamos, assim, às reflexões acerca da produção escrita e suas concepções, das abordagens dialógica e monológica do ensino da língua materna escrita, da distinção entre sujeito autor (discursivo) e sujeito enunciador e da teoria que fundamenta Teoria da Enunciação para observar, nos materiais didáticos observados, a sua relevância e aplicabilidade.

Capítulo II - Produção escrita e suas concepções

2.2 Concepções de linguagem: breve histórico

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento humano, concordam os especialistas, Marcuschi, Tfouni, Koch, Geraldi, Kleiman, no Brasil; Vygotsky, Bakhtin, Bronckart e o chamado Grupo de Genebra, no exterior, para citar apenas alguns nomes. Muitas são as razões por eles enumeradas. Podemos destacar aqui, em um viés mais dialógico, a possibilidade de construção de categorias conceituais, além do domínio de saberes basilares para a compreensão da realidade que nos cerca, qualificando-nos, assim, para nela agir. Portanto, concluímos, quanto maior a apropriação linguística proficiente, maiores as condições de inserção social, ou seja, quanto maiores as habilidades de manuseio proficiente da linguagem, especialmente a verbal, maiores as qualificações para a construção do conhecimento, facultado por aquelas categorias.

A linguagem, ao longo da sua história, tem sido concebida como representação do pensamento, como instrumento de comunicação ou como forma, processo de interação social. As duas primeiras concepções veem a linguagem de dentro (homem) para fora (mundo), enquanto a terceira, a vê de fora para dentro, pois é entendida a partir da interação dos diversos discursos entre os interlocutores, um jogo de interlocução, como diz Koch (2000), em que o ser humano tem a capacidade de interagir socialmente por meio da língua das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados.

Inicialmente, a concepção mais tradicional sobre a linguagem, expressão do pensamento, considera a língua como um canal condutor do que se constrói internamente nas mentes, para depois se exteriorizar. Segundo Koch (2005, p.13), dentro desta perspectiva, o sujeito corresponde à imagem de um sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações. Ainda de acordo com Koch, esse sujeito é visto como ego construtor de uma representação mental e desejoso de que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Dessa perspectiva, decorre que se coloca em foco o caráter da individualidade, no locutor, cuja mente torna-se a instância central desse modelo

de concepção, concebendo a linguagem como um ato monológico e isolado, em que a comunicação é substituída pela expressão construída exatamente no interior da mente do indivíduo, interpretação que despreza as circunstâncias de produção. O texto, para Travaglia (1998, p. 22), nesse período da história, não considerava a situação comunicativa de onde, quando, para que/quem se fala/escreve, por exemplo.

Em consonância com Travaglia (1996), nessa concepção o ensino da língua dá-se de forma prescritiva, que objetiva levar o aluno a valorizar a variedade da língua chamada padrão, considerada como “correta” e “aceitável” em detrimento da linguagem que traz de casa, ou seja, os padrões linguísticos do aluno e a sua fala são considerados “errados” e “inaceitáveis”.

A segunda noção de linguagem é a de que a língua se constitui como um mero instrumento de comunicação, que focalizava a emissão de uma mensagem de um emissor para um receptor. A base desse pensamento é a forma ou a estrutura da língua, surgida com o estruturalismo de Saussure (*Curso de Linguística Geral*, 1996). Para Marcuschi (2008, p.27), este modelo de estudo concebe a língua como um código e um sistema de signos, desfocando o aspecto de sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos.

Porém, conforme salienta Marcuschi (2008, p. 22), por se situar no uso, o texto não pode ser tratado como mera unidade do sistema, o que, para o autor, dificulta a observação do seu funcionamento. Essa concepção de linguagem ainda não rompe com a anterior, pois desconsidera ainda a situação comunicativa, os aspectos socio-históricos e culturais da linguagem.

Travaglia (1996) diz que essa concepção prioriza o ensino descritivo da língua, procurando demonstrar o funcionamento das habilidades linguísticas adquiridas sem alterá-las.

Outra perspectiva pela qual se pode entender a língua é através da noção de linguagem como um processo de interação (Bakhtin, 1995), em que não é apenas a exteriorização do que pensamos, tampouco a transmissão unilateral de uma mensagem que vai de um emissor para um receptor. Ao contrário, para esse modelo, a linguagem é vista como um produto além do cognitivo, quer dizer, ela se

instaura a partir de uma atividade socio-histórica e sociointerativa, nos dizeres de Marcuschi (2008, p. 61).

Essa visão bakhtiniana da linguagem relaciona-se diretamente com a construção do sujeito que se constitui ouvindo e assimilando o discurso do outro, pois o diálogo é um conceito básico, como veremos mais a frente sobre o conceito de dialogismo.

Desse modo, as ações humanas sobre a linguagem são consideradas em seus aspectos sociais, culturais e cognitivos, de maneira que a ação situacional é condição para a elaboração do texto. Embora não se deva esquecer a sistemática formal da língua sob essa visão, é o contexto sócio- histórico e a produção de sentidos dele advinda que dará lugar à produção de textos, sejam eles, orais e/ou escritos.

O ensino da língua, nesta perspectiva, dá-se de forma produtiva, pois objetiva também ensinar novas variedades que contribuem para o aumento do uso da língua materna de modo variável, de maneira que o aluno possa se expressar, adequadamente, em todas as circunstâncias da vida social.

Nessas três fases, o conceito de texto e, portanto, sua metodologia de ensino assume significados diferentes; conseqüentemente, o que se desenvolveu em relação à produção de textos deu-se dentro de cada um destes vieses. Assim, não se deve falar em erros ou acertos, mas em realidades divergentes, conforme cada época em que se viveu e em que se maturou a sociedade.

Atualmente, a educação de uma maneira geral, passa por profundas transformações. Elas também demandam dos profissionais da educação reflexões acerca do que é inserir nosso aluno numa sociedade cada vez mais letrada, na qual a troca e o ritmo de informações não se esgota jamais. Neste contexto, ler e escrever torna-se essencial para o bom desempenho das atividades diárias dos professores e dos seus alunos. Na verdade, salientando-se aqui a noção de letramento como “processo socio-histórico”, cujas investigações, lembra-nos Tfouni (2012, p. 78), devem remetê-lo “às transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita”, temos como consequência imediata uma questão fundamental, qual seja, a de que “em uma sociedade

letrada as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, sendo que a **escrita** passa a funcionar como **mediadora** entre estas e o sujeito” (TFOUNI, *idem, Ibidem*. Grifos nossos).

Então, os docentes, enquanto produtores de textos ou como educadores, ao assumirem determinada posição teórica (por isso mesmo, uma abordagem metodológica), assumem também a responsabilidade pelo caminho que conduzirão suas práticas pedagógicas. Isso significa dizer que do fruto das suas reflexões e conseqüentes ações dependerão, pelo menos a princípio, o bom andamento do processo de produção dos próprios textos e dos textos dos seus alunos no futuro.

O que seria, então, um texto e como seria a sua escrita a partir de cada um desses paradigmas apresentados? As concepções de escrita de textos estão vinculadas às várias abordagens de ensino que, por sua vez, refletem as concepções de escrita, sobretudo, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Seria demasiado extenuante buscar um conceito que englobasse todas as nuances que hoje a Linguística Textual, por exemplo, usa para explicar o que é um texto. Mas, antes de fazer qualquer afirmação sobre um determinado conceito, deve-se primeiramente delimitar, ou melhor, dizendo, evidenciar o que se entende por ensinar e aprender uma língua, ou seja, que abordagem conduz o pensamento do professor sobre ensino-aprendizagem.

Fica patente que se deve pautar numa abordagem que entenda a língua como um produto socio-histórico e cognitivo. A partir desta noção, o texto é concebido, no dizer de Marcuschi (2008), como um produto ou processo da interação que se realiza entre os interlocutores de uma determinada situação comunicativa, visto que esta interação é fruto de fatos da linguagem que têm caráter eminentemente social.

2.2 Concepções de língua e texto

A linguagem constitui um horizonte mais amplo que a língua, abrangendo todas as línguas e sistemas simbólicos; já a língua constitui um recorte, um sistema particular realizado historicamente e culturalmente, ou seja, um sistema singular de signos

verbais particular, historicamente realizado, da linguagem humana, constitui uma língua. Para maior entendimento da concepção dialógica que baliza a presente pesquisa, vamos ampliar algumas noções de língua, para melhor compreensão da noção aqui adotada: língua na perspectiva sociointerativa.

Marcuschi (2008, p.59) mostra-nos a concepção de língua a partir de vários ângulos teóricos, que vão desde o entendimento de língua como forma ou estrutura, como instrumento ou sistema de codificação, como atividade cognitiva e como atividade sociointerativa situada.

A primeira noção, a de língua como forma ou estrutura, segundo o linguista (2008), equivale a um sistema de regras, cuja autonomia é defendida diante das condições de produção. Ainda conforme o autor, a língua, dentro desta visão formalista e entidade abstrata, é

Tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto. Esta perspectiva foi inaugurada no século XIX, tendo-se consolidado com Saussure e Chomsky; não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno linguístico, desleixando-se o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos, sociais e históricos. Aqui há uma certa dificuldade de tratar a questão da significação e os problemas relativos à compreensão. Também fica muito difícil observar o funcionamento do texto, que não é uma unidade do sistema, pois, como se verá, o texto situa-se no uso do sistema (MARCUSCHI, p. 59, 2008).

Assim, a língua é compreendida como um sistema homogêneo, em que se distinguem níveis de análise formal, não ultrapassando a unidade máxima da frase, dedicando-se aos níveis estruturais fonológico, morfológico, sintático e semântico, cujas unidades são, respectivamente, o fonema, o morfema, o sintagma ou oração e o sema ou conceito ou proposição. Todas elas fora de qualquer contexto situacional.

A língua, enquanto instrumento ou sistema de codificação, parte de uma visão mais simplista, pouco útil, mas muito comum nos materiais didáticos. Ela não atinge nenhuma abstração desejável por desvincular a língua de suas características importantes, os aspectos cognitivos e sociais.

Já a noção de língua como atividade cognitiva confina a língua à sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual, o que dificulta o entendimento da influência, nela, da cultura, de experiências e da realidade cotidiana.

Desta forma, mais adequada aos nossos interesses, podemos chegar à visão de língua como uma atividade sociointerativa, contemplando-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, ou seja, textual-interativa, desenvolvida em contextos comunicativos socio-históricos. Como nas palavras de Marcuschi (2008, p.61), “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”.

O pensar sobre a prática pedagógica leva ao conceito que os professores possuem sobre língua, sem radicalizá-lo; e, somado a isso, considerando todos os conceitos que a língua passa a ter, é possível trabalhar com ela numa perspectiva mais responsiva e responsável, do ponto de vista de seu domínio.

Se o conceito de língua for voltado para o código, corre-se o risco da priorização do ensino formal, baseado apenas em teorias gramaticais, distante da realidade de uso do idioma nativo do aluno, valorizando, por exemplo, questões de ortografia, na medida em que escrever é visto como expressão em grafia correta. Se a língua for concebida como sistema, pode-se ensiná-la a partir da ótica de que escrever é usar corretamente as regras gramaticais. Se a língua é vista como estrutura, para o professor escrever, ele deve saber organizar um texto coerente e coeso em suas partes formais constitutivas.

Todos são conceitos importantes, imprescindíveis ao sujeito discursivo, mas a língua vai além disso tudo: a língua é discurso, a língua é interação, envolve o outro, envolve contextos que vão muito além da sala de aula, envolve situações que determinam os gêneros a serem utilizados. Enfim, a língua é viva, é a usada no nosso cotidiano.

Partindo da perspectiva de língua sociointerativa, a noção de texto, por esta pesquisa entendido, é a de enunciado como materialização do discurso que, por meio da linguagem socio-historicamente determinada, gera significação. Portanto, texto não é gênero, conseqüentemente tipos de texto também não o são. Estes,

segundo Marcuschi (2002), são definidos pela natureza linguística da sua composição, enquanto os discursos o são por características sociocomunicativas.

No âmbito da sala de aula, o texto é representado pelos chamados “gêneros escolares”, lidos e produzidos dentro de pelo menos seis “formatos” (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo e da ordem de relatar), enquanto os gêneros discursivos são “entidades da vida” em textos, materializados em números que tendem ao infinito, relacionados às atividades sociais humanas.

Desse modo, a entidade “texto” costuma ser considerada em seu aspecto organizacional interno; já o seu funcionamento, sob o ponto de vista enunciativo, vai além da frase, constituindo uma unidade de sentido, compondo a unidade máxima de funcionamento da língua. Para Koch,

Falar de texto é falar de sentido, ou melhor, de sentidos. Ainda mais quando levamos em conta que esse sentido é construído na relação que se estabelece entre autor, texto e o leitor. Isto significa dizer que, para essa atividade, concorre uma série de conhecimentos provenientes de uma intrincada relação envolvendo aqueles três elementos (1997, p.190).

Tomam-se aqui os princípios da Teoria da Enunciação, baseada em Bakhtin (2010), em que se leva em conta a enunciação como evento único, jamais repetido, de produção de enunciado. Assim, quando algo é dito, vêm junto, determinadas, as condições de produção que constituem o sentido do que é expresso, como o modo como se diz e as marcas do enunciador que determinam o sentido; a entonação; o tempo; o lugar; o contexto; papéis representados; as relações sociais e a atitude.

Charles Bazerman (2011), no texto *Gêneros textuais, tipificação e interação*, traduzido e adaptado por Judith C. Hoffnagel, fornece meios para identificar as condições sob as quais o trabalho realizado pelo texto na sociedade se concretiza, partindo de uma abordagem analítica numa série de conceitos. E quais seriam aqueles meios? Fatos sociais, atos de fala, gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades, enumera Bezerman. E ainda esclarece:

Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através

de formas padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos, e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas. (2011, p. 22)

Trazendo cada conceito para a situação pragmática, podemos conceber fatos sociais como eventos tidos como verdadeiros que interferem na definição de situação, pois podem estar relacionados com a compreensão de mundo, matéria de compreensão social e exemplares textuais aceitáveis, cujas palavras são consideradas como atos completos respeitados como feitos (documentos comprobatórios).

Todo enunciado é realizado por atos de fala, cujos níveis se encontram no ato locucionário (o que se diz), no ato proposicional (proposição dada) e no ato ilocucionário (intenção que se quer atingir). Devem convergir para o efeito perlocucionário (aceitação da proposição, por parte do ouvinte/leitor, como fato). Desse modo, chega-se à compreensão de gênero como

Fatos sociais sobre tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais (BAZERMAN, 2011, p. 32).

Alguns conceitos envolvendo aspectos diferentes demonstram como os gêneros (noção mais detalhada no item 2.5) se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades, a partir da ideia de conjunto de gênero, que “é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (BAZERMAN, 2009, p. 32).

Assim, nas ações de linguagem, do ato mais simples de rabiscar um bilhete ao mais complexo, como a escrita de um texto de opinião, palavras e enunciados revelam o caráter semiótico essencialmente social, cuja elaboração textual se direciona a um interlocutor previsto. É Pereira quem explica:

Quantas vezes, também, pensamos em um destinatário específico, com o qual nos comprometemos, estabelecendo laços de uma cumplicidade que, quando não compartilhada e, então, ignorada por esse leitor específico, acaba por despertar outros leitores e outros laços de cumplicidade. Tudo isso acontece porque não enunciamos no vazio das relações interpessoais, estamos inseridos, sim, desde sempre, em situações de práticas sociais de linguagem que vão construindo, ampliando e compartilhando os sentidos do que falamos e escrevemos (2012, p. 13).

Produção de texto, de qualquer gênero, em qualquer modalidade, oral ou escrita, não é apenas o exercício da escrita vista pelo viés monológico, produz-se texto lendo, falando, ouvindo e escrevendo. As situações podem ser formais ou informais. O indivíduo é um sujeito discursivo na medida em que ele tem e vivência experiências linguísticas.

Sabe-se que a oralidade surgiu antes da escrita; porém, esta se tornou, ao longo do tempo, mais valorizada e seu domínio, compondo as sociedades letradas, tornou-se um passaporte para a civilização moderna e para o conhecimento. Visão que talvez justifique o tratamento dicotômico dado pela escola com relação à oralidade e ao letramento, conferindo à escrita a noção de supremacia cognitiva. Contudo, é preciso partir de uma concepção de língua e texto como conjunto de práticas sociais com usos distribuídos na vida cotidiana tendo a intenção sociocomunicativa como fundamento do uso da língua.

É importante distinguir as dimensões de relações no tratamento da língua falada e escrita. Quando a referência é feita por meio da distinção entre práticas sociais, utiliza-se a terminologia *oralidade* e *letramento*; quando por meio da distinção entre modalidades de uso da língua, tem-se a *fala* e *escrita*. Cada uma com suas especificações, características, semelhanças e diferenças, o que não faz delas dicotômicas, ainda que, no decorrer da história, várias tendências lhes favorecessem tratamentos dicotomizados, como a perspectiva dicotômica estrita, de maior tradição entre os linguistas, cuja análise se volta para o código e não para o fato linguístico dividindo a língua falada e a língua escrita em blocos distintos a partir da prescrição de uma norma padrão.

