



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



CLAUDINEI DA SILVA BRITO

**JANELAS DE OPORTUNIDADES**  
**Uma proposta de trabalho com o editorial na educação básica**

Salvador – Bahia

2020

CLAUDINEI DA SILVA BRITO

**JANELAS DE OPORTUNIDADES**

**Uma proposta de trabalho com o editorial na educação básica**

Memorial apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniele de Oliveira

Salvador – Bahia

2020

Brito, Claudinei da Silva.

Janelas de oportunidades: uma proposta de trabalho com o editorial na educação básica / Claudinei da Silva Brito. - 2020.

94 f.: il.

Orientadora: Pro<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniele de Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2020.

1. Língua portuguesa - Composição e exercícios - Estudo e ensino. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Letramento. 4. Incentivo à leitura. I. Oliveira, Daniele de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 372.4  
CDU - 37

**CLAUDINEI DA SILVA BRITO**

**JANELAS DE OPORTUNIDADES**

**Uma proposta de trabalho com o editorial na educação básica**

**Banca Examinadora:**

---

Profª Drª. Daniele de Oliveira (UFBA)  
(Orientadora)

---

Profª Drª. Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva (UFBA)

---

Prof. Dr. Júlio Neves Pereira (UFBA)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, inicialmente, a Deus por me conceder esta oportunidade privilegiada de crescimento tanto pessoal como profissional.

Aos meus pais, Arlindo (in memoriam) e Claudete, que me proporcionaram as primeiras letras

A minha família, suporte para todos os momentos! Minha esposa, por sua parceria e compreensão diante das minhas ausências nessa longa caminhada acadêmica. Aos meus filhos, meu incentivo constante para ir cada vez mais longe e lhes mostrar o caminho.

Aos meus mestres do PROFLETRAS, professores doutores, Alba Valeria Tinoco Alves Silva, Alvanita Almeida Santos, Ana Lúcia Silva Souza, José Henrique Freitas, Juliana Escalier Ludwig Gayer, Márcio Ricardo Coelho Muniz, Simone Assumpção, Simone Bueno Borges e Suzane Lima Costa, pela competência e pelo comprometimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio institucional e financeiro frente a essa pesquisa, valorizando a formação continuada do educador como pressuposto para uma efetiva mudança em educação.

Aos Professores Doutores Adriana Pucci e Júlio N. Pereira, por suas valiosas intervenções compondo as bancas de Qualificação e Defesa.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, Turma V, pelo envolvimento, respeito e cumplicidade que nos tornou um grupo efetivamente harmonioso, permitindo um percurso mais suave, afetuoso e produtivo.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio Estadual Cidade de Camaçari, que me receberam e incentivaram em momentos de dificuldade.

Aos meus alunos do 1º Ano do Ensino Médio, turma R, turno vespertino por sua participação, possibilitando que essa pesquisa se tornasse uma realidade.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

O maior dos sábios dissera um dia que mais bem aventurada coisa é dar do que receber. Dedico esse espaço especialmente para reconhecer e agradecer a quem evidenciou tal doação: minha Orientadora, Professora Doutora Daniele de Oliveira.

Foram dois anos de incansável paciência, tolerância e competentes orientações nessa pesquisa.

Foi meu Norte e modelo. Trouxe-me incentivo e alento, puxou a corda mas, muitas vezes, desatou nós. Mostrou-me que, como num barco em meio ao mar, sem orientação, não poderia ir a lugar algum!

Agradeço carinhosamente por suas intervenções, palavras que confirmaram expectativas ou corrigiram equívocos e que em todo o tempo me mantiveram no rumo.

A você, Daniele, que doou tanto de si, quando tão pouco de mim podia receber.

Receba, ao menos, a minha gratidão!

Os sonhos trazem saúde para a emoção, equipam o frágil para ser autor de sua história, renovam as forças do ansioso, animam os deprimidos, transformam os inseguros em seres humanos de raro valor. Os sonhos fazem os tímidos terem golpes de ousadia e os derrotados serem construtores de oportunidades.