Quando se trabalha a relação modalidade falada e modalidade escrita, tende-se tradicionalmente a analisar a primeira sob a ótica da segunda e esta, a partir da gramática codificada e das características de um sistema normativo da língua. Prática, portanto, em que não se observa a língua enquanto texto e discurso numa perspectiva interacionista a se preocupar com os processos de produção de sentido, “tomando-os sempre como situados em contextos socio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais” (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Na observação da relação das expressões oral e escrita entendemos que se devem levar em conta alguns aspectos relevantes para os usos do código e não o código em si, a fim de eliminar a dicotomia estrita entre ambas para uma diferenciação gradual e escalar. Fala e escrita são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas, uma não é superior a outra, nem a fala apresenta propriedades intrínsecas negativas, nem a escrita propriedades intrínsecas privilegiadas. Numa sociedade que valoriza mais a escrita, a fala tende à estigmatização do indivíduo; porém, a oralidade e a escrita fazem parte do mesmo sistema de língua, são realizações de uma gramática única com peculiaridades de cada uma, com diferenças acentuadas, de modo que a escrita não representa a fala, ainda que se possa admitir, como Corrêa (2004), a chamada heterogeneidade constitutiva daquela em relação a esta.

Há práticas sociais mediadas pela escrita e outras pela tradição oral, como também há gêneros discursivos que podem permear tanto a fala quanto a escrita, pois, segundo Marcuschi (2010), a língua se realiza de forma heterogênea, variada, histórica e socialmente e de forma indeterminada, ou seja, se manifesta em múltiplas formas, dinâmica, suscetível a mudanças, frutos de práticas sociais e históricas, indeterminados sob o ponto de vista semântico e sintático em situações de uso concreto como texto e discurso.

É sob esse aspecto que importa refletir sobre a heterogeneidade da língua e suas duas abordagens, dialogia e monologia, que convergem para o mesmo objeto: a linguagem. Tais abordagens se aproximam porque a linguagem é produto da criação humana e não há como ignorar a dimensão humana na linguagem. Através dela, por exemplo, construímos um meio que nos possibilite sermos seres sociointerativos, dotados de história.

2.3 Dialogismo e monologismo

Partimos de uma concepção sociointeracionista de linguagem, teoria de aprendizagem com foco na interação entre os sujeitos a partir de contextos históricos, sociais e culturais, sendo o conhecimento real do sujeito em aprendizagem o ponto que fundamenta o conhecimento potencial. Trabalhar sob essa perspectiva de ensino significa fazer questionamentos sobre a noção tradicional de língua, ainda em uso, e impetrar uma visão socio-histórica e dialógica dessa língua e do conhecimento.

Desse modo, provocam-se atitudes reflexivas no docente e, este, em seus alunos, ou seja, o professor constantemente reflete sobre sua ação pedagógica a partir das teorias e, na realidade de sala de aula, busca desenvolver maior proficiência dos seus alunos em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A escrita, em situações reais de uso, favorecendo a progressão do domínio linguístico, revela-se, sabemos, mediadora de práticas interlocutivas. Ora,

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprender a língua significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2).

Entende-se o conceito de dialogismo, nestes termos, como fundamental para a questão da produção escrita, pois ele, segundo Bakhtin (1986, p.85), permeia a concepção de linguagem, de mundo, de vida e de discurso. Para Bakhtin, o discurso é a “linguagem em ação”, constituída nas relações sociais, via interação verbal, realizada por meio de enunciações. O discurso não é individual, faz parte de um jogo entre interlocutores, seres sociais que constroem relações com vários discursos não atrelados à necessidade de diálogo face a face. Segundo Fiorin (2006, p. 166), “todo enunciado possui dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro”.

A língua funciona na relação entre indivíduos, na intersubjetividade, ou seja, nas relações sociais que envolvem os interlocutores do discurso, tendo cada um o seu repertório, valores sociais, ideologias, elementos sociais e linguagem próprios.

Logo, podemos considerar a interação como um “espaço dialógico no qual as significações se constituem e se objetivam, no qual os sujeitos devem responder pelos sentidos mobilizados pela linguagem” (MORATO, 2007, p. 342).

Vygotsky (1993) destaca muito apropriadamente que a conexão entre o sujeito e a realidade dá-se pela relação oriunda da significação simbólica, ou seja, através da linguagem, que, segundo Geraldi (1993, p. 45.), “é a condição *sine qua non* na apreensão de conceitos por meio dos quais os sujeitos compreendem a realidade do mundo e podem nele agir”.

A construção dos sentidos, então, dá-se pelo intercruzamento de elementos linguísticos e não linguísticos em que os fatores linguísticos podem ser determinados pelos não-linguísticos. Quando se constrói um texto, representa-se nele toda essa gama de elementos que se cruzam, segundo Bakhtin (1986), de forma responsiva; todo texto origina-se de alguém e destina-se a alguém, constituindo a dinâmica intersubjetiva.

Para Bakhtin (1986), mesmo a enunciação monológica constitui um elemento inalienável da comunicação verbal, sendo uma resposta a alguma coisa e só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Ainda, segundo o autor, a compreensão, dentro da perspectiva socio-histórica e dialógica da linguagem, se configura como uma atitude ativa e deve conter o germe de uma resposta.

Outro fator presente na construção dos sentidos é a representatividade da linguagem no texto dentro do contexto que o motiva. O texto é a instância da reconstituição do contexto, pois, para Bakhtin (1986), a linguagem é heterogênea na dimensão histórico-ideológica, no sentido em que medeia as relações e práticas sociais onde circulam valores, crenças e ideologias, reflexos das estruturas sociais; portanto, se elas se modificam, a língua também se modifica.

Kleiman e Sepulveda (2014) discorrem sobre o dialogismo como forma de despertar a interação, a curiosidade e o desejo dos alunos através de uma abordagem didático-pedagógica com enfoque na dialogia, interação (professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor), nas atitudes responsivas para a construção

do conhecimento sobre a língua. Assim, os alunos são orientados a partir de suas respostas, configurando uma **situação de comunicação**. Ou seja,

[...] o contexto da aula pode ser constantemente redefinido na interação, porque, primeiro, o contexto não é algo que já está dado, e, segundo, porque a interação é uma atividade de produção de sentidos e através dela professor e alunos, particularmente o professor, pela desigual distribuição de poder na instituição, criam realidades e modificam o mundo (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 18).

Já Cerutti-Rizzatti (2012) acrescentam, além da importância da interação didática, o engajamento entre os sujeitos participantes, numa interação dialógica. Não é o que, geralmente, ocorre nas escolas públicas, onde as práticas e abordagem pedagógicas são, predominantemente, ainda, monológicas.

Isso, de fato, estimula o que entendemos ser uma dicotomização da relação entre o estudante (que a escola coloca na posição de um mero sujeito enunciator cujos dizeres simplesmente reproduzem os discursos escolares) e o sujeito autor, numa dimensão discursiva (detentor consciente da capacidade de controlar a unidade textual), em questões atinentes ao ensino da língua portuguesa escrita (cf. TFOUNI, 2012, p. 89-92).

Uma das principais razões dessa dicotomização, no nosso entendimento, está em um ensino que “monologiza” a linguagem, abstraindo-lhe o usuário, retirando-a de seu contexto de uso por meio de um conjunto de procedimentos metodológicos e de conteúdos, inclusive os oriundos do material didático, quase sempre distantes das condições reais e concretas de interação social. A língua materna se configura aí como uma genuína disciplina escolar, com características que dificultam ao estudante ver no português, desse modo, um mecanismo cultural de comunicação sociointerativa.

O monologismo refere-se a um discurso único, definitivo e uniforme, não deixando revelar outros discursos (portanto, sem uma conexão explícita com o seu contexto de produção). Se através de uma interação dialógica se pode interagir ativamente, intervir e transformar a realidade, por outro lado, a relação monológica

diante do mundo implica uma redução de possibilidades de intervenção da realidade.

Os materiais didáticos, em geral, ainda têm o texto como o exercício da escrita, texto como pretexto, visto pelo viés monológico, cuja prática exclui toda a circunstância discursiva, com atenção predominante na estrutura linguística, facilitando a perpetuação do sujeito autor, reproduzidor ou enunciador do discurso dominante.

2.4 O sujeito autor/histórico/discursivo e sujeito enunciator

Quando o trabalho com a produção textual, via material didático ou não, dá-se isento da circunstância discursiva, com atividades de mera reprodução e/ou identificação de partes gramaticalmente “corretas” da construção de um texto, o estudante, a partir daqui, também visto como sujeito, em sua missão de reproduzir ou apontar as respostas “corretas”, é dado como um simples enunciator de práticas requeridas.

Tais práticas são consideradas como as “ideais” para a produção textual, em tempo e espaço dominado pelo professor enunciator, através de uma aula tradicional, “monológica”, em que ele, professor, detém o saber, conhecimento e o que pode ou não constar no texto do aluno, polo passivo neste processo.

Historicamente, a designação do aluno como sujeito parte da concepção de sujeito advinda de várias experiências, desde as sociedades primitivas, perpassando pela visão sobre o homem a partir de uma perspectiva cosmológica, teológica, mecânica e histórica.

Para Ferreira-Rosa (2012), na Antiguidade Clássica, através da visão cosmológica, o sujeito é compreendido por meio da busca constante de si mesmo pela interioridade. Na Idade Média, pelo viés teológico, o sujeito é visto como submisso aos dogmas e preceitos religiosos para se salvar da perdição religando a Deus. Na modernidade, Ferreira-Rosa (2012) afirma que o sujeito passa a cuidar de si mesmo por positividade e mecanismos científicos e tecnológicos, prescindindo-se dos cuidados divinos.

Já vindo para a contemporaneidade, o sujeito é visto como histórico, o que descentra da sua interioridade, centrando-se na sua exterioridade, na busca do homem em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo, mediados pela linguagem. É a partir desse sujeito histórico que se propõe a conceber o estudante como um sujeito, um ser dotado de experiências, presente num mundo com multiplicidades de saberes, dotado da capacidade, através da linguagem, de revisitar um passado, alterar o presente e prever um possível futuro.

Voltando o olhar para a Linguística, relacionando com o que já foi dito sobre a linguagem em 2.1 deste mesmo capítulo, a noção de sujeito pode ser melhor entendida ao se lançar um olhar sobre as vertentes linguísticas estruturalista, gerativista, funcionalista, enunciativa e de Análise do Discurso. Parece ser esta última a que mais se ajusta à noção que esta pesquisa se propõe a considerar quando em trabalho de análise do material didático, proposto na introdução do estudo que a pesquisa se dispõe a desenvolver.

Ainda, baseado em Ferreira-Rosa (2012, p.12), dentro da vertente estruturalista saussuriana, em que é a língua, em detrimento da fala, que deve ocupar o lugar de objeto de estudo por ser sistêmica, delimitada e homogênea, o sujeito é concebido como usuário desse “sistema abstrato regido por regras próprias para o estabelecimento de comunicação com outros indivíduos, servindo esse sistema como mediador entre pensamento e som, um construtor de unidades para as massas amorfas e nebulosas do pensamento”, pois, para Saussure (2006 p.22), a “língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la, ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”.

Com Chomsky (2006), na teoria gerativista, não há distinção entre língua e linguagem, considerada um componente da mente humana, uma faculdade inata ao homem, já que o sujeito é indivíduo dotado de capacidades de usar a linguagem, de forma criativa, e competências para o desempenho linguístico. O sujeito escolhe as estruturas que harmonizam com suas intenções comunicativas.

Na vertente funcionalista, acrescenta-se ao estudo da língua a interação social, cujo objetivo é o estabelecimento de relações comunicativas entre os usuários. Aqui, segundo Ferreira-Rosa (2012) baseado em Benveniste (1989), esclarece-nos:

[...] o sujeito é entendido como um usuário linguístico, que manipula a língua de acordo com intenções próprias para interagir no social. Assim, o indivíduo, porque portador de uma individualidade e intencionalidade, constitui um senhor de seu dizer que domina o sistema, o qual, por sua vez, torna-se sensível às pressões de uso e, portanto, dinâmico e instável às realizações da interação social, estabelecendo relações comunicativas. (p. 13)

Mesmo tendo a interação social como fundamental para a noção de sujeito, a corrente mantém ainda uma visão mecanicista, pois continuam as descrições classificatórias, ou seja, utiliza-se de mecanismos técnicos científicos para explicar a natureza da linguagem mediante realizações concretas, sem considerar o espaço e o tempo. A atenção, aqui, é voltada para o uso da língua pelo indivíduo.

A partir da vertente enunciativa, o sujeito é entendido como o que coloca a língua em funcionamento, mecanismo determinante dos caracteres linguísticos da enunciação. Ainda Ferreira-Rosa (2012, p.14), baseado em Benveniste (1989), esclarece-nos:

Somente após a enunciação é que a língua se torna uma instância do discurso, entendido como um ato único, produzido cada vez que se realiza um enunciado, ou seja, é o próprio ato de se produzir um enunciado e não o texto do enunciado (portanto, diferente da fala) que se torna objeto nodal da teoria enunciativa. Importa a manifestação da enunciação.

Essa vertente ainda refuga fatores importantes como influxos exteriores que não aqueles produzidos pelo sujeito quando da apropriação da língua, como unidade gerativa de sentido, enquanto a Teoria do Discurso considera esses influxos levando em consideração os saberes teóricos-conceptuais sobre o sujeito a partir de uma concepção socio-histórica e ideológica para a linguagem.

Nesta medida, ganha relevo a noção (cf. TFOUNI, 2012) de sujeito autor/discursivo, em oposição a de sujeito enunciator, lugares, um e outro, que o jovem aprendiz pode assumir, quase sempre sob a decisiva influência da escola.

Em linhas gerais, a autora (2012) caracteriza o primeiro com base no nível de controle, ou seja, de consciência em relação ao processo discursivo, exercido pelo escrevente/falante sobre o texto que produz, de modo a lhe manter a clareza, a

precisão, a unidade de sentido, com a capacidade, portanto, de escolher adequadamente as estratégias do que dizer e o modo de fazê-lo. Reforça-se, assim, o fator social da linguagem como a que permite a inserção do sujeito discursivo na sociedade.

O sujeito discursivo, cujos saberes partem de uma concepção socio-histórica e lógica da linguagem, leva a evidenciar a discussão sobre o conceito de “gêneros”, discutido no próximo item.

2.5 A teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos

Historicamente, a discussão de conceito de “gêneros” vem desde a Grécia antiga com Platão e Aristóteles. O primeiro trata dos gêneros literários (épico, lírico e o dramático) e o segundo, além das espécies de poesia (gêneros literários) em *Poética*, trata também, em *A Retórica*, da linguagem relacionada à política em três gêneros de oratória pública: o deliberativo (caráter exortativo – refere-se ao futuro); o judiciário (acusativo ou de defesa – refere-se ao passado); e o epidítico (elogio ou censura – refere-se ao presente).

A partir do século XX, Bakhtin e seu círculo estendem a reflexão sobre gêneros a todos os textos e discursos em distinção ou divisão, tanto na vida cotidiana como da arte, discutindo com os formalistas russos a abordagem dos gêneros poéticos através da divisão dos gêneros literários versus gênero visto como entidade da comunicação, da interação e do funcionamento da vida social. A partir da obra *Marxismo e filosofia da Linguagem*, (Bakhtin, 1929), estende-se o conceito de gênero a todas as produções discursivas humanas, ou seja, gênero dá forma a um discurso, a uma enunciação (efeito de sentidos discursivos, ecos ideológicos, as vozes, as apreciações de valor):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições

específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

O excerto acima resume os conceitos principais bakhtinianos acerca da teoria dos gêneros: língua, enunciado e gêneros do discurso. Ou seja, toda comunicação se dá por meio da utilização da língua, através de enunciados, que são formas de comunicação dentro de cada esfera de atividade humana. Esta elabora tipos relativamente estáveis de enunciados denominados gêneros do discurso.

Segundo Rojo (2005), os gêneros discursivos possuem três dimensões, quais sejam, tema, forma composicional e estilo, determinados pelos parâmetros da situação dos enunciados e, sobretudo, pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (2004, p.134-135), “o valor apreciativo serve, antes de mais nada, para orientar a escolha e a distribuição dos elementos mais carregados de sentido de enunciação. Não se pode construir uma enunciação sem a modalidade apreciativa”; portanto, as dimensões citadas por Rojo (2005) sofrem modificações em função da apreciação do falante.

Cada esfera de atividade humana possui uma diversidade de gênero do discurso que, em função das várias situações de comunicação que a língua possibilita, pode ampliar, diferenciar-se, tornar-se mais complexa. Dentro dessa diversidade os gêneros são inúmeros e infinitos:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis, as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2003, p.262).

Em termos de análise do enunciado, tendo em vista que a língua está num processo contínuo de evolução em função das influências socio-históricas, Bakhtin (2004) propõe um método sociológico:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados (gêneros), em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.
- É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (p. 124).

Como forma relativamente estável de enunciar, os gêneros, através de sua materialização, texto/enunciado, expressam por meio da língua uma significação que vai desde uma interjeição a uma compreensão responsiva de um romance através de limites precisos (fronteiras) dados pela alternância entre os falantes. Tais limites referem-se ao “dixi”, sinais de turnos de fala e acabamento, o que permite ao ouvinte/leitor a compreensão responsiva (réplica).

O enunciado constitui-se de três fatores, segundo Bakhtin (1997), resumidos abaixo:

- 1) Alternância dos sujeitos do discurso – todo enunciado tem um início e fim absoluto, ou seja, antes do seu início já existiam enunciados dos outros e ao terminar o seu enunciado, o falante passa a palavra ao outro e espera a compreensão ativamente responsiva do seu interlocutor. Essa relação somente é possível durante o processo de comunicação verbal, em contexto real de diálogo.
- 2) Acabamento do enunciado – é a alternância dos sujeitos vista internamente, isto quer dizer a possibilidade de resposta ao fim de um enunciado determinada pelos critérios; o tratamento do objeto do sentido (tema); o intuito discursivo; o querer-dizer do locutor acoplado às formas do gênero do acabamento. O primeiro tem uma relatividade por ser determinado pela conclusibilidade de certos objetivos ou ideias. O segundo alude à vontade discursiva do falante, cuja intencionalidade verbalizada determina a conclusibilidade do enunciado, ou seja, o interlocutor é capaz de perceber quando o outro finalizou seu turno, para

que possa tomar o seu. Já o terceiro fator relaciona-se à escolha do gênero discursivo pelo sujeito, de acordo com sua intenção comunicativa, caracterizada em relação à esfera pela qual o discurso transitará, por seu conteúdo temático, pelas condições de produção e pela composição dos participantes.

- 3) Relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal - é a execução do sentido intencional do locutor que vai determinar a escolha do gênero discursivo apropriado à determinada esfera de comunicação pelo locutor, escolha da composição e do estilo, dependendo da necessidade de expressividade do locutor ante o objeto de seu enunciado.

Para Bakhtin (1979)

se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (p.283)

Sendo assim, fica notório que os gêneros do discurso organizam as falas e norteiam a enunciação, pois o falante fala através de enunciados estruturados.

Oportuno, neste momento, retomar os conceitos bakhtinianos inter-relacionados aos gêneros, ligados ao fator de acabamento do enunciado concreto: o tema, a construção composicional e o estilo, já mencionados anteriormente.

O tema, uma particularidade do enunciado, é uma expressão de uma situação histórica concreta que origina o enunciado, assumindo um sentido específico de comunicação, para o qual devem ser considerados os elementos verbais, mas, principalmente, os extra verbais, como a identidade, o papel dos interlocutores, a esfera de circulação, o momento histórico, ideologia e a intencionalidade do falante.

A exemplo do exposto acima, Bakhtin (1979) cita o enunciado “Que horas são?”, cuja significação depende de diferentes situações históricas concretas. Basta imaginar essa enunciação feita por um professor em sala de aula, ou por um aluno também na sala de aula ou ainda por uma criança à sua mãe, em uma cozinha. Têm-se aí diferentes sentidos, respectivamente, o de quanto tempo o professor tem para terminar de passar o seu conteúdo; o de revelar a vontade do aluno do término

da aula; e o de que a criança está com fome e quer saber a hora do almoço. Portanto, o tema é determinado em função da situação histórica concreta, como as três vistas, além dos elementos linguísticos presentes, como palavras, escolhas sintáticas, fonética, entonação.

O conceito construção composicional refere-se à forma ou estrutura composicional dos enunciados. Seria o esquema geral do texto, a estruturação textual em partes. Bakhtin (1979) faz uma comparação entre a forma arquitetônica, projeto de dizer do autor, e a forma composicional, a textualização do projeto, que seria, em certo sentido, o acabamento geral de um texto e se configuraria como algo próximo ao que se denomina gênero discursivo.

O conceito estilo trata-se do tipo de linguagem que se pode utilizar, é a apreciação valorativa do falante que determina o seu aspecto expressivo por meio da escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Essa escolha pode se caracterizar por alguns princípios, conforme Rojo (2015), sintetizado abaixo:

- 1) Princípio expressivo do discurso expresso no enunciado concreto;
- 2) Princípio da expressividade marcada pela relação emotivo-valorativa, por meio da entonação expressiva, do locutor com o objeto do discurso;
- 3) Significação de uma palavra dentro do enunciado, através dos recursos lexicais, gramaticais que guiam as intenções ao todo do enunciado;
- 4) Dialogicidade com outros enunciados;
- 5) Relação do locutor com seu interlocutor;
- 6) Percepção/recepção do interlocutor na escolha dos gêneros presumindo uma compreensão responsiva ativa;
- 7) Individualidade e coletividade refletidas nos gêneros.

Finalizando, para Rojo (2015, p.187),

O conceito de gênero discursivo dentro da perspectiva bakhtiniana é definido e diferenciado do “tipo de texto”, “textos” e “enunciados”. Gêneros são entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública para nos comunicar e interagir com as outras pessoas (universais concretos).

Assim, percebemos o gênero discursivo através de uma ativação prévia do que já conhecemos e utilizamos na nossa vida cotidiana (seja oral ou escrito), desde uma saudação simples (gêneros primários) à linguagem que serve a finalidade pública (gêneros secundários).

Desse modo, no ensino da língua materna, é importante ter clara a distinção de que tratam os parágrafos anteriores para o trabalho, em sala de aula, com a produção textual escrita, pois o estudo dos gêneros deve ocorrer numa perspectiva discursiva, ou seja, enquanto materialidade linguística que se manifesta em diferentes formas de textualização.

Os materiais didáticos devem favorecer uma análise de textos possibilitando a reconstrução dos sentidos/tema do texto ao levar em conta o diálogo entre seus elementos constituintes (sintaxe, léxico etc) e seu contexto de produção; o diálogo entre o gênero a que o texto pertence e a esfera em que o mesmo circula; os aspectos enunciativos (momento histórico, lugar social etc) e discursivos (relação entre interlocutores, lugar social, intenções do locutor) e a dialogicidade com outros textos.

Visando a prática a partir da perspectiva discursiva, segue um estudo feito por Schneuwly e Dolz (2004) por meio de agrupamento de gêneros que oferece uma organização de ensino para que se chegue a uma aprendizagem.

2.6. Agrupamento dos gêneros segundo os pesquisadores de Genebra

Um grupo de pesquisadores de Genebra, representado pelos didaticistas Bernard Schneuwly² e Joaquim Dolz³, estuda a prática de ensino de língua através dos gêneros textuais, equivalente aos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, e propõe um agrupamento de gêneros ancorados nas capacidades de linguagem globais às tipologias existentes.

² Professor catedrático na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (PASE) da Universidade de Genebra (hoje aposentado). Graduiu-se em Psicologia Genética Experimental e fez Doutorado em Ciências da Educação. Juntamente com Dolz, coordena projetos de pesquisa do GRAFE. Université de Genève. Uni Mail, 40 bd du Pont-d'Arve, CH – 1205 Genève 4, Suisse.

³ Professor catedrático na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (PASE) da Universidade de Genebra. Em parceria com Schneuwly, coordena o GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné), dirigindo pesquisas sobre a formação de professores e o ensino do oral na Suíça romanda. Université de Genève. Uni Mail, 40 bd du Pont-d'Arve, CH – 1205 Genève 4, Suisse.

Por meio desse agrupamento e com base em três critérios, quais sejam, domínio social da comunicação a que os gêneros pertencem; as capacidades de linguagem envolvidas na produção; e compreensão desses gêneros e sua tipologia geral, os pesquisadores procuram demonstrar uma sistematização de um trabalho articulado que pode propiciar novas propostas de progressão, isto é, segundo Dolz & Schneuwly (2004), que pode oferecer uma organização temporal de ensino para que se chegue a uma aprendizagem, seja por meio de Sequência Didática (SD), cujo modelo desenvolvido por eles não será aqui aprofundado, ou outra estratégia didática definida pelo professor ou pelo sistema a que ele está ligado.

Para uma melhor visualização e compreensão, segue o quadro construído a partir do agrupamento de gêneros do grupo de Genebra:

Agrupamentos de gêneros			
Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagens dominantes	Gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio verossímil	Conto maravilhoso Contos de fadas Fábulas Lenda Narrativa de aventura Romance Novela Piada Paródia Conto Narrativa de ficção científica Narrativa mítica
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo	Relatos de experiência de vida; Relatos de viagem; Diário íntimo; Testemunho; Anedota; Autobiografia; Notícia; Reportagem; Curriculum vitae; Crônica mundana; Crônica esportiva; Biografia;
Discussão de problemas sociais	Argumentar	Sustentação, refutação e	Texto de opinião; Diálogo argumentativo; Carta de leitor; Carta de reclamação;

controversos		negociação de tomadas de posição	Carta de solicitação; Deliberação informal; Debate regrado; Editorial; Discurso de defesa; Requerimentos; Ensaio; Resenhas críticas
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto expositivo; Conferência; Artigo enciclopédico; Entrevista de especialista; Texto explicativo; Tomada de notas; Resumo de textos expositivos e explicativos; Resenhas; Relatório científico; Relatos de experiências científicas;
Instruções e prescrições	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos	Instrução de montagem; Receita; Regulamento; Regras do jogo; Instruções de uso Comando diversos Textos prescritivos

Figura 1 quadro baseado em Schneuwly (2004)

Para Schneuwly (2004, p.121), o agrupamento dos gêneros, conforme o quadro acima, trata-se de capacidades globais que se devem construir ao longo da escolaridade, isto é, devem-se “construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados”. Schneuwly (2004) propõe ainda que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, justificado pelas seguintes razões, abaixo descritas resumidamente:

- Princípio pedagógico: oferece vias diferentes de acesso à escrita; capacidades de escrita de cada aluno não se distribuem uniformemente, ou seja, cada aluno tem uma afinidade com determinado agrupamento, e a escrita aparece como um domínio que se pode abordar por diversos caminhos, mais ou menos fáceis.
- Ponto de vista didático: diversificação dos gêneros, regulada pelos agrupamentos, trabalho de comparação de textos, isto é, princípio elementar de construção por confronto com o mesmo e o diferente.

- Aspecto psicológico: numerosas operações de linguagem ligadas a um agrupamento de gêneros que exigem um ensino-aprendizagem direcionado, em diferentes níveis de mestria.
- Finalidades sociais: desenvolvimento das capacidades dos alunos em domínios tão diversos quanto a linguagem como instrumento de aprendizagem a serviço da relação do homem com o mundo e consigo mesmo.

Sucintamente, as ideias de Schneuwly (2004) priorizam a diversidade de gêneros, um modelo de ensino modular (mais aplicável às SDs), aplicável a todos os anos de aprendizagem, organização da progressão no ensino através dos diferentes segmentos do Ensino Fundamental e o processo de ensino-aprendizagem em espiral.

Salienta-se ainda, o poder de transformação do funcionamento da escola com relação à produção escrita que se pode multiplicar na sala de aula entre os alunos, entre salas da mesma escola, entre escolas através da situação de comunicação, vista como geradora dos gêneros.

Schneuwly e Dolz (2011) tratam do ensino de gêneros através de S.D, já mencionado neste subitem, do agrupamento de gêneros (vide quadro de agrupamentos dos gêneros p. 45/46) e da progressão. Importa, neste momento, retomar a progressão através dos ciclos/séries.

Os princípios da progressão são a organização em torno de agrupamento dos gêneros, progressão em espiral, gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries, aprendizagem precoce e níveis de complexidade gradual evitando a repetência. Desses, três são primordiais ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula: a organização em torno dos gêneros, o ensino em espiral e os níveis de complexidade gradual.

O agrupamento organizado em torno dos gêneros é possível em cada uma das cinco tipologias: narrar, relatar, argumentar, transmitir conhecimento e regular comportamentos. Há a possibilidade de um mesmo gênero ser trabalhado em diferentes ciclos/séries com objetivos cada vez mais complexos ou trabalhar diferentes gêneros de um mesmo agrupamento.

A progressão em espiral possibilita o melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis

[...]. O que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto. Em cada nível, o aluno terá se exercitado na produção de gêneros pertencentes a diversos agrupamentos. (SCHNEWLY, 2011, p.104)

A abordagem de cada gênero pode ser dada em diferentes níveis de complexidade e “em diferentes etapas do ensino fundamental; porém, com objetivos graduados, tanto do ponto de vista da organização e da construção de personagens típicas como das unidades linguísticas que o caracterizam” (SCHNEWLY, 2011, p.105).

Na prática, vejamos como ocorre o trabalho com os gêneros a partir da atividade de produção escrita no contexto escolar, mais especificamente nos 9º anos do Ensino Fundamental.

2.7 A produção escrita no contexto escolar

Com decisivas influências na organização social, econômica, política, a escrita, nos moldes como hoje a conhecemos, é uma atividade que pertence ao contexto da vida humana há milhares de anos, desde quando a evolução do homem permitiu a criação de códigos de comunicação.

No mundo contemporâneo, caracterizado por uma sociedade eminentemente letrada, a ausência do domínio do código escrito, mediador de práticas sociais letradas, tende a comprometer uma comunicação eficiente, com prejuízos diversos a mobilidades sociais, ao acesso a possibilidades de crescimento profissional, representando, portanto, um relevante fator de exclusão social. Torna-se essencial, desse modo, que a escola desenvolva essa habilidade e prepare os alunos para o uso da escrita, nos diversos gêneros textuais e nas mais diferentes situações, observando a promoção de interações sociais e o desenvolvimento profissional, fora do âmbito escolar.

Mesmo sendo esta uma tarefa crucial da escola, muitas são as evidências de que ela não tem conseguido obter êxito na formação dos alunos, membros plenos da sua comunidade, de modo a torná-los leitores e escritores com níveis de proficiência adequados à idade/ano escolar em que se encontram. Entretanto, dadas as especificidades e limites deste estudo, vamos nos ater a questões mais diretamente relacionadas à prática didático-pedagógica.

Sob tal perspectiva, ponderamos inicialmente que o trabalho com a produção escrita vai exigir do professor o conhecimento e o domínio de base teórica consistente, a formação constante, além da disposição para trabalhar de maneira diversificada, com a responsabilidade de procurar desenvolver nos educandos aptidões cuja finalidade seja claramente a de levá-los a apreender, com os mais diversos gêneros discursivos, gêneros textuais, diferentes assuntos.

Nessa linha de análise, segue um referencial teórico embasando a concepção de produção escrita para compreender este processo de aprendizagem no contexto dos diversos documentos que norteiam o processo de ensino no Estado de São Paulo, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista do Estado de São Paulo, em vigor até 2018, especialmente no Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano, além de algumas referências à implantação do Currículo Paulista, assunto para um próximo trabalho.

Ao se tratar da importância dos gêneros textuais é necessário promover uma reflexão contextualizada da produção oral: a produção da fala, que está intrinsecamente ligada a um contexto. A mesma situação ocorre com a escrita. Fique evidente que, se o texto representa o contexto do qual é oriundo, e nele significa, qualquer prática pedagógica destinada à aprendizagem do idioma materno (ou mesmo de uma segunda língua) não poderia prescindir de um trabalho que explorasse e estudasse a relação vital entre o texto (oral ou escrito) e o seu contexto. Neste sentido, a se considerar esta conexão, “a aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos são dados de antemão. É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO; 2008, p.40).

Como já especificado anteriormente, o mundo contemporâneo exige do indivíduo habilidades de leitura e de escrita para o melhor desempenho das práticas sociais, de modo que o uso dessas competências pode estabelecer condições

favoráveis ao aluno se tornar um leitor crítico e um produtor de textos competente e autônomo, ou seja, um sujeito discursivo.

É certo que a ação de escrever, para ser efetivada, mobiliza várias habilidades e estratégias, como a coordenação motora, a atenção, o conhecimento enciclopédico, dentre outras. Ou seja,

[...] a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO; op. Cit).

A valorização dos conhecimentos construídos ao longo do tempo pelo aluno é relevante, uma vez que estes conhecimentos (contextuais) de mundo (enciclopédico) estão presentes em seu cotidiano. Porém, é preciso que esta valorização ocorra de forma conjugada numa relação na qual autor e leitor compartilhem referências e possam participar de um processo de compreensão mútua, que é o ponto central da escrita como interação de diferentes pontos de vista. Para Antunes (2014),

[...] admitir que a linguagem seja uma atividade interativa implica admitir também que sua realização será mais ou menos facilitada (e exitosa) se, entre quem fala e quem ouve, ou entre quem escreve e quem lê, houver esquemas mais ou menos aproximados de conhecimentos, valores culturais, interesses e intenções convergentes (p.22).

Utilizar os gêneros textuais exige e desenvolve de forma coordenada todas as habilidades linguísticas, cognitivas, culturais. Nesses termos, a escrita se aproxima da fala, porque, quando aprendemos a falar, não somos expostos inicialmente às palavras isoladas para depois apreendermos informações maiores. Conforme nos explicam Toldo *et al* (2016, p. 53),

Com os gêneros, também se parte de um conteúdo mais extenso e abrangente para depois atingir elementos menores: o caminho vislumbrado para a aprendizagem deve ser do texto para a frase, e não da frase para o texto. Os gêneros são representações reais da língua em interação e são formas de apresentar aos alunos um espaço para expressar seu estilo pessoal, conjugando elementos que foram trabalhados durante toda a vida escolar com seus conhecimentos pessoais, sua visão de mundo num modelo que possa ser socialmente apreciado.

Um fator, não muito presente em todas as atividades de produção de textos, mas que se apresenta de forma pertinente quando observado em aulas de língua portuguesa, é o processo de avaliação da escrita dos alunos. Os “erros” são etapas necessárias e uma forma de diagnosticar problemas antes que eles se tornem obstáculos à aprendizagem. Neste sentido os “erros” têm um valor didático e, por isso, devem ser compreendidos como um ponto de partida para um planejamento de ensino que vise ao aperfeiçoamento de habilidades ainda latentes.