Augusto Cury (2004)

BRITO, Claudinei da Silva. **Janelas de oportunidades: Uma proposta de trabalho com o editorial na educação básica**, 94 f., 2020. Memorial (Mestrado Profissional) – PROFLETRAS - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

## RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia, iniciado no mês de abril do ano de 2018. A aplicação se deu, excepcionalmente, em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Cidade de Camaçari, na Região Metropolitana de Salvador, com o objetivo de investigar as causas e possíveis soluções para a dificuldade de grande parte dos alunos com relação à compreensão e elaboração de textos, bem como o pouco uso da concepção de gêneros discursivos na sala de aula, contribuindo no processo de letramento dos alunos através de atividades de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos, especialmente, do gênero editorial. Este trabalho fundamentou-se nos conceitos de letramento de Kleiman (2008), que considera as implicações sociais, contextos e objetivos do uso da escrita, e de gênero discursivo, de Bakhtin (1997), cuja análise possibilita a associação da articulação das práticas sociais com os objetos escolares no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Como recurso metodológico, foi aplicada uma sequência didática constituída de atividades de leitura, discussão (debate), escrita e reescrita, entre outras, todas relativas ao gênero discursivo editorial. A sequência didática intitulada Janelas de Oportunidade alcançou o objetivo para o qual foi elaborada. Numa perspectiva mais geral, este projeto contribuiu, de forma significativa, no processo de letramento dos alunos através de atividades de leitura e produção e de textos. Após as atividades desenvolvidas em classe e extraclasse, os alunos demonstraram maior domínio e competência na leitura e na escrita, o que se evidenciou na forma como intervieram nas discussões, bem como nas interações durante as atividades da sequência didática. A excepcionalidade da aplicação deste Projeto em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio se deveu à recente remoção (transferência) do Professor/Pesquisador para unidade de ensino não ofertante do Ensino Fundamental – área de atuação do Programa ProfLetras.



BRITO, Claudinei da Silva. **Janelas de oportunidades: Uma proposta de trabalho com o editorial na educação básica**, 94 f., 2020. Memorial (Mestrado Profissional) – PROFLETRAS - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

## **ABSTRACT**

This work was developed in the Professional Master's Degree in Letters (PROFLETRAS) of the Federal University of Bahia, which started in April of 2018. The application was, exceptionally, in a class of the 1st Year of High School at Colégio Estadual Cidade de Camaçari, in the Metropolitan Region of Salvador, with the aim of investigating the causes and possible solutions to the difficulty of most students with regard to understanding and writing texts, as well as the little use of the concept of discursive genres in the classroom, contributing to the students' literacy process through reading activities and production of dissertative-argumentative texts, especially in the editorial genre. This work was based on the literacy concepts of Kleiman (2008), which considers the social implications, contexts and objectives of the use of writing, and of discursive genre, by Bakhtin (1997), which associates the articulation of social practices with objects in the field of teaching the production of oral and written texts. As a methodological resource, a didactic sequence consisting of reading, discussion (debate), writing and rewriting activities, among others, all related to the editorial discourse genre, was applied. The didactic sequence entitled Windows of opportunity reached the objective for which it was designed. In a more general perspective, this project significantly contributed to the students' literacy process through reading and production activities and texts. After the activities developed in class and out of class, students had greater mastery and competence in reading and writing, which was evident in the way they intervened in the discussions, as well as in the interactions during the activities of the didactic sequence. The exceptional application of this Project in a class of the 1st year of high school was due to the recent removal (transfer) from the Professor / Researcher to a teaching unit that does not offer Elementary Education - the area of expertise of the Profletras Program.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Dário Galvão de Queiroz.....	23
Figura 2 - Turma V (2018/2020).....	28
Figura 3 – Entrada interna do Colégio Estadual Cidade de Camaçari.....	35
Figura. 4 – Anotações com transcrição das falas dos alunos (Características comuns aos dois textos).....	54
Figura 5 - Perguntas direcionadoras.....	55
Figura 6 – Trecho da produção inicial da aluna L.S.S.....	56
Figura 7 – Produção inicial da aluna M.S.C.....	57
Figura 8 – Características do gênero discursivo editorial levantadas pelos alunos.....	59
Figura 9 – Alunos folheando jornais.....	59
Figura 10 – Alunos folheando jornais.....	60
Figura 11 – Estrutura do texto dissertativo/argumentativo.....	66
Figura 12 – Trecho da produção final da aluna L.S.S.....	72
Figura 13 –Produção final do aluno L.X.C. (Destaque para o elemento coesivo).....	74
Figura 14 – Produção final da aluna J.M.J.....	75
Figura 15 – Produção final do aluno V.S.S.....	76