Como professora de uma escola pública paulista, a pesquisadora tem inquietações relacionadas, inclusive, ao fato de perceber, no trabalho com a Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, que os alunos chegam aos primeiros anos do Ensino Fundamental, ciclo II, produzindo textos, mesmo que seja somente na tipologia narrativa, com um maior grau de envolvimento e, portanto, mais comprometidos com a sua produção, o que pode ser observado no maior prazer, demonstrado por eles, em contar, recontar ou criar histórias na forma escrita, se os confrontarmos com os seus colegas do 9º ano.

Há, pois, contraditoriamente à funcionalidade da escola, uma perda muito preocupante. Parece progredir, ao longo deste segundo ciclo, uma deteriorização da relação do sujeito escrevente com a sua língua materna, expressa formalmente em sua modalidade escrita. Os seus concluintes já não indicam sentir o mesmo prazer de antes, pelo contrário, notamos que, conforme o(a)s anos/séries avançam, vão revelando, progressivamente, uma aversão à produção escrita, vendo-a como uma vilã das aulas de Língua Portuguesa, o que, conseqüentemente, acaba por interferir de forma negativa no seu desempenho escolar.

O Ensino Fundamental, como já pressuposto em sua designação, tem papel crucial na formação do sujeito discursivo (o “sujeito autor”, na designação de Tfouni, 2012), escrevente e leitor, se pensarmos mais especificamente, reiterando, em

termos da modalidade escrita formal da língua, interesse compreensível ao nos lembrarmos de que vivemos em uma sociedade letrada, grafocêntrica.

Se o alicerce, a base escolar não cumpre adequadamente a sua função de processar de modo sistemático o letramento (segundo o modelo ideológico, em oposição ao autônomo, proposto por Street, 2014), o que esperar da satisfatória mediação das práticas sociais letradas pela escrita na vida destes jovens aprendizes? Nada muito animador, no provável estabelecimento de um importante fator de exclusão. Não é possível que, professores de língua portuguesa, sejamos insensíveis a essa realidade.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, através do seu material didático, as apostilas destinadas aos professores e alunos (CA/CP), prioriza-se, no que se refere à produção textual, as tipologias e gêneros textuais (de acordo com a definição de Marcuschi, 2010).

No caso do 9º ano, encontramos a tipologia expositiva e argumentativa, através dos gêneros resenha, debate, texto de opinião e artigo de opinião, sendo para este último dedicado todo o 2º semestre. Assim, nos anos anteriores, do 6º ao 8º, cada um ocupa-se de tipologias e gêneros textuais específicos, conforme o caso. Independentemente da tipologia, as atividades dadas focam-se no reconhecimento das estruturas (um tratamento monológico) destas tipologias, sem qualquer conexão com o contexto que as originou, e gêneros textuais, privilegiando a reprodução de modelos pré-estabelecidos.

O sistema de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), através das Diretorias de Ensino, trabalha com uma política de acompanhamento da prática pedagógica do professor por meio de monitoramento do que se trabalha nas escolas, um alinhamento que se iniciou informalmente, mas que já, em algumas diretorias, foi instituído formalmente pela SEE/SP como Método de Melhoria de Resultados. Trata-se, além da formulação de planos de trabalhos personalizados e monitorados pela própria comunidade escolar, da averiguação da consonância da Caderneta do professor com os materiais ofertados pela SEE/SP.

Outro fator, de relevante reflexo na didática do professor e impacto na aprendizagem, é a estrutura familiar alicerçada pela estrutura social, principalmente em escolas de periferias. Se o estudo não é valorizado em casa, a tendência é não

ser valorizado pelo aluno na escola, que não se compromete com os seus estudos, entre outras razões, por não enxergar neles nenhuma utilidade prática imediata, para além do âmbito escolar.

O professor, portanto, sente-se, sozinho, diante dessa desvalorização refletida em desrespeito, desinteresse, falta de vontade, falta de visão de futuro e outros, fatores esses que podem criar dificuldades para o docente ou mesmo impedi-lo de ousar, de trabalhar estratégias diferentes, de colocar em prática, talvez, toda a sua formação pedagógica.

A concepção de linguagem, das escolas paulistas, que norteia a metodologia de trabalho com a língua é representada pelo interacionismo ou sociointeracionismo. Assim, os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que teoricamente balizaram por vários anos o trabalho do professor, confirmam tal perspectiva:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Nos PCNs, especificamente nos de Língua Portuguesa, coloca-se como um dos objetivos que, no decorrer dos oito anos do Ensino Fundamental⁴, esperava-se que os alunos adquirissem progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilitasse resolver problemas da vida cotidiana, terem acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Para essa expectativa, o ensino de Língua Portuguesa deveria se organizar de tal modo que os alunos fossem capazes de:

[...] expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos,

⁴ A legislação em vigor trata o Ensino Fundamental, como período de 9 anos, sendo que os Anos Iniciais são do 1º ao 5º ano e os Anos Finais são do 6º ao 9º ano.

adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; • utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; • conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; • compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; • valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; • utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.; • valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário; • usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; • conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, 1998, p. 33).

Neste contexto, a produção textual é tratada nos Parâmetros Curriculares como ação essencial ao domínio da língua para a compreensão dos saberes produzidos.

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve (BRASIL, 1998, p. 49).

No Currículo Oficial do Estado de São Paulo que esteve em vigor de 2008 a 2018, o processo de escrita deve ser considerado em sua dinâmica social, uma vez que ultrapassa as propostas tradicionalmente convencionais de uma aula de redação ou de produção textual.

Assim, escrever é uma prática social e assim deve ser sempre considerada. Essa perspectiva não deve desaparecer da proposta pedagógica da disciplina

Língua Portuguesa, mesmo quando ela se detiver em estudos morfossintáticos ou que exijam maior abstração. Não há dúvida de que,

Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito (SÃO PAULO, 2011, p.17).

O Currículo do Estado de São Paulo – 2008/2018 – afirma que os textos são classificados segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem. A seleção das esferas e dos gêneros procura contemplar a importância social e educacional desses textos para a formação do aluno.

No Currículo do Estado de São Paulo – 2008/2018, o domínio do fazer comunicativo exige formas complexas de aprendizagem. Para o fazer, deve-se conhecer o que e como. A partir da análise reflexiva, tenta-se a elaboração, consciente de que ela será considerada numa rede de expectativas contraditórias. Chegando assim, à transversalidade dos usos sociais da leitura e da escrita; às escolhas individuais impõem-se os limites do social, envolvendo esquemas cognitivos complexos daqueles que podem escolher, porque tiveram a oportunidade de aprender a escolher.

Por esse caráter essencial da competência de leitura e de escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consigam consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas.

A centralidade da competência leitora e escritora, que a transforma em objetivo de todas as séries/anos e de todas as disciplinas, assinala para os gestores

(a quem cabe a educação continuada dos professores na escola) a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência.

Por fim, é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, a chave para o acesso a informações, permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimento e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada. Contudo, a inserção do sujeito discursivo na sociedade.

O componente Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, ou seja, não se apresentam mudanças nas concepções e na importância da produção textual no contexto escolar, especificamente na aprendizagem do ler e escrever, como fica claro no fragmento a seguir:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Desta forma alguns princípios dos PCNs (1998) são mantidos, mas percebe-se, na BNCC (2018), o reflexo dos avanços ocorridos entre as duas décadas que separam os documentos e que se manifestam, principalmente, pela presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e pelo multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade.

Assim, a produção de textos vai exigir preparo e estudo para que ocorra a incorporação dessas novas tecnologias e meios de comunicação verbal e escrita. A BNCC destaca a importância de se desenvolverem habilidades que se mostrem imprescindíveis para ler e compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico, como é o caso da necessidade de empreender uma curadoria

competente das fontes de informação consultadas, a fim de saber lidar de forma crítica e responsável.

Na BNCC, ocorre uma liberdade maior dos procedimentos didáticos, já que há um entendimento de que as redes e escolas precisam ter autonomia para utilizar as metodologias que considerarem mais apropriadas ao seu público, levando-se em conta a realidade local e regional, entre outros parâmetros importantes.

O novo documento incorpora ao ensino-aprendizado da língua materna as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais. Escrever cartas ou avisos, por exemplo, não é o mesmo que escrever e-mails ou publicações de *Facebook*. A produção de um texto, ou mesmo a sua leitura, em um ambiente digital, envolve sempre a dimensão do hipertexto. Além disso, os textos digitais podem recorrer, tanto em sua composição quanto nos links que apresentem, a conteúdos dos mais diferentes tipos, incluindo áudios, vídeos, imagens, dentre outros, que ajudam a atribuir significado à mensagem. A BNCC (2018) não só considera esse potencial multissemiótico ou multimodal dos textos como estimula seu estudo e produção em sala de aula.

A BNCC (2018) inclui, de forma objetiva, alguns determinantes sociais da escrita, no momento da produção textual: os próprios campos, o gênero, a situação de comunicação, o interlocutor, a variação linguística, dentre outros. Frequentemente, a habilidade de produção aparece articulada com outras práticas linguísticas, especialmente as de leitura e as de análise linguística/semiótica. No entanto, o novo documento traz ao processo de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais com grande destaque, em todas as modalidades de ensino; contudo, no Ensino Fundamental – Anos Finais, ganha destaque em função da sociedade contemporânea em que vivemos.

Assim, em conformidade com a BNCC, o Currículo Paulista (2019/2020) destaca o trabalho com as práticas de produção de textos propostas considerando dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis

leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, dando oportunidade aos estudantes de agir com protagonismo.

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, *folder*, entre outros), nos quais os recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

No 9º ano do Ensino Fundamental, no tocante à escrita com a construção da argumentação, o aluno precisa propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica. Na escrita para a construção da persuasão é necessário utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).

Ainda no 9º ano do Ensino Fundamental, em relação à produção escrita, deseja-se a produção de textos (infográficos, fóruns de discussão *on-line*, fotorreportagens, campanhas publicitárias, artigo de opinião, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

Neste contexto, pode-se afirmar que o novo Currículo Paulista preceitua o falar, o escrever, o ler e o escutar como ações que se concretizam nos variados campos da atividade humana, o que significa, por exemplo, compreender e respeitar as variedades linguísticas enquanto construções históricas, sociais e culturais. Essa perspectiva também enfatiza o fato de que as linguagens, em suas diferentes formas (verbal ou não verbal) são construções humanas que se realizam em contextos históricos e culturais e, por isso, são portadoras e constitutivas de identidade, fazem a interação entre sujeitos que podem comunicar sentimentos, conhecimentos científicos, culturais, cibernéticos, entre outros.

Vejamos, nos capítulos a seguir, como é trabalhada a questão dos gêneros dentro da habilidade de produção escrita do material didático do 9º ano do Ensino Fundamental, parte do Currículo do Estado de São Paulo.

Capítulo III - Análises dos materiais didáticos (MD): corpus e categorias de análise

3.1 Introdução

“A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção”. (BRASIL, 2001, p. 22).

O excerto acima, é similar à orientação pedagógica de natureza sociointeracionista observada na BNCC, ilustra uma vertente que considera os gêneros como instrumentos para o ensino de língua tendo como referência de linguagem a perspectiva dialógica e interacionista. Baseada nesta concepção, a presente pesquisa foca na análise dos direcionamentos dados à produção de texto presentes no MD da educação básica do estado de São Paulo, no Ensino Fundamental, 9º ano, no qual a pesquisadora atua. A análise pauta-se na forma de encaminhamento da produção textual, como são trabalhados os gêneros, a finalidade, a definição de interlocutores, a definição dos gêneros a serem produzidos, suporte e meios de circulação e a responsabilidade do sujeito discursivo.

Assim, serão apresentados, resumidamente, os MDs (CP/CP) referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, em seguida a proposta da orientação ao professor e a análise de atividades de produção textual, do 9º ano, a partir da concepção dialógica e interacionista.

3.2 O material didático dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Currículo do Estado de São Paulo – (2008-2018)

O Currículo do Estado de São Paulo, proposto em 2008, implementado a partir de 2009, inclui diversos materiais pedagógicos, em diversos formatos (apostilas, jornais, dvds, livro), para os diferentes segmentos (aluno, professor, coordenador, diretor e diretorias), como o próprio Currículo, cujo texto-base

apresenta os princípios e seus conceitos, Currículo por disciplina e o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, CP/CA, com orientações específicas de utilização, além da Matriz de Avaliação processual.

Amparado pelo conceito de competências e habilidades e garantindo a todos “[...] igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum” (SEE/SP, 2008, p. 15). A proposta sugere que a escola e os professores indiquem o que o aluno vai aprender, o que é indispensável que este aluno aprenda.

Isso se consolida através das Situações de Aprendizagem, versão de Sequência Didática, nos moldes de Schneuwly (2011, p.81), que elencam as estratégias metodológicas, os recursos didáticos e o tempo que o estudo de cada conteúdo escolar deve usar. Elencam, também, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e as estratégias para a avaliação e a recuperação da aprendizagem. Todos os Cadernos de todos os bimestres e séries/anos apresentam essa mesma sequência de orientação didática, havendo uma pequena variação entre eles.

O “Caderno do Aluno” e o “Caderno do Professor” possuem a mesma disposição de textos, figuras e gráficos; porém, nos Cadernos dos Alunos há espaços para dicas de pesquisas filmes, livros e sites. Para complementar o trabalho na sala de aula e contribuir para a formação do aluno, oferece a seção “Lições de casa”, pois de acordo com introdução dada no Caderno do Aluno “é por meio de estudos e da realização das tarefas que você poderá conquistar a autonomia para aprender sempre” (SEE/SP, 2009).

No Caderno do Professor (CP), a pesquisa o constatou como um guia que apresenta passo a passo a dinâmica do trabalho do professor com relação aos conteúdos escolares clássicos, para que se desenvolva no aluno o domínio de algumas, determinadas, habilidades e competências.

Nesse material, são descritos planos de aulas, denominados Situações de Aprendizagem, para trabalhar os temas e os conteúdos específicos que devem ser estudados em cada bimestre do ano letivo, segundo uma determinada sequência didática elaborada pela equipe técnica da SEE/SP, responsável pela elaboração desses cadernos.

Assim, enquanto o professor se pauta na orientação ao aluno, no esclarecimento de dúvidas e retomadas de conteúdo, ao aluno fica a responsabilidade de

Ler ou reler textos indicados pelo professor; fazer e refazer exercícios para compreender melhor um conteúdo; realizar pesquisas para ampliar ou aprofundar conhecimentos sobre um assunto; e refletir sobre um tema ou assunto de uma disciplina. (SEE/SP, 2009, p.6)

Resumidamente, o currículo enfatiza o trabalho por competências e habilidades, na centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento dos alunos e na articulação do conteúdo com a repetição de tarefas e com o mundo do trabalho. As orientações dadas ao professor seguem um roteiro comum a todos os volumes e anos: aguçar o aluno a responder, no Caderno do Aluno, algumas questões que já possuem respostas previstas, principalmente as de levantamento prévio dos assuntos e temas e localização de informações no texto. Segue-se a orientação no sentido de conduzir o aluno no estudo dos conteúdos da disciplina, com previsão de uma aprendizagem pré-determinada

O Currículo do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Portuguesa dá-nos conta de que

É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem. Assim, o centro da aula de língua portuguesa é o texto. (SEE/SP, 2009, p.33)

Ainda orientando a respeito da concepção da disciplina,

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do

letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio. (SEE/SP, 2009, p.33)

Para o trabalho com os gêneros, diz que

torna-se necessário compreender tanto as características estruturais de determinado texto (ou seja, como ele é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade. (SEE/SP, 2009, p.33)

Com relação à organização dos CP/CA, para cada bimestre há um eixo de organização a partir do texto em situações diversificadas, como:

- 1º bimestre: Tipologias e gêneros textuais;
- 2º bimestre: Tipologias e gêneros textuais;
- 3º bimestre: Texto, discurso e história;
- 4º bimestre: Texto, discurso e história.

Por tipologias textuais, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem partirá das organizações internas básicas dos diferentes textos (narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar). Com relação aos gêneros textuais, prioriza as relações com as funções sociocomunicativas.

Com relação à produção textual, o material se apresenta da seguinte forma⁵:

6º ano			
1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Produção de textos narrativos em diferentes situações de comunicação; • a importância do enunciado; • produção de	Produção de crônica e letra de música em diferentes; • Situações de comunicação; • etapas de elaboração da escrita; • paragrafação;	Produção intertextual e interdiscursiva de narrativas e letra de música (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade,	Produção intertextual e interdiscursiva de narrativas e letra de música (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade,

⁵ Quadro montado pela pesquisadora deste trabalho a partir dos dados do MD analisado.

síntese; • produção de ilustração		heterogeneidade, polifonia)	heterogeneidade, polifonia)
---	--	--------------------------------	--------------------------------

7º ano			
1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Produção de texto organizados na tipologia “ relatar ” em diferentes situações de comunicação; • etapas de elaboração da escrita; • paragrafação	Produção de notícia e relato de experiência em diferentes situações de comunicação; • etapas de elaboração da escrita; • a importância do enunciado; • coesão; • coerência;	Produção intertextual e interdiscursiva de notícia e relato de experiência (coesão, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)	Produção intertextual e interdiscursiva de notícia e relato de experiência (coesão, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)

8º ano			
1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Produção de textos prescritivos em diferentes situações de comunicação; • coerência; • coesão • intertextualidade	Produção de anúncios publicitários em diferentes situações de comunicação; • coerência; • coesão; • intencionalidade	Produção intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (coesão, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade,	Produção intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (coesão, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade,

		situcionalidade, heterogeneidade, polifonia)	de, heterogeneidade, polifonia)
--	--	--	---------------------------------

9º ano			
1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Produção de textos argumentativos e expositivos em diferentes situações de comunicação; • coerência; • paragrafação; • etapas de elaboração da escrita; • elaboração de ficha	Produção de artigo de opinião em diferentes Situações de comunicação; • etapas de elaboração da escrita; • intencionalidade	Produção intertextual e interdiscursiva de artigo de opinião e debate (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)	Produção intertextual e interdiscursiva de artigo de opinião e debate (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)

Para cada série, há uma tipologia específica a ser trabalhada, estudada e a partir da qual serão produzidos os textos pelos alunos. No 6º ano, predomina a tipologia “narrar”; no 7º, a tipologia “relatar”; no 8º, a tipologia “prescrever”; e no 9º, a tipologia “argumentar”. Para cada tipologia (ano estudado), foram selecionados alguns gêneros de base para estudo e atividades.

3.3. A Configuração do Material Destinado ao 9º ano

O material dedicado ao 9º ano traz a seguinte configuração:

1. Orientação sobre os conteúdos do volume: texto de apresentação do volume (são dois volumes, um para cada semestre), sugestões de

metodologia e estratégia didática, avaliação e distribuição dos conteúdos e habilidades nos volumes.

2. Situações de aprendizagem (10 situações para o 1º semestre e 09 situações para o 2º semestre)
3. Quadro de conteúdo do Ensino Fundamental Anos Finais

Da orientação ao professor, convém aqui transcrever e comentar o item “metodologia e estratégias”:

Metodologia e estratégias Como aprender não é apenas colher informações transmitidas pelo professor, mas processá-las, transformá-las em algo, construindo cultura e conhecimento que muitas vezes estão além dos conteúdos, as Situações de Aprendizagem deste volume visam ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, cujo enfoque seja construir conceitos e desenvolver habilidades. Nesse sentido, o espaço educativo deve ser compartilhado, permitindo que os estudantes assumam a parte de responsabilidade que lhes cabe nesse processo de aprendizagem. É importante que você considere o ciclo iniciado já no planejamento das aulas, deter-	minando os conhecimentos que devem ficar claros e desenvolvendo estratégias que envolvam os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto: ▶ encaminhe seu trabalho no sentido de coletar, em todo o processo, indícios de tensões, avanços e conquistas; ▶ interprete esses indícios para compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como para orientar suas metas, estabelecer novas diretrizes, propor atividades alternativas; ▶ situe o aluno no processo de ensino-aprendizagem, promovendo atitude de responsabilidade pelo próprio aprendizado.
--	--

Figura 2 - São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Convém, aqui, pontuar duas questões: o final do primeiro parágrafo, que faz menção ao compartilhamento do espaço educativo, e as três orientações finais. Com relação ao espaço partilhado, imagina-se uma partilha como troca, um aprendendo com o outro, num espaço escolar que permite uma relação dialógica e interativa entre professor e aluno. Entretanto, conclama-se que cada uma das partes assuma a sua responsabilidade, no caso do aluno: ser estudante.

Nas três orientações, além dos encaminhamentos de indícios que, na opinião dos elaboradores, possam levar à compreensão das dificuldades e propostas de atividades alternativas, solicita-se que o professor situe o lugar do aluno no processo de ensino-aprendizagem, responsável pelo próprio aprendizado.

Já vimos que o aluno precisa estar inserido num processo dialógico e interativo como fator favorável à construção do que denominamos com Tfouni (2012) “sujeito autor” (ou discursivo) e não “enunciador”, conforme pode ser interpretado no

excerto retido do Caderno do Professor: aluno que cumpre as tarefas, segundo as normativas do professor e do material didático, avaliado por um juiz-professor.

Com relação ao conteúdo, pela lista de Situações de Aprendizagem, verifica-se, no primeiro volume, as seguintes Sequências Didáticas:

- Traços característicos da tipologia "expor";
- Traços característicos do agrupamento tipológico "argumentar";
- O diálogo entre as tipologias textuais na composição do gênero;
- Debater é mais do que trocar ideias;
- Recapitulando os conteúdos;
- Da discussão coletiva à carta: Construindo a argumentação;
- Escrita de parágrafos argumentativos;
- Textos de opinião e seu contexto comunicacional;
- Produzindo um artigo de opinião;
- E novamente recapitulando os conteúdos.

Para cada uma das Situações de Aprendizagem, elencadas acima, ao final, há uma proposta de produção escrita. Optou-se pelo recorte das propostas presentes no CP, do 9º ano, do Ensino Fundamental devido às orientações trazidas aos professores, grafadas em letras na tonalidade mais fraca. Para a primeira situação de aprendizagem, tem-se a seguinte proposta de produção escrita:

Peça para os alunos produzirem individualmente, a partir da ficha organizada na atividade da seção “Pesquisa em grupo”, dois parágrafos expositivos sobre o tema pesquisado. Ao final da atividade, eles devem lhe entregar uma cópia desses parágrafos para que você possa corrigi-los.

Parágrafo 1: apresentar o tema, indicando pelo menos um aspecto relevante a ser discutido.

Parágrafo 2: continuar a exposição iniciada no primeiro parágrafo, explanando sobre o aspecto selecionado. Considere as seguintes questões: Por que esse aspecto é relevante ao tema? De que modo ele contribui para que o leitor compreenda melhor o tema?

Espera-se que seja realizado um trabalho com a estruturação de parágrafos, considerando as características dos textos expositivos.

Figura 3 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

A proposta é sugerida como complementação de atividades anteriores realizadas em grupo e com número específico (02) de parágrafos, tipologia específica (a estudada) bem como deve ser a estruturação dos mesmos. Já de início, não se observa nenhuma parceria entre professor e aluno, no sentido de ambos construírem um conhecimento, não há dialogia, mas uma imposição de tarefas para correção. No entender desta pesquisadora, tal proposta não necessariamente deveria vir como de produção escrita, mas como atividades orais que antecedessem o momento da escrita de uma texto, levantando os conhecimentos enciclopédicos dos alunos.

Para a segunda Situação de Aprendizagem:

Com base nas sentenças formuladas na tarefa anterior, os alunos deverão escrever três parágrafos expositivos-argumentativos, discorrendo e posicionando-se sobre o tema que escolherem (*violência ou inteligência e racismo*).

Atenção: evidentemente, novas sentenças com outros tipos de conjunção devem ser escritas a fim de compor os parágrafos. O importante é que consigam articulá-las coerentemente.

Siga as orientações.

Parágrafo 1: apresente o tema escolhido e seu posicionamento sobre ele, indicando,

por exemplo, os prós e contras que permeiam a questão (como no caso de *A inteligência é genética?*).

Parágrafo 2: tente provar sua tese ou seu ponto de vista, apresentando alguns argumentos que expliquem por que você pensa assim.

Parágrafo 3: conclua seu pensamento, ratificando as afirmações feitas nos parágrafos anteriores.

Resposta pessoal. No entanto, o enfoque do professor deve ser na construção de parágrafos argumentativos, considerando o tipo de articulação adequada. Neste caso, os alunos

devem colocar em prática os conhecimentos que possuem dos articuladores sintáticos.

Figura 4 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Aqui, também, a tarefa de produzir texto é complementar às atividades anteriores a ela; foram determinados a quantidade de parágrafos, o modo de sua estruturação e a tipologia e os temas possíveis. Mais uma vez, a imposição de tarefa, fator que “situa” o aluno no seu devido lugar, dentro de suas responsabilidades de discente, como sujeito enunciativo, reproduzidor e cumpridor das obrigações que o professor lhe cobra.

Na terceira Situação de Aprendizagem, tem-se:

1. Ainda nos grupos de trabalho, os alunos deverão definir sobre qual obra pretendem falar em sua resenha. Seria interessante que fosse um novo filme, porque isso possibilitará que eles atualizem os conhecimentos adquiridos até aqui. Nesse caso, eles terão de assistir ao filme e fazer novamente todos os passos de discussão realizados para *A lista de Schindler* (roda de conversas e discussão de ideias; pesquisas sobre o filme: diretor, elenco; organização de fichas com esses dados).
2. Seguindo os modelos de resenhas estudados anteriormente, os grupos deverão fazer um planejamento da escrita, selecionando as informações que o texto deve conter, bem como as opiniões que pretendem compartilhar com o leitor. É importante que eles selecionem também trechos do filme (ou do livro) para serem comentados e que contribuam na justificativa das opiniões.

3. Você pode auxiliá-los, questionando a relevância dessas seleções e solicitando que, oralmente, os grupos as justifiquem. Além disso, você também pode chamar a atenção dos estudantes para aspectos que eles não tenham contemplado nesse planejamento, mas que são fundamentais para a escrita da resenha. Peça que voltem ao quadro sobre as características do gênero e chequem se, de fato, estão considerando todas elas. Essa intervenção deve ser repetida também nos momentos da revisão e reelaboração do texto.
4. Nesta etapa, o trabalho deverá ser feito individualmente. Embora todos os integrantes do grupo tenham o mesmo planejamento, o objetivo é fazer que cada estudante desenvolva sua competência escritora, utilizando todo o repertório que tem sobre o gênero a ser escrito. É importante que o aluno siga o planejamento, mas se sinta

livre para acrescentar outros aspectos que julgue relevantes durante a escrita do texto.

Figura 5 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

A partir de atividades realizadas em grupos, a proposta de produção de texto requer um trabalho individual, com o gênero textual e a estrutura pré-estabelecidos. O aluno deve executar a tarefa conforme o quadro das características do gênero estudado. O planejamento é feito em grupo, mas a produção do texto é individual. Não se percebe aqui, a presença do sujeito discursivo, tendo em vista que a exigência é a produção de um gênero pré-estabelecido, sem escolha do aluno. Como foi dito em 2.4, o aluno se caracteriza como sujeito enunciador.

A quarta Situação de Aprendizagem, cujo assunto é o gênero Debate, apresenta duas propostas de produção escrita partindo de duas situações apresentadas em textos base:

Parte 1

1. Leia o texto a seguir para começar a discutir o assunto.

2. Diante da situação apresentada e das explicações resumidas no início desta sequência sobre variedade-padrão da língua, em grupos, redijam um acordo entre o vendedor e o comprador da Situação 1, considerando os dados de compra e venda e a variedade linguística adequada.

Os estudantes devem levar em conta as informações contidas no texto lido. Também precisam refletir sobre como deve ser o formato/a estrutura desse acordo/texto.

3. Troquem sua produção com outro grupo, a fim de que seus colegas possam avaliá-la, anotando sugestões de correção dos trechos com

problemas. Vocês devem proceder do mesmo modo com o texto do outro grupo. Devolvam os textos a seus respectivos autores.

Estimule os estudantes para que percebam a importância de revisar seus textos e analisar os textos dos colegas. Se achar oportuno, sugira um ou dois temas para análise: por exemplo, organização do parágrafo e uso de conectivos. Para essa seleção, leve em conta sua observação da escrita dos alunos.

4. Reformulem seu texto a partir das sugestões apresentadas pelos colegas e entreguem a nova versão ao professor.

Parte 2

1. Leia o texto a seguir.

2. Imagine-se no lugar do jovem da Situação 2 e redija uma carta de intenção, expondo os motivos pelos quais você deseja o emprego na loja. É importante que você convença seu interlocutor (no caso, o gerente da loja) de que, se for contratado, será um bom funcionário.

Para essa produção escrita, será necessário que você:

- a) faça primeiro um esquema para seu texto. No esquema, você deve apontar, de forma bem geral, as informações que gostaria de colocar em sua carta de intenções. Selecione também os melhores argumentos para convencer seu interlocutor de que a vaga deve ser sua. Eles servirão de base para sua produção final;

- b) retome a estrutura do gênero “carta”, já estudado em séries/anos anteriores, considerando que o item “intenções” está relacionado ao contexto no qual essa

produção escrita foi solicitada: seleção de funcionário para a vaga de emprego;

- c) organize a carta em parágrafos:

- ▶ *parágrafo expositivo*, apresentando-se e apresentando suas qualificações para a vaga em questão;
- ▶ *parágrafo expositivo-argumentativo*, justificando por que essas qualificações são adequadas à vaga na loja;
- ▶ *parágrafo conclusivo*, agradecendo a atenção do interlocutor e registrando sua expectativa diante da espera de uma resposta.

Figura 6 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

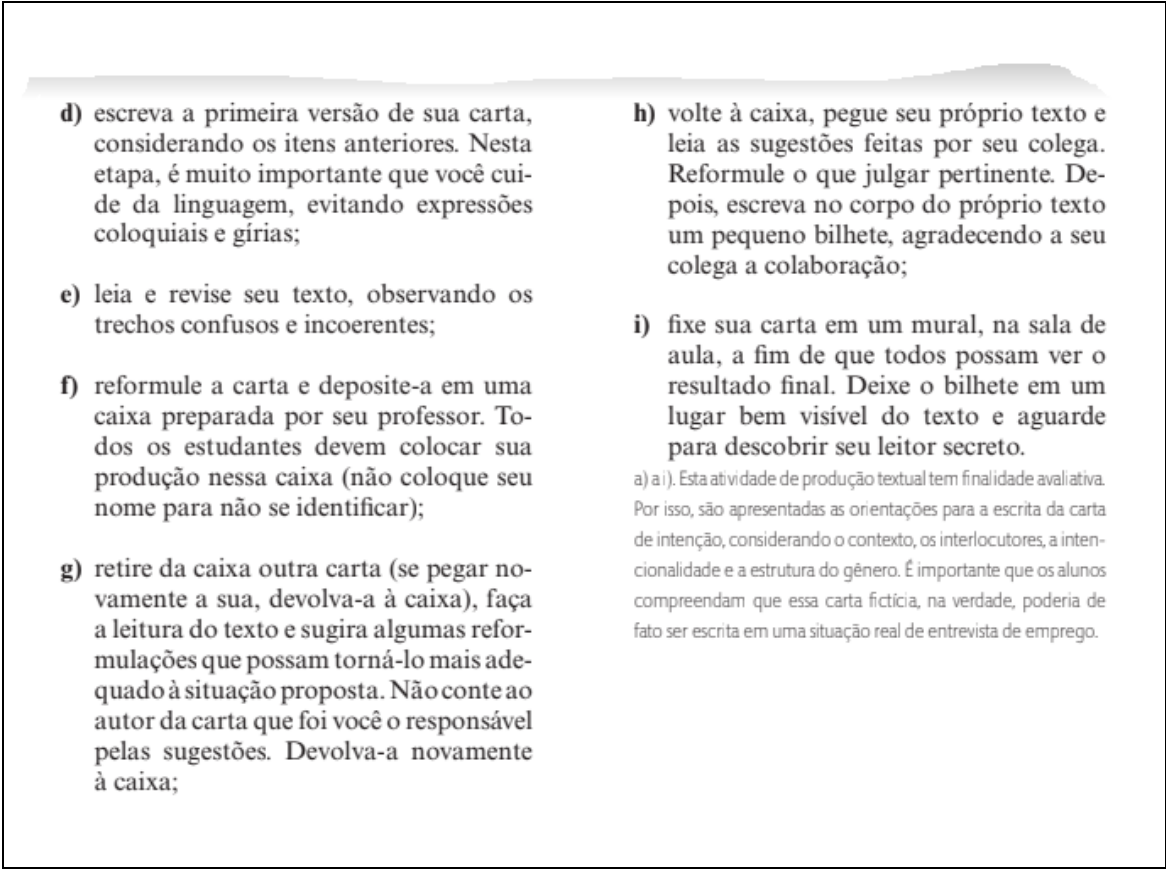
- 
- d) escreva a primeira versão de sua carta, considerando os itens anteriores. Nesta etapa, é muito importante que você cuide da linguagem, evitando expressões coloquiais e gírias;
 - e) leia e revise seu texto, observando os trechos confusos e incoerentes;
 - f) reformule a carta e deposite-a em uma caixa preparada por seu professor. Todos os estudantes devem colocar sua produção nessa caixa (não coloque seu nome para não se identificar);
 - g) retire da caixa outra carta (se pegar novamente a sua, devolva-a à caixa), faça a leitura do texto e sugira algumas reformulações que possam torná-lo mais adequado à situação proposta. Não conte ao autor da carta que foi você o responsável pelas sugestões. Devolva-a novamente à caixa;
 - h) volte à caixa, pegue seu próprio texto e leia as sugestões feitas por seu colega. Reformule o que julgar pertinente. Depois, escreva no corpo do próprio texto um pequeno bilhete, agradecendo a seu colega a colaboração;
 - i) fixe sua carta em um mural, na sala de aula, a fim de que todos possam ver o resultado final. Deixe o bilhete em um lugar bem visível do texto e aguarde para descobrir seu leitor secreto.
- a) a i). Esta atividade de produção textual tem finalidade avaliativa. Por isso, são apresentadas as orientações para a escrita da carta de intenção, considerando o contexto, os interlocutores, a intencionalidade e a estrutura do gênero. É importante que os alunos compreendam que essa carta fictícia, na verdade, poderia de fato ser escrita em uma situação real de entrevista de emprego.

Figura 7 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Ambas propostas partem de **uma situação dada** para que os alunos possam produzir os próprios textos, cuja estrutura/formato deve obedecer às características da tipologia e gêneros estudados: acordo e carta de intenção. As propostas sugerem leitura e revisão dos textos considerando o contexto, os interlocutores e a intencionalidade. Nestas situações, o enfoque é dado para a norma-padrão.