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2. JANELAS DE OPORTUNIDADES</b>	22
<b>3. MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</b>	28
<b>4. A ESCOLA</b>	33
<b>5. MOMENTOS DE LEITURA</b>	36
<b>6. LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS</b>	38
6.1. Letramento	38
6.2. Gêneros discursivos	40
6.2.1. O gênero discursivo editorial	44
<b>7. SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	48
7.1. Sequência didática aplicada	49
7.2. Oficina de sugestões	51
<b>8. UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O EDITORIAL</b>	52
8.1. Objetivos alcançados	77
8.2. Resultados inesperados	77
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	79
<b>10. REFERÊNCIAS</b>	82
<b>11. ANEXOS</b>	85
11.1. Anexo 1 - A Mulher no Poder	85
11.2. Anexo 2 - A responsável pelo fiasco	87
11.3. Anexo 3 – A doença da intolerância	89
11.4. Anexo 04 – TCLE – Pág. 1	91
11.5. Anexo 05 – TCLE – Pág. 2	92
11.6. Anexo 06 – TCLE – Pág. 3	93

## 1. INTRODUÇÃO

O que se ensina quando se ensina português? O que se aprende nas aulas de português?

Não é incomum ouvir de alunos e ex-alunos da educação básica à superior afirmações como “eu não sei português”.

Em entrevistas informais realizadas com alunos dos ensinos fundamental e médio de escolas públicas e particulares, nos municípios de Salvador e Correntina, incluindo ainda, ex-alunos egressos do Ensino Médio, constatei que as pessoas que afirmam não saber falar a própria língua não diferenciam língua e gramática. Aprenderam que “língua” é “gramática”. Essas pessoas abraçam as crenças de que língua e gramática são a mesma coisa e que falar ou escrever “corretamente” é seguir fielmente as regras gramaticais, muito embora, segundo Bagno (2015), ninguém as use dessa forma.

Vale ressaltar o caráter político da manutenção dessa forma de compreensão conceitual de língua. Nessa concepção, não falar conforme a gramática implica “falar errado”. Em um tempo/mundo marcado pelas desigualdades, o “falar errado”, “falar feio” ou “não saber falar” representa certa inferioridade. Sendo assim, seguindo a mesma linha de pensamento, o domínio das regras gramaticais (que ninguém, na verdade, detém) implica poder!

Adoto, aqui, a concepção de língua como sistema linguístico empregado por uma determinada comunidade para a comunicação entre seus membros, conforme Faraco (2008, p. 103), “heterogênea e mutante”. Retomo, assim, às questões levantadas acima: o que se ensina quando se ensina português? O que se aprende nas aulas de português?

É perceptível o distanciamento entre a forma como se tem ensinado gramática e a realidade prática dos alunos. A dificuldade, portanto, está na forma como a gramática tem sido apresentada aos alunos. Segundo Antunes (2014), “é possível fazer gramática de um modo inteiramente novo em relação ao que outra identidade para a língua”.

Mais que um expositor da gramática normativa em sala de aula, o professor de língua portuguesa precisa identificar-se como professor de textos.

Apreender uma língua não implica apreender um conjunto de regras ou um conjunto de elementos lexicais. O aprendizado de uma língua implica, na verdade, a interação com esses elementos a fim de se ser capaz de construir enunciados diversos e adequados a cada situação. Segundo Travaglia (2006), essa interação é denominada “competência”. Travaglia (2006) observa que o objetivo de ensinar língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua. De acordo com ele, o indivíduo deve estar apto para utilizar a língua nas mais diferentes situações comunicativas.

O ensino de língua portuguesa precisa considerar o desenvolvimento da competência comunicativa defendida por Travaglia (2006) que remete a duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual. A competência gramatical, segundo o autor, considera a capacidade de um falante, com base nas regras gramaticais, de gerar um número infinito de frases, enquanto que a competência textual é a habilidade que o usuário da língua tem de produzir e compreender textos bem elaborados, valendo-se de seu conhecimento textual, que são as capacidades:

- a) Formativa (avaliar a formação do texto);
- b) Transformativa (reformular, transformar o texto) e
- c) Qualitativa (determinar e classificar a tipologia do texto).

O texto propicia o exercício prático da língua, tanto em se ler quanto em se escrever. Lendo e escrevendo o aluno percebe e experimenta a língua. Percebe a língua como algo vivo, presente, dinâmico, social e, ao mesmo tempo, pessoal.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/SAEB, 2009, p. 19), “Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar”. O documento citado enfatiza a importância da atenção escolar aos diversos tipos e gêneros de textos, como sendo objeto de estudo sistemático na escola.

Daí a importância de promover-se o desenvolvimento da capacidade do aluno para produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral (PDE/SAEB, 2009, p.19).