Na quinta Situação de Aprendizagem, tem-se uma atividade prévia, em roda de conversa, em que se discutem impressões a respeito de três imagens. Na sequência, a proposta, abaixo descrita, sugere a produção individual da escrita a partir da escolha de uma imagem como foco na tipologia “expor”. É notória a ênfase nas orientações a serem seguidas, desvirtuando o caráter interativo e dialógico da relação professor/aluno.

Produção escrita

Na sequência, individualmente, os estudantes deverão escolher uma das imagens estudadas e escrever um pequeno comentário de suas impressões de leitura sobre ela. Como já dissemos, é importante que, nesse texto, eles exponham os motivos que os levaram a escolhê-la, justificando-os: O que chamou sua atenção? Que elementos da roda de apreciação e da discussão promovida a partir dela ajudaram na escolha e entendimento da imagem lida? Que elementos da tipologia “expor” devem ser utilizados nessa tarefa de escrita que garantam o caráter expositivo desse relato?

As orientações para a “Produção escrita” são as mesmas já feitas em atividades anteriores. É importante apenas que os estudantes utilizem argumentos e informações discutidos em classe durante a análise das imagens.

Figura 8 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Para a sexta Situação de Aprendizagem tem-se como proposta de escrita a escritura de uma carta seguindo as normas referentes ao gênero e à tipologia argumentativa.

No final desta sequência, você pode utilizar a carta como instrumento de avaliação, a partir do qual poderá observar como os alunos apresentam e discutem seus pontos de vista, levando em consideração experiências pessoais; como identificam, escolhem e classificam argumentos que sejam favoráveis ou contrários à defesa de seu ponto de vista; como questionam afirmações, utilizando expressões de dúvidas ou repúdio.

1. Escolha um dos autores dos textos lidos anteriormente e escreva uma carta para ele, falando sobre as experiências em sua atual fase de vida e explicando seu ponto de vista sobre o que é ser adolescente. Para essa tarefa, considere os seguintes dados:

Produção escrita Solicite aos alunos que, individualmente, escrevam uma carta para os autores dos textos lidos, falando sobre sua própria experiência como adolescente e explicando o seu ponto de vista sobre o que é ser adolescente. É importante que os estudantes compreendam que, embora a carta seja pessoal, é preciso cuidar da linguagem (nada de gírias, a não ser entre aspas, para ilustrar alguma passagem) e justificar os pontos de vista defendidos com exemplos, ilustrações, comparações, a fim de que o leitor compreenda seu raciocínio.	▶ a linguagem (não use gírias, a não ser entre aspas, para ilustrar alguma passagem); ▶ o encerramento do texto, com agradecimento, pedidos ou sugestões. 2. Em grupo organizado pelo professor, iniciem uma revisão das cartas escritas. Discutam alguns trechos que pareçam confusos, com pontuação inadequada (ou sem pontuação), auxiliando-se mutuamente. É preciso garantir que os estudantes sigam as orientações dadas no Item 2. A revisão das cartas pode ser realizada em grupos, mas você pode fazer uma atividade coletiva antes, apresentando-lhes um modelo de revisão.	▶ o destinatário; ▶ as razões que o levaram a escrever a carta para esse destinatário (intenção e objetivos); ▶ a apresentação de um tema; ▶ a apresentação de suas opiniões e pontos de vista sobre o tema; ▶ a seleção de argumentos que confirmem o seu ponto de vista: use exemplos, ilustrações, comparações;
--	--	--

Figura 9 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Mais uma vez, o enfoque é dado para a estrutura composicional. Tanto da tipologia quanto do gênero textual. Aluno visto como reproduzidor do discurso da escola. Na parte dedicada somente ao professor, são impostas as regras “necessárias” para um bom texto, ou seja, o bom texto deve ser aquele que esteja na norma padrão da língua, que possua a forma e composição do gênero estudado.

Na sétima Situação de Aprendizagem, os alunos são convidados a escrever três tipos de parágrafos argumentativos que posteriormente comporão um texto opinativo, organizados na sequência dos tipos dados: parágrafos introdutórios, parágrafos de desenvolvimento do tema e parágrafo conclusivo, conforme descrito abaixo:

Escrevendo parágrafos argumentativos A proposta, agora, é que os alunos, individualmente, escrevam parágrafos argumentativos sobre o tema pesquisado na seção “Pesquisa em grupo”. Eles comporão, depois, um texto opinativo. Para isso, sugerimos que você prepare um banco de temas coletivo, a respeito dos quais os estudantes possam opinar com facilidade. Esse banco será a fonte para que escrevam seus parágrafos.	Exemplo para a organização da escrita 2. Organize esses tópicos do seguinte modo: a) nos parágrafos introdutórios, os alunos devem: apresentar o tema ao leitor; expressar marcas de sua opinião sobre o tema; b) nos parágrafos de desenvolvimento do tema, os estudantes devem: escrever um motivo ou uma razão que explique a opinião que têm sobre o tema (um argumento por parágrafo); observar se o argumento escolhido é coerente com a posição definida sobre o tema.
--	---

1. Antes de escrever os parágrafos, selecione os tópicos sobre os quais gostaria de discutir. É importante que tenham clareza dos tipos de parágrafos que devem escrever, a fim de poder compor esse texto de opinião com introdução do tema, discussão baseada em argumentos e conclusão. Portanto, embora o exercício seja de escrita isolada de parágrafos, o objetivo final é a produção de um texto completo. Como toda produção feita pelos alunos, os parágrafos podem ser utilizados como instrumento de avaliação. Nesse caso, você pode avaliá-los separadamente ou após a montagem do texto. É preciso, no entanto, atentar para a estrutura desses parágrafos, observando se já revelam traços de argumentação e tipos de argumento comuns aos textos de opinião.	c) no parágrafo conclusivo, será preciso que os alunos usem expressões para retomar o que foi feito no texto (“diante do que dissemos, resta-nos...”); sintetizem o que desenvolveram sobre o tema no decorrer do texto, fechando o raciocínio, mas deixando algumas possibilidades para que o leitor pense em novas questões relacionadas a ele. Esta atividade está totalmente atrelada à “Pesquisa em grupo” que os estudantes fizeram anteriormente. Portanto, não há como redigir os parágrafos sem terem lido e discutido os temas listados porque, caso contrário, correriam o risco de produzir textos vazios e repletos de clichês. O objetivo é que eles possam usar o repertório adquirido para se posicionarem e emitirem opiniões bem fundamentadas.
--	---

Figura 10 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

E na oitava Situação de Aprendizagem, assim como nas anteriores, são dados o gênero em estudo no momento, o modelo de organização dos parágrafos, além das etapas de revisão e apresentação à sala.

Ainda é pedido um outro gênero já estudado e já produzido pelos alunos; portanto, neste momento não são dadas maiores orientações a respeito desse gênero. A redação dos parágrafos é feita de forma isolada para ser juntados a outros na formalização de um texto único.

	1. Escrevam, em grupo, uma carta do leitor, discorrendo sobre o que acharam do texto, concordando com o autor ou refutando suas ideias. Para essa produção escrita, levem em consideração a organização dos parágrafos: ▶ introdução e contextualização do tema: esse parágrafo pode ser dirigido diretamente ao autor do texto, ao veículo (revista, <i>sites</i>) no qual o texto foi publicado, aos outros leitores desse veículo; ▶ apresentação do ponto de vista do autor do texto, bem como de trechos com os quais vocês concordam ou dos quais discordam; ▶ apresentação de novos argumentos que confirmem ou rejeitem a opinião do autor. Utilizem para isso os tipos de argumento estudados nesta Situação de Aprendizagem; ▶ conclusão que justifique a escrita da carta. Neste parágrafo, vocês podem apresentar, por exemplo, novos questionamentos sobre o tema discutido para que o autor ou os outros leitores possam refletir.
	2. Organizem as etapas de revisão textual com a ajuda do professor. 3. Apresentem para toda a classe o tema pelo qual ficaram responsáveis, os textos lidos e a produção escrita. Eles devem escrever uma carta do leitor, destacando as ideias que tiveram após a leitura dos textos. É muito importante que eles saibam organizá-las, selecionando argumentos coerentes com sua opinião sobre o tema e os artigos lidos. Também é fundamental que eles compreendam a importância da revisão dos textos. Essa etapa deve ser acompanhada de perto por você,
	que, ao avaliar as dificuldades mais comuns reveladas pelos grupos, pode optar por fazer uma revisão coletiva a fim de que, posteriormente, eles possam identificar, nos próprios textos, os mesmos problemas apontados por você durante essa revisão. Ao final, a apresentação dos grupos será fundamental para ampliar o conhecimento da classe sobre vários temas diferentes e polêmicos, abrindo espaço para discussão e troca de ideias. Para finalizar esta sequência, proponha aos alunos que assistam a um filme que trate de um dos temas pesquisados e, em seguida, elaborem uma resenha.

Figura 11 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

A Situação de Aprendizagem nona requer a escrita de um artigo de opinião. Em um trabalho conjunto, professor, classe e os subgrupos farão um *checklist* dos argumentos, exemplos favoráveis ou não, ficando cada subgrupo com uma situação para escreverem seus textos de acordo com as orientações de estrutura dos parágrafos estudados.

O objetivo destas atividades é oferecer aos alunos uma oportunidade de escrever artigos de opinião que versem sobre temas atuais e polêmicos. Ao escrever, eles devem levar em consideração as características desse gênero, bem como seguir os passos da escrita já estudados nas Situações de Aprendizagem anteriores. 1. Você pode lançar mão de alguns temas sobre os quais gostaria que os estudantes escrevessem ou, então, organizar com eles uma lista coletiva com vários temas. Para cada tema, crie uma questão que gere polêmica (semelhante à dos artigos estudados na atividade anterior: <i>O Brasil é um país racista?</i>). 2. Divida a classe em grupos e peça que escolham um tema por grupo, solicitando que façam uma pesquisa a fim de ampliar seu repertório sobre o assunto e organizar recursos argumentativos. 3. Para responder à questão formulada, os grupos devem produzir dois artigos de opinião divergentes: um defendendo e um refutando o tema proposto:	a) para isso, devem preparar um quadro que apresente uma coluna com argu-
mentos favoráveis e uma coluna com argumentos contrários; b) solicite que se dividam em subgrupos no momento da escrita do artigo. Assim, cada subgrupo pode concentrar-se em apenas um dos lados da questão (a favor ou contra); c) cada subgrupo encarrega-se de organizar a escrita do artigo, tomando o cuidado de planejar, textualizar, revisar, reelaborar; d) ao terminar e antes de apresentar os artigos para toda a classe, os subgrupos comparam os dois artigos que fizeram, observando se, de fato, conseguiram manter coerência na defesa de seu ponto de vista, selecionando argumentos pertinentes. Os grupos fazem uma apresentação oral, relatando como foi o processo de escrita do artigo (as discussões que travaram sobre o tema, como organizaram os argumentos, as dúvidas que tiveram, como solucionaram eventuais problemas, se os artigos estudados na atividade anterior os ajudaram a pensar na composição do novo artigo de opinião etc.) e os resultados	a que chegaram com a escrita do artigo.

Figura 12 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Talvez haja certa dificuldade do professor em trabalhar a técnica do *Checklist* de forma indutiva, isto é, valendo-se das partes soltas para formar o todo. Baseado em experiências vividas, tal técnica foi comumente usada de forma dedutiva, principalmente no que se refere à montagem “esquelética” do texto: tema,

delimitação do tema, divisão do assunto em semas, elementos que conectam os parágrafos, construção do parágrafo introdutório e do parágrafo conclusivo. Também há dificuldade de operacionalização devido ao fato de não haver armários suficientes para guardar os textos soltos para junção posterior, e os alunos ainda não são responsáveis, em sua totalidade, para carregar consigo o material escolar.

Na décima Situação de Aprendizagem, a produção escrita retoma dois gêneros estudados: o artigo de opinião e a carta do leitor. Neste momento, juntam-se os parágrafos “soltos” para formar o todo do gênero. Também há uma orientação que pode trocar a situação de produção do texto, no caso carta do leitor, substituindo-a por uma situação real, momento raro de interação e de voz do aluno.

Atividade 1

Serão propostas atividades com artigo de opinião e carta do leitor.

1. Retome os parágrafos escritos na atividade “Produção escrita” da Situação de Aprendizagem 7.
2. Organize esses parágrafos a fim de que possam compor um artigo de opinião. Para ligá-los, utilize alguns dos conectivos e das locuções conjuntivas estudados anteriormente.
3. Com o repertório adquirido até aqui, se julgar necessário, acrescente novas ideias e argumentos.

Esta atividade, composta de duas etapas, deve ser acompanhada por você. Nos itens de 1 a 3, os estudantes devem retomar os parágrafos escritos, promovendo a ligação entre eles usando conectivos adequados. Nesse caso, você pode utilizar essa produção como instrumento avaliativo, observando a capacidade dos estudantes de realizar a tarefa individualmente. Assim, saberá o tipo de dificuldade que eles ainda encontram com o uso dos conectivos ou com a construção de textos argumentativos.

Atividade 2 – Escrevendo cartas

Como você sabe, cada situação de comunicação que envolve polêmicas resulta em um gênero próprio para ela. Pensando nisso, leia a situação a seguir.

Imagine que você foi até uma loja e comprou duas portas para serem entregues na sua casa, em trinta dias. O prazo se esgotou e as portas não chegaram. Você voltou à loja, reclamou com o vendedor, mas só conseguiu receber as portas dois meses depois do combinado. Para piorar a situação, uma das portas não é do modelo escolhido por você. Indignado com a situação, você resolveu escrever uma carta para a coluna “Advogado de defesa”, do jornal de sua cidade, denunciando a loja e pedindo uma orientação legal. Escreva essa carta.

Atividade adaptada de: ABAURRE, Maria Luiza Marques. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Linguagens, códigos e suas tecnologias*: livro do estudante: Ensino Médio. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 119.

1. Você considera que essa carta seja o gênero textual adequado para a situação? Por quê?

2. Individualmente, escreva a carta solicitada no texto, considerando o caráter expositivo-argumentativo dessa proposta. Se preferir, você pode substituir o tema por uma situação real que esteja vivendo na escola, no bairro ou em casa.

Na segunda etapa, composta pelos itens 1 e 2, os alunos terão de escrever outro texto com base em determinada situação-problema já posta na tarefa. Nesse caso, é importante que você converse com eles sobre como o gênero “carta” pode assumir essa função de denúncia: apresenta um problema ocorrido com o autor da carta (ou com alguém que ele conheça); expõe os eventuais prejuízos que ele teve com o problema; explica quais foram as providências tomadas por ele ou pelo responsável pelo problema, justificando por que essas providências não foram suficientes; e, em seguida, pede uma orientação sobre o que fazer diante do exposto.

Ao final do volume é dada uma grade de avaliação (disposta abaixo) com expectativas de aprendizagem. Através dela o professor deverá observar se os alunos ampliaram seu repertório de conhecimento da tipologia “argumentar” e do gênero artigo de opinião. Também se utiliza a tabela de observação da tipologia/gênero (ver figura 18, página 85 desta pesquisa). A repetição de conteúdo com graus de dificuldade diferentes é uma estratégia importante, segundo as orientações do material.

Expectativas de aprendizagem e grade de avaliação

Ao final do volume, os estudantes precisam ter ampliado seu repertório e conhecimento da tipologia “argumentar” e do gênero “artigo de opinião”, bem como de leitura e escrita desse gênero, a partir do desenvolvimento das competências e habilidades descritas nos quadros das Situações de Aprendizagem. A observação e o registro do percurso feito até aqui são fundamentais para que você tenha condições de responder às questões a seguir:

- ▶ Os alunos compreenderam as funções dos gêneros estudados e sua organização?
- ▶ O que ainda é preciso fazer para que eles ampliem o repertório sobre os temas discutidos?
- ▶ Eles compreenderam que o ato de escrita é processual, assim como o aprendizado?
- ▶ Como eu conduzi o andamento das sequências em sala de aula e o desenvolvimento dos conteúdos? Houve variação das estratégias?
- ▶ As situações didáticas que organizei permitiram que os alunos identificassem problemas reais, buscando soluções que deveriam ser construídas a partir de reflexão, pesquisa, discussão, comparações com outras situações semelhantes etc.?
- ▶ Quais intervenções e situações didáticas devem ser repetidas porque são ricas e pos-

sibilitam ampliar a capacidade de compreensão dos estudantes?

- ▶ Quais situações didáticas não contribuíram para a aprendizagem, tolhendo os alunos ou deixando-os dispersos e sem interesse?
- ▶ Quais são as minhas impressões, dúvidas e anseios diante das escolhas de estratégias para apresentar ou desenvolver um determinado tema ou conceito etc.?

Avaliação da aprendizagem dos alunos

Duas estratégias devem ser levadas em conta nesse processo avaliativo: a repetição de conteúdos com grau de dificuldade crescente, o que permite retomar e aprofundar conhecimentos, competências e habilidades; a escolha de critérios claros e conhecidos pelos alunos no processo de avaliação. Diante disso, ao final deste Caderno, é preciso que seus alunos sejam capazes de:

- ▶ compreender que os gêneros estudados da tipologia “argumentar” estão a serviço da sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição;
- ▶ reconhecer as características do agrupamento tipológico “argumentar” nos gêneros textuais “artigo de opinião”, “resenha” e “carta do leitor”;
- ▶ identificar, nas cartas dos leitores, seus pontos de vista com base no diálogo que estabelecem com um texto anterior à escrita da carta;

- ▶ reconhecer textos de opinião em um contexto comunicacional específico, refletindo sobre seus temas a fim de se posicionar e desenvolver recursos argumentativos;
- ▶ aprender a escrever artigo de opinião, considerando suas estruturas e função comunicativa;
- ▶ ler e interagir com os gêneros estudados, posicionando-se como interlocutor;
- ▶ identificar o ato de escrita como processual;
- ▶ usar recursos linguísticos, relacionando-os

- ▶ ao gênero textual que pretendem escrever;
- ▶ interpretar textos de acordo com o tema e as características estruturais do gênero ao qual pertencem;
- ▶ inferir informações subjacentes aos conteúdos explicitados no texto;

- ▶ realizar análise linguística, considerando sua importância na leitura e escrita dos gêneros “carta do leitor” e “artigo de opinião”;
- ▶ reconhecer os vários tipos de coesão que permitem a progressão discursiva do texto.

Figura 14 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Para o 2º semestre os temas das Situações de Aprendizagem são:

- Discutindo para fazer escolhas;
- Será que estamos fazendo política?;
- Mudança de rumos: A escola está querendo proibir... e agora?;
- Adequando o texto de opinião à situação comunicativa;
- Seleção do texto e apresentação à direção da escola;
- Pesquisando profissões;
- Qual é o melhor roteiro para nossa Semana de Profissões?;
- Tomando uma decisão coletiva;
- Apresentações finais: Avaliando resultados.

A primeira Situação de Aprendizagem requer, conforme orientação para o professor, a construção de dois parágrafos distintos, um com argumentações favoráveis ao pacote analisado e outro com informações desfavoráveis:

Depois que os materiais estiverem disponíveis, peça aos alunos que produzam, individualmente, uma análise comparativa escrita, apontando as vantagens e as desvantagens de cada pacote. Indicados os aspectos favoráveis	e desfavoráveis, forme grupos e peça que discutam o que acharam. Nesse texto, os alunos devem apresentar os aspectos favoráveis e desfavoráveis de cada pacote turístico. Uma forma de organizá-lo é apresentar os pacotes em parágrafos distintos: "No pacote da agência X..." e "O pacote da agência Y, por sua vez...", entre outras possibilidades. É possível, até mesmo, conversar com os alunos e construir com eles diferentes formas de articular essas partes do texto.
--	--

Figura 15 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Ainda na primeira Situação de Aprendizagem, as atividades posteriores são continuidades dessa produção escrita, discussão em grupo e apresentação oral para a sala seguindo um modelo pré-definido.

Com relação à segunda Situação de Aprendizagem, o aluno vai redigir apenas alguns parágrafos, de texto sem gênero definido, mas com a tipologia argumentativa.

Em tais atividades torna-se a repetir as mesmas estratégias do primeiro semestre: discussão em grupo, produção individual, modelo pré-estabelecido como norma.

1. Tendo em vista as discussões e análises realizadas, bem como o conceito de política adotado pela sala, você considera que a ação de escolher uma excursão de formatura pode ser considerada um ato político? Escreva sua opinião no caderno, seguindo estas etapas:

Os passos estabelecidos devem ser considerados um “esqueleto” para o texto. São uma maneira de construir, da forma mais clara possível, sua intencionalidade e de mantê-la durante o processo da escrita. A escrita propriamente dita deve acontecer em fase posterior à elaboração do esquema.

2. Tomando por base a sistematização feita pelo professor, elabore, no caderno, uma síntese das discussões geradas sobre o tema *política* nesta Situação de Aprendizagem.

Por meio desta atividade, pode-se verificar como os estudantes estão compreendendo o que tem sido discutido e pesquisado sobre o tema até aqui.

Por fim, você pode sistematizar novamente o sentido de política, partindo da seguinte questão: *Tendo em vista o que fizemos nesta segunda Situação de Aprendizagem, o que nos permite classificar um ato como político?*

O importante, nessa resposta, é levar em conta o que foi lido e discutido na sequência da atividade. Você avaliará, portanto, se o conceito apresentado considerou a Situação de Aprendizagem.

Figura 16 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Os itens 2 e 3 dessa Situação de aprendizagem são recapitulações da tipologia argumentativa e do gênero Artigo de opinião. Conforme descrito no quadro referente à grade de avaliação, a repetição de conteúdo e as atividades são uma estratégia de aprendizagem.

1. Com o objetivo de organizar a lista de argumentos, faremos uma recapitulação da tipologia argumentativa.

4. Feitas essas recapitulações, volte ao esquema produzido no Item *f* de “Recapitulação da tipologia argumentativa” e passe à produção da primeira versão do texto de opinião.

Retomando o esquema produzido como referência, os alunos devem utilizá-lo para construir seu texto de opinião. Deve-se retomar o esquema feito no Item *f*, e não o esquema anterior.

Solicite aos alunos que, com os esquemas organizados individualmente no caderno, produzam uma primeira versão do texto. Na próxima Situação de Aprendizagem, retomaremos essa primeira versão, encaminhando intervenções, tanto do ponto de vista da tipologia e do gênero como do ponto de vista da gramática normativa.

Os assuntos tratados serão os que foram revistos ou introduzidos nas Situações anteriores.

Figura 17 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

A Situação de Aprendizagem quatro, conforme descrita na proposta de produção escrita da situação anterior, é uma complementação da atividade de produção escrita, da 3ª Situação de Aprendizagem. Através de uma ficha de observação, figuras abaixo, os alunos podem perceber o que o texto dele possui ou não e apontar sugestões de reescrita dos parágrafos produzidos. Após isso, são dadas quatro atividades de estudo da língua que funcionam como intervenção nos textos, modalizados pelo professor com a anuência dos alunos pelos exemplos retirados da própria turma.

Ficha de observação da tipologia argumentativa			
As características da tipologia estão desenvolvidas?	Sim	Não	Sugestão de mudança
1. Desenvolve introdução, apresentando o tema e seu ponto de vista sobre ele?			
2. Sustenta seu ponto de vista, no desenvolvimento do texto, apresentando argumentos (motivos que o levam a pensar como pensa)?			
3. O texto apresenta conclusão, fazendo síntese da reflexão ou sugerindo proposta de intervenção no problema?			

Ficha de observação do gênero “texto de opinião”			
As características do gênero estão presentes?	Sim	Não	Sugestão de mudança
1. O texto deixa claro que está tratando de um tema de interesse de um grupo (no caso, a questão envolvendo os alunos da 8ª série/9ª ano)?			
2. A argumentação desenvolvida está articulada com a situação de comunicação apresentada (os argumentos defendem um ponto de vista sobre a situação vivida pelos alunos, com base na intervenção da direção da escola)?			
3. A conclusão é uma síntese do que ocorreu ou uma proposta de solução para o problema vivido pela 8ª série/9ª ano?			

Figura 18 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Na quinta Situação de Aprendizagem é dada a continuidade do texto da Situação 3, através de uma situação hipotética da escola. Um exercício a partir de uma situação simulada, onde o aluno não tem contato com a realidade, não intervém na realidade a sua volta.

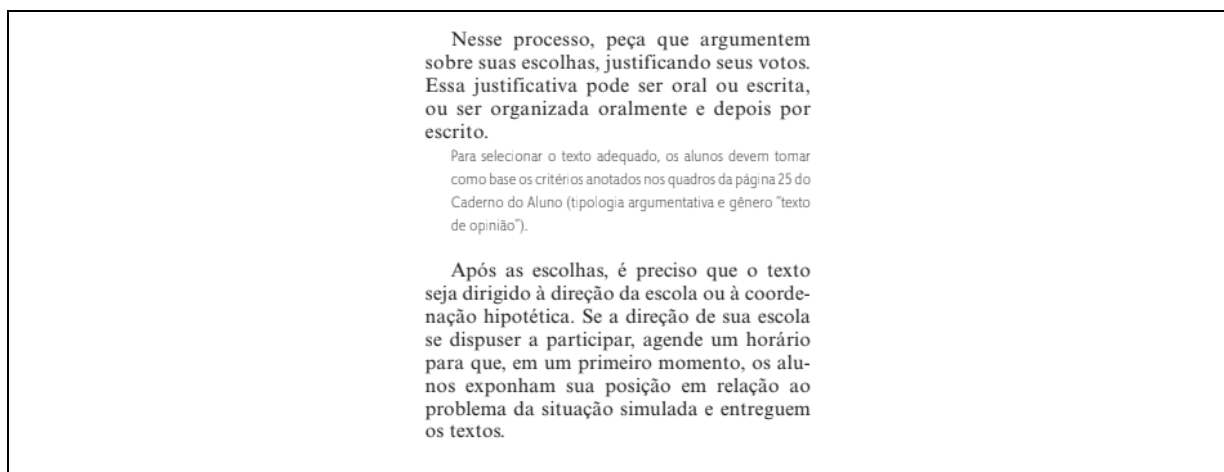


Figura 19 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

Na sexta situação de aprendizagem, após realizarem pesquisa na internet, solicita-se aos alunos que estruturem o texto seguindo um esquema de texto opinativo já pré-estabelecido. Sem interação com o comando do professor, e o aluno como enunciador das práticas escolares.

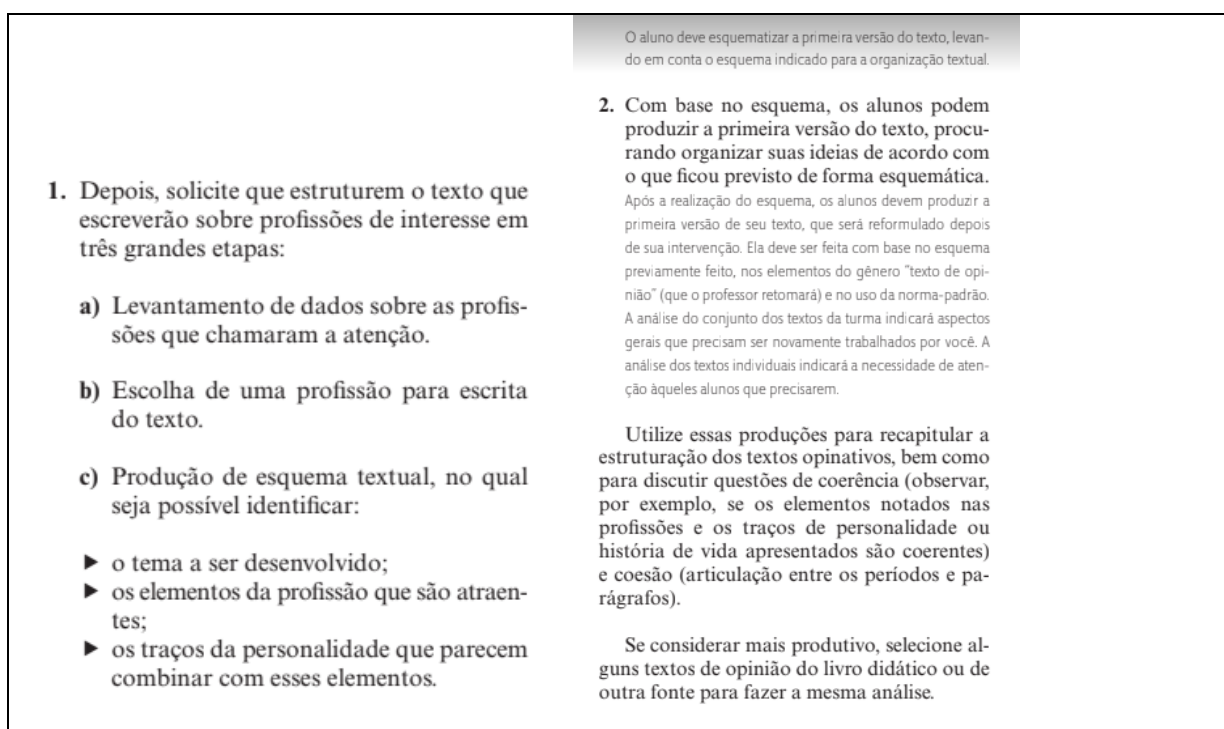


Figura 20 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

As atividades das Situações de Aprendizagem 7 e 8 referem-se às atividades em grupo, cujo tema é a semana de profissões que os alunos deste referido ano devem organizar.

3.4 À guisa de reflexão

O material didático objeto desta pesquisa revelou-se, do ponto de vista de uma vertente propriamente dialógica — mais propriamente sociointeracionista — aquém do esperado para o desenvolvimento adequado da proficiência escritora dos alunos do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entretanto, verificaram-se aspectos relevantes das atividades propostas para a produção escrita, como a alimentação e repertoriação temática; o reconhecimento e a produção de tipos de textos e gêneros; o planejamento dos textos com relação à forma composicional e/ou estrutura textual e atividades de revisão dos textos, embora sejam elas mais focadas nas convenções normativas da escrita.

O material didático examinado, no tratamento que dispensa ao português, não alcança plenamente a base teórica que trata a escrita como interação socialmente situada, ou seja, nos dizeres de Costa Val (Apud ROJO, 2015, p. 128), como “uso linguístico situado num contexto histórico e social e, por isso, integrado às práticas comunicativas da sociedade”. Isso porque “produzir um texto escrito implica escolher determinado gênero e essa escolha se faz em função de para quê se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido” (*idem, ibidem*).

As propostas de produção escrita do material didático, descritas nesta pesquisa, centralizadas na figura do estudante (caracterizado por Tfouni, 2012, como sujeito enunciador, aquele que reproduz o discurso escolar e orienta sua relação com a língua para a estrutura formal do texto), deixam a desejar no que diz respeito à constituição de situações de interlocução mais efetivas, concretas, na medida em que não exploram convenientemente, daquele estudante, o seu potencial de sujeito discursivo ou autor (cf. TFOUNI, 2012).

Limitam-se, muitas vezes, além do foco nas questões de ordem formal, a trabalhar elementos não dialógicos, quais sejam, tomam o professor/avaliador como único interlocutor (a perspectiva do estudante é a de escrever para ser avaliado, não para experiências sociocomunicativas); as propostas de revisão e auto-avaliação confinam-se à estrutura do texto que privilegia a variedade linguística padrão e as convenções de escrita; sala como único ambiente enunciativo, enfim, atividades circunscritas à sala de aula ou ao mural da escola, burocráticas, meramente

escolares, artificializando o processo discursivo. Esse conjunto de circunstâncias acaba por contribuir decisivamente para dicotomizar a relação estudante e sujeito autor/discursivo, em favor do primeiro. O texto, descontextualizado, funciona como pretexto para a atividade avaliativa.

O trabalho com a estrutura não deixa de ser válido; porém, é relevante centrar-se nos propósitos comunicativos; nas relações entre os participantes, escolhendo os seus interlocutores, o uso de estratégias de construção dos gêneros; na relação interacionista, pois a escrita tem caráter social e interativa. Geraldi (1997, p. 6) lembra-nos que

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas.

Ler, entender e escrever textos não é apenas decodificar ou codificar textos. Isso faz parte, mas é preciso ir além, é preciso engajamento dos sujeitos orientados discursivamente, como autores, por intenções e objetivos sociocomunicativos.

Nas propostas observadas, vimos, frequentemente, uma ordem de escrita, atividades lineares, estanques, descontextualizadas. Não se leva em conta a necessidade, por exemplo, de focar-se na escrita de texto em uma série de atividades recursivas, ou seja, em favor de uma consciência, por parte do sujeito discursivo/autor; das condições de produção, em qualquer etapa; das considerações sobre o interlocutor previsto; da circunstância de produção; do partilhamento de ideias entre os interlocutores; da situação que orienta a produção; e do suporte do texto.

A partir disso tudo é que se vai definir o gênero, a variedade e o registro linguístico. Enquanto o sujeito autor processa as condições de produção de texto, ele também mobiliza os recursos disponíveis, avalia o seu texto, que pode ser

reescrito, alterado, trechos acrescentados e/ou suprimidos. Nas palavras de Geraldi (1997, p.137), “um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-inter-individual”.

3.5 Formas de encaminhamento

É certo de que não há receita para ensinar a escrever, mas há caminhos que norteiam e ajudam a aprender a escrever, tarefa que requer esforço tanto do aluno quanto do professor. Por ser complexa, o caminho mais fácil e menos trabalhoso, dentro de todos os percalços e obstáculos enfrentados pelos professores, acaba se tornando o da receita pronta: seguir exatamente o *script* dado pelo material didático.

O material analisado, através das orientações do CP, apresenta um rol de aulas prontas, com base nas competências e habilidades contidas no material de apoio chamado *Matriz Curricular*, o que não incentiva o professor na preparação das próprias aulas. O professor, como o aluno, só precisa seguir as etapas descritas. Tanto professor, quanto o aluno, acabam por tornarem-se sujeitos enunciadoreis. Ambos reproduzem “ordens superiores”.

Ao determinar o rol de aulas prontas, em tese, a escola conseguiria os índices e metas fixadas para o SARESP e IDESP, respectivamente, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – instituídas pela Resolução SE nº 27/1996, atualizadas ano a ano e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, instituído pela Resolução SE 74/2008, também atualizada anualmente. Se, atingidas as metas nessas avaliações, os professores e servidores recebem um bônus, conforme Resolução SE 22/2019, atualizada ano a ano. Um motivo, aparentemente, bom, se pensarmos na situação do professor em termos de valorização.