Em minha prática docente atual, tenho incentivado a produção e leitura de textos dos próprios alunos. Atualmente, leciono em turmas das três séries do Ensino Médio. Ao ser removido da cidade de Correntina para Camaçari, na Região Metropolitana de Salvador, não havia vagas para escolas com oferta de Ensino Fundamental. Minha nova unidade de lotação oferece apenas o Ensino Médio, nas modalidades Regular, EJA e Técnico Profissionalizante. A turma na qual esta sequência didática foi aplicada é a do 1º Ano – R, com estudantes adolescentes entre 15 e 20 anos de idade, residentes nos entornos da região central da cidade.

Camaçari é habitada por moradores oriundos da própria região e advindos de outras cidades, estados e países para trabalhar no polo industrial e no comércio. A turma na qual esta sequência didática foi desenvolvida é formada por cidadãos predominantemente nativos da própria região, portanto, de condições econômicas menos favorecidas, cujos pais, majoritariamente, exercem funções menos remuneradas nas fábricas ou nos diversos comércios da cidade.

A turma 1º R apresentou, em sondagens iniciais, rendimento aquém do esperado para esta série. Durante as aulas na I Unidade do ano de 2018, houve inúmeras ausências não justificadas, desinteresse pelo cumprimento de tarefas e pouco envolvimento nas atividades sugeridas em todas as disciplinas, o que refletiu nos resultados quantitativos abaixo da média, razão que justifica a escolha dessa turma para aplicação desta sequência didática.

Iniciamos as atividades letivas na metade da I Unidade (são três), quando minha assunção se concretizou. Desde então tenho posto em prática o incentivo à produção e leitura de textos dos alunos. Eles não apenas produzem, como expõem, comentam e apresentam sugestões que interferem na clareza, coesão e atribuição de sentidos nos próprios textos e dos colegas entre si. Após as primeiras experimentações do uso de textos produzidos pelos próprios alunos como fonte de discussão de ideias, da análise de possíveis reconstruções, da observação, de forma prática, do uso de expressões, conectivos, afixos, formas e colocações, tornou-se para mim, evidente o tamanho da necessidade do uso de textos para os estudos de língua portuguesa.

As aulas de redação (assim eram denominadas), que constituíam atividades esvaziadas, com caráter exclusivamente avaliativo, deram lugar à produção textual

dialógica e contextualizada, que passou a ser valorada, não em termos quantitativos, uma vez que não mais atendem às finalidades da correção gramatical ou do desconto de pontos pelas “incorreções”.

Por atividades esvaziadas, compreendo as atividades de “fazer por fazer”, sem propósito ou objetivo claramente definidos para o educando ou mesmo sob a ótica do professor. Trata-se da elaboração de textos sem nenhuma interação com o próprio contexto histórico-social do aluno, escritos, geralmente, para atender mera exigência programática e que, ao final de sua construção, recebe do professor as marcações dos “erros” ortográficos e a atribuição de uma nota, apenas. Tais produções são, de fato, meras redações, tendo-se em vista que a produção textual relevante precisa levar em consideração as várias situações comunicativas do autor, bem como estabelecer uma relação de sentido e refletir as experiências comunicativas de quem escreve.

Considerando que, “no campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem estabelecendo um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo” (BAKHTIN, 1997), o reconhecimento da natureza dialógica dessa relação terá múltiplos desdobramentos na reflexão sobre o mundo, e a forma como o reproduzimos em textos, porquanto as relações dialógicas que uma consciência estabelece com outra, que lhe é “exterior”, explicam mesmo a própria constituição da consciência.

A mim, enquanto professor, cabe o papel de mediador nesse processo.

O valor da produção textual é, no tempo presente, identificado pelo próprio aluno/autor, que busca não mais uma “aprovação” medida em pontuação; busca, na verdade, expressar suas ideias e sentimentos. Busca, ainda, por meio da socialização com os demais colegas, formas de tornar sua comunicação cada vez mais clara. É o que Travaglia (2006) chama de “competência comunicativa”.

O diálogo entre mim e meus alunos e, fundamentalmente, a adoção de uma nova perspectiva por estes, deram lugar a um ambiente educativo no qual a nota deixou de ser objetivo central, cedendo lugar a um ambiente sociointerativo no qual cada aluno contribui consigo mesmo e com seus colegas para a construção do saber mútuo.

Meus alunos experimentam a arte de produzir textos de forma prazerosa. Após as produções, os textos são socializados. Alunos e alunas, espontaneamente, oralizam suas produções. Num primeiro momento, trata-se apenas de oralização. Os alunos se ouvem e se fazem ouvir, compartilham seus sentimentos, suas ideias, suas formas de ver o mundo e a si mesmos. Os próprios colegas de classe, num momento posterior, havendo abertura do colega leitor, é que oferecem sugestões para aprimoramento de ideias ou clareza de sentido. Somente após todo esse processo é que o professor apresenta intervenções (geralmente de forma maiêutica) de modo a apresentar aplicações do uso de expressões ou outros aspectos de ordem gramatical.