Diante do exposto, entendemos ser comum o professor seguir os planos de aulas contidos nos CA/CP, como um livro de receita. Seus conteúdos, habilidades e competências são cobrados pelo SARESP, conforme afirma o documento denominado *Matriz de Referência para a Avaliação SARESP*, além do monitoramento existente nas escolas através dos alinhamentos realizados pelos supervisores, professores coordenadores das diretorias e das escolas.

A alternativa que se configura como sugestão ao trabalho de ensino pragmático da escrita como processo de interação é voltado para os elementos de textualidade da escrita, sem deixar de lado as questões de oralidade e letramento, os conhecimentos básicos para a escrita, tais como os enciclopédicos e textuais, relacionados às habilidades de levantamento de conhecimentos prévios.

Os elementos de textualidade no ensino da escrita independem do gênero, mas centram-se nas tipologias. Estas, quando dominadas, facilitam a absorção das estruturas e características dos gêneros textuais, bem como propicia ao professor um trabalho com maior variedade de capacidades textuais e discursivas.

No caso do 9º ano, porta de entrada para o Ensino Médio, a tipologia argumentativa ganha atenção pela inserção dos alunos numa modalidade de ensino que visa, em muitas escolas, ao aprendizado em virtude dos concursos vestibulares e ENEM.

A título de exemplificação, consideramos, neste estudo, o trabalho com textos a partir dos elementos da textualidade: a coerência, a coesão textual (repetição parcial, paralelismo, pronomes, sinonímia, hiperonímia, conjunções e as locuções conjuncionais), intencionabilidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, sem excluir os elementos do interacionismo.

Tendo esses elementos como itens básicos da textualidade, facilitam a inserção pelos gêneros textuais e a avaliação processual (não correção) da produção escrita, seja ela, realizada pelo professor ou pelos alunos, sugestão também presente nas orientações aos professores.

OLIVEIRA (2010) sugere que o professor deve avaliar, nos textos escritos pelos alunos, os seguintes itens, abaixo discriminados resumidamente:

- A coerência temática (o texto deve abordar aquilo a que se propõe);
- A continuidade temática global (o texto não deve apresentar fugas do tema);
- Continuidade temática dos parágrafos (cada parágrafo do texto deve desenvolver apenas uma ideia-controlê, um tópicô frasal);

- uso adequado dos mecanismos de coesão (as conjunções devem estar semanticamente adequadas, assim, como as referências estabelecidas pelos pronomes devem estar claras);
- uso adequado do vocabulário (as palavras escolhidas devem ser apropriadas tanto ao gênero escrito quanto ao leitor a que se dirige);
- adequação da mecânica linguística (de acordo com o gênero textual, o texto deve conter a necessária correção de ortografia, acentuação, pontuação e concordância).

Em caso que a avaliação envolva os alunos, seja na autoavaliação ou avaliação dos textos dos colegas, é necessário uma preparação específica dos alunos, transformando-os em avaliadores e não corretores, cujo objetivo é ajudá-los a desenvolverem sua percepção, sua consciência textual. Oliveira (2010) sugere, também, uma lista de checagem contendo itens de avaliação, conforme descrição abaixo de forma resumida:

- o texto aborda o tema proposto? (em caso negativo, fazer um novo texto);
- há fugas pontuais do tema? (em caso afirmativo, retirar os trechos que fogem do tema e refazer os parágrafos onde eles se encontravam);
- a linguagem usada é adequada para o gênero em questão? (em caso negativo, substituir as palavras e expressões indadequadas por outras adequadas);
- todos os pronomes usados no texto fazem referência clara a elementos do texto ou a elementos fora dele que são facilmente identificáveis? (em caso negativo, substituir o pronome que não estabelece uma referência clara por substantivos ou locuções substantivas);
- todas as sentenças são completas ou há fragmentos setenciais? (se houver fragmentos setenciais, completá-los com os termos que estiverem faltando ou torná-los parte da sentença anterior ou da subsequente);
- As concordâncias entre substantivos e adjetivos e entre sujeito e verbo estão adequadas? (em caso negativo, fazer as devidas correções);

- A pontuação, a acentuação e a grafia das palavras estão corretas? (em caso negativo, fazer as devidas correções, exceto em caso intencional de uso).

O processo de produção de texto e avaliação dos mesmos objetiva a melhoria da proficiência escritora dos alunos tendo em vista o sujeito discursivo, cujos fatores influenciáveis fazem parte do ensino não prescritivo. O colega ou o próprio aprendiz como leitor do texto e não o professor/juiz e a não reprodução de modelos.

O trabalho didático deve dar-se de forma dinâmica e significativa para que se estabeleça relação entre o que ocorre na escola, de um lado, e, do outro, com o mundo fora dela. O ato da escrita deve implicar, para o aluno, uma abertura para o diálogo e a realidade da vida e do mundo da leitura, como também favorecer condições propícias para a produção escrita, conforme Ribeiro (2015, p.18):

Se compreendermos a linguagem como atividade de interação em que forma e sentido são funções das circunstâncias da enunciação e que o produtor, operando com um conjunto de fatores, promove suas escolhas no código e decide quanto à estruturação conceitual e formal do texto, então estaremos aptos a criar em sala de aula condições mais propícias para a produção escrita.

Capítulo IV - Proposta de Intervenção: sugestão de remodelamento de uma proposta produção de texto de uma Sequência Didática

Tendo em vista as ideias de Bakhtin (2010), em *A Estética da Criação Verbal* (pp. 321-326), através das quais se entende que todo texto é essencialmente dialógico, pois, mesmo longe do leitor, as escolhas realizadas para a produção de um texto acontecem por determinação da imagem e expectativa do sujeito discursivo em relação ao leitor pretendido, já se percebe que o material, objeto dessa pesquisa, não contempla a essência dialógica do texto quando a escritura deste tenha o objetivo de ser avaliado pelo professor-juiz, caracterizando o aluno como reproduzidor de regras.

Com base nos princípios da Teoria da Enunciação (Bakhtin, 2010), nos estudos desenvolvidos e na análise das propostas de produção textual do material didático do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sugere-se utilizá-lo a partir dos fundamentos do sociointeracionismo.

Caberia aos gestores do material didático uma revisão do mesmo de acordo com os princípios pedagógicos, didáticos, psicológicos e finalidades sociais apontados por Schneuwly (2011), redistribuindo os agrupamentos dos gêneros dentro de cada série/ano, assegurando a abordagem de todos em todas as séries/ano, em sentido espiral, com progressão dos níveis de complexidade.

A título de exemplificação, retomamos a Situação de Aprendizagem 2, volume 1 – Traços característicos do agrupamento tipológico “argumentar”, cuja proposta de produção escrita é:

Com base nas sentenças formuladas na tarefa anterior, os alunos deverão escrever três parágrafos expositivos-argumentativos, discorrendo e posicionando-se sobre o tema que escolherem (*violência* ou *inteligência* e *racismo*).

Atenção: evidentemente, novas sentenças com outros tipos de conjunção devem ser escritas a fim de compor os parágrafos. O importante é que consigam articulá-las coe-
rentemente.

Siga as orientações.

Parágrafo 1: apresente o tema escolhido e seu posicionamento sobre ele, indicando, por exemplo, os prós e contras que permeiam a questão (como no caso de *A inteligência é genética?*).

Parágrafo 2: tente provar sua tese ou seu ponto de vista, apresentando alguns argumentos que expliquem por que você pensa assim.

Parágrafo 3: conclua seu pensamento, ratificando as afirmações feitas nos parágrafos anteriores.

Resposta pessoal. No entanto, o enfoque do professor deve ser na construção de parágrafos argumentativos, considerando o tipo de articulação adequada. Neste caso, os alunos devem colocar em prática os conhecimentos que possuem dos articuladores sintáticos.

Figura 21 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental, 9º ano, vol I e II, 2014.

O volume I direciona todas suas atividades tendo em vista uma finalidade, que ao término do volume o aluno seja capaz de produzir um artigo de opinião. Na introdução da primeira Sequência Didática fica explícito o objetivo: “sistematizar com os alunos os traços característicos da tipologia “argumentar”, encontrados em diferentes gêneros textuais, a fim de conduzi-los para uma compreensão da função social e comunicativa desses gêneros em diferentes contextos (...)”(SEE, 2018, p.19)

O primeiro passo de intervenção seria o não uso do material didático pelo predomínio de uma tipologia por série/ano e alguns de seus, respectivos, gêneros, contrariando o uso das capacidades em todos os níveis de escolaridade ou uma reformulação das Sequências Didáticas todas de acordo com os princípios sociointeracionistas. Porém, como é um material que está à disposição do professor, as diretorias direcionam o seu olhar pedagógico para o cumprimento dele, além, é claro, de facilitar a “mensuração” do aprendizado por meio das provas externas, convém utilizá-lo de forma mais interativa e menos impositiva.

Sendo assim, uma das possibilidades seria trabalhar o mesmo conteúdo a partir de uma base de textualização desde a primeira proposta, com enfoque nos gêneros voltados para o sociointeracionismo, a saber, para a mesma atividade exemplificada,

- Discutir com os alunos o que é uma questão polêmica, quais as polêmicas da sociedade atual ou da cidade onde residem;
- Das polêmicas sugeridas pelos alunos, levantar sobre qual delas seria importante um trabalho realizado pela sala, discutindo os prós e os contra do tema;
- Após a escolha discutir e levantar com os alunos qual o gênero teria uma força impactante na sociedade em que vivem para instigá-la na busca de melhorias. O professor pode, neste momento, trabalhar quais gêneros caberiam e quais as finalidades de cada um;
- Caso os alunos tenham interesses diversos na produção de texto, pode-se ficar livre a escolha dos gêneros desde que atenda a finalidade de discutir a questão polêmica;
- Os alunos produzirão, dentro de suas escolhas, um gênero textual definindo a quem se destina;
- Sugere-se, aqui, a possibilidade de uma produção coletiva, alunos e professor, juntos definem um gênero e modelizam um texto, discutindo as melhores estratégias de textualização. Pessoalmente, acredito no fazer junto como boa estratégia de escrita;
- Enviar o texto a seus destinatários reais e aguardar retorno;
- A avaliação será processual e o aluno poderá construir seu portfólio e avaliar seu desenvolvimento na proficiência escritora.

Quando o sistema não faz, é o professor que pode fazer a diferença na prática de sala de aula de língua materna, pois um objeto teórico não pode ser aplicado diretamente aos alunos sem que haja uma adequação. Segundo Rafael (2002, p.03), “A mudança deve ser no sentido de abandonar a concepção de prática como transmissão de saberes para uma concepção reflexiva sobre o quê estudar, para quê e como ensinar”.

Assim, é recomendável, no trabalho com os gêneros discursivos, por meio de análise de texto de caráter enunciativo-discursiva, uma transposição didática que:

procure (re)construir os sentidos/tema do texto considerando o diálogo entre seus elementos constituintes (estruturas sintáticas, léxico etc.) e seu contexto de produção, assim como o diálogo entre o gênero a que o texto pertence e a esfera em que circula, incluindo aspectos enunciativos (momento histórico, lugar social, etc) e discursivos (por exemplo, a relação entre interlocutores, o lugar social de cada um deles, as intenções do locutor etc), bem como os outros enunciados com os quais o texto dialoga. (FIGUEIREDO, 2005, p. 23)

CONCLUSÃO

Ao final do trabalho é oportuno ponderar algumas considerações a respeito dos resultados obtidos. Para tanto, retoma-se a hipótese inicial e os objetivos propostos inicialmente.

A análise das propostas de produção escrita do material didático do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, das escolas estaduais paulistas, confirma a hipótese de que o Caderno do Professor e Caderno do Aluno não demonstram uma contribuição, de maneira eficaz e eficiente, para a formação e o desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos.

As razões que levaram à confirmação acima podem ser elencadas, abaixo, tendo em vista a análise do material no capítulo III:

O material didático, apesar de ser indicado como material de apoio ao professor, tornou-se um manual de aulas prontas, no qual são descritas todas as ações metodológicas que o professor deve seguir, com acompanhamento pedagógico por meio de alinhamento entre o material didático e a caderneta do professor;

O CP e o CA, volume I e II, trabalham, durante um ano letivo, apenas a tipologia argumentativa, diversificando, razoavelmente, apenas os gêneros textuais, com predominância para o artigo de opinião, o que demonstra a falta de abertura para uma aula dialógica;

O aluno é tido como um sujeito enunciador, aquele que cumpre as tarefas que lhe são propostas, assim como o professor também é cumpridor das suas “obrigações”. Não há, portanto, um espaço de interação entre os interlocutores do processo ensino-aprendizagem, não sendo possível a construção e a partilha do conhecimento. Prioriza-se, portanto, o chamado “sujeito” enunciador em detrimento do sujeito autor, discursivo, cujas práticas favorecem a perda da proficiência escritora;

As propostas de atividades, relacionadas ao letramento, não diminuem o seu caráter normalizador e regulador das regras sociais da escrita. O ensino normativo da língua predomina como um dos critérios de correção do texto pelo professor ou pelos alunos;

Os procedimentos de escrita estão mais para meras dicas de como organizar, estruturalmente, um texto, enfoque dado à estrutura composicional;

O professor continua sendo o avaliador em potencial. Aquele que lê o texto do aluno para a correção dos erros e dar notas. A escrita não tem finalidade sociocomunicativa para o aluno. Ele escreve para ser avaliado, não cria condições para a construção de um leitor, diferente, mesmo que não esteja presente;

O espaço é simulado e a publicação dos textos não ultrapassa os limites da escola: mural da classe e da escola.

Assim, é possível concluir que o material didático, do 9º ano do Ensino Fundamental demonstra uma orientação metodológica em que o discurso único se distancia das condições reais e concretas de interação social.

Acreditamos que ainda faltam oportunidades de desenvolver os diferentes gêneros em diferentes situações de comunicação, cujo objetivo seja de participar ativamente dos acontecimentos sociais através de um processo dialógico do encontro entre discursos e enunciados para a constituição dos sentidos do texto.

Podemos dizer que, por mais que o material didático analisado trabalhe a questão dos gêneros, ainda é preciso que o mesmo se reformule no sentido de apresentar um trabalho a respeito do papel e do lugar da linguagem escrita no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Esperamos poder contribuir para a prática docente no processo de ensino da produção de texto numa perspectiva enunciativa-discursiva, contribuindo para que os alunos compreendam que o ato de escrever é uma forma de interação social que garante nossa inserção na vida social nos tornando cidadãos de direito.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Acervo Digital do Museu da Língua Portuguesa. 2008.
- ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples” São Paulo, Parábola, 2014.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Capítulo 6, p. 114-132.
- BAKHTIN, Mikhail M.(1952-1953/1979). Os gêneros do discurso e o problema do texto. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Os gêneros do discurso e o problema do texto. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- _____. Língua, fala e enunciação. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª. ed. São Paulo-SP: Hucitec, 1995. p. 90-127.
- BAZERMAN, C. Ato de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Capítulo 1. p. 19-48 (29 páginas).
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (Orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1989.
- BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo:Contexto, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental –Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF:MEC/SEMTEC. 1999.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. In: BRASIL/SEMTEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, p. 39-58.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Ana R. Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC. 2003.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo**. *Alfa*, São Paulo, 56 (1), 2012, p. 249-269.

CHOMSKY, N. ***Syntactic Structures***. The Hague: Mouton, 1955.

CHOMSKY, N. **Sobre natureza e linguagem**. Trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DOLZ, J. GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

DOLZ & SCHNEUWLY (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos. Autor e autoria. BRAIT, Beth. (org.). In: **Bakhtin: conceitos – chave** São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRA-ROSA, Ismael. Por um percurso etimológico da noção de sujeito na linguística. Artigo disponível em <https://periodicos.ufsc.br>.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FIGUEIREDO, L. I. B. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação**. São Paulo, SP: PUC 2005. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984. p. 121-124.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: ALB e Mercado de Letras, 1997.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

KLEIMAN, A. B. e SEPULVEDA, C. **Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2014.

Koch, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LANDASMANN, L. T. **Aprendizagem da língua escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1998.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In: Brait, Beth.(org.).In: Bakhtin: conceitos –chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38

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

MORATO, Edwiges M. **Aportes da perspectiva sociocognitiva às ações terapêuticas: a experiência do Centro de Convivência de Afásicos (CCA-Unicamp)**. *In: SANTANA, A. P.; BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. Abordagens grupais em Fonoaudiologia — contextos e aplicações*. São Paulo: Plexus, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela Bustos (org.) **Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna**. Natal/RN: EDUFRN, 2011.

ORLANDI, E. O estatuto do texto na história da reflexão sobre a linguagem. *In: _____. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 73-98

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PRAXEDES, Gualberto Targino & BATISTA, Marie Gorett. **Conceitos de processos de aquisição/aprendizagem de português como segunda língua**. *In: E. M. Brito de Faria & M. C. de Assis (orgs.). Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2012.

RAFAEL, L. E. Reflexões em torno dos efeitos da transposição didática nas aulas de língua materna. *Revista do GELNE*, Campina Grande, v. 4, n.1, 2002.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Tecer textos: fios e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015. Capítulos 1, 2, 3 e 4.

SAUTCHUK, Inêz. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY & Dolz. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas. Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa: 1o grau**. 4.ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental**, 9º ano, vol I e II, 2014.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola / volume 1,2,3/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2018. v.1,il.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2012.

TOLDO, Rafael et al. A produção textual no cotidiano da sala de aula. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 6, especial escrita docente, 2016.

VAL, Maria da graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (orgs) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

VAN ZANTEM, Agnés. **L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris: PUF, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.