Assim, a gramática deixa de ser o centro e o aluno percebe seu encaixe de forma prática no próprio texto que escreveu. A criança não precisa aprender o que é advérbio, lendo e decorando o conceito, nem mesmo por meio de trechos de obras literárias, geralmente usados como pretexto para elaboração de questões de respostas literais e extração de aspectos morfosintáticos. Ao destacar, em seu próprio texto, determinada expressão, sob a mediação do professor, o próprio aluno – criador e produtor do sentido – percebe a função do advérbio, por exemplo.

A gramática deixa de ser material para ensino, tornando-se naquilo que precisa ser: fonte de consulta.

Segundo Faraco (2008), não se pode ensinar português ditando regras ou proibições, nem tampouco assumindo papel de autoridade:

Um dos efeitos desse autoritarismo linguístico tem sido justamente bloquear o amplo acesso social a um bom domínio da língua. Inibe e constrange. De um lado, porque instaura uma insegurança nos falantes. De outro, porque se aproxima dos fatos da língua sempre de modo fragmentário (...), sem nunca oferecer uma perspectiva de conjunto da nossa realidade linguística, em particular da norma culta/comum/*standard* (Faraco, 2008, p. 104).

O ensino de língua portuguesa, enquanto disciplina curricular, precisa ser marcado por uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência,



dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL. MEC, 1998, p. 27)

Os dados do INAF (2011/2012, p. 8-9) apontam o fracasso escolar de muitos estudantes. Segundo as pesquisadoras Ana Lima (Instituto Paulo Montenegro), Vera Masagão Ribeiro (Ação Educativa) e Roberto Catelli Jr. (Ação Educativa),

Entre as pessoas que cursaram algum ano ou terminaram o ensino médio, registramos que menos da metade (48%) atinge, no máximo, o grupo Elementar, 31% ficam no *grupo* Intermediário e apenas 9% não demonstram restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações (grupo Proficiente).

Os pesquisadores destacam, ainda, que mais de um terço dos alunos concluintes do Ensino Fundamental ainda podem ser classificados na condição de analfabetismo funcional e que “a grande maioria de quem chegou ou concluiu a educação superior permanece nos grupos Elementar (32%) e Intermediário (42%), enquanto apenas 22% situam-se na condição de Proficiente da escala considerada”.

Os dados do INAF preocupam, não apenas por sugerirem a dificuldade dos alunos, como também por indicarem o insucesso da tarefa docente no ensino de língua portuguesa.

Este memorial, fruto de atividades de pesquisa-ação, desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia, iniciado no mês de abril do ano de 2018, apresenta o relato de uma proposta de ensino de língua portuguesa a partir da produção de textos dos próprios alunos. Com base nos conceitos de gênero discursivo, de Bakhtin (1997), letramento, de Ângela Kleiman (2004) e no sociointeracionismo, tal como proposto por Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2006), além de abordagens teóricas relacionadas, apresento as atividades desenvolvidas em sala de aula, na disciplina de língua portuguesa, com o objetivo de desenvolver a leitura (formação de sentidos) e produção de textos dos alunos.

Considerando os dados até aqui apresentados, este trabalho, está fundamentado nos conceitos de letramento de Kleiman (2004), que considera as implicações sociais, contextos e objetivos do uso da escrita, e de gênero discursivo, de Bakhtin (1997), propondo, assim, uma articulação das práticas sociais com os

objetos escolares no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos, conforme postulado por Marcuschi (2008).

Há uma infinidade de gêneros discursivos<sup>1</sup>, sendo, portanto, tarefa das mais difíceis, escolher com qual ou quais trabalhar em sala de aula. Na verdade, conforme Marcuschi (2008), não há gêneros ideais para o ensino. Ainda segundo ele, devem ser escolhidos gêneros voltados para a compreensão e produção de textos, de forma cuidadosa, visto que são atividades que exigem habilidades diferenciadas. O mesmo autor observa que o ensino precisa estar focado na aprendizagem da língua portuguesa, valendo-se do trabalho com os gêneros discursivos tanto na língua falada como na escrita, visto que o estudo dos gêneros constitui uma área fértil interdisciplinar, tanto para o funcionamento da língua quanto para as atividades culturais e sociais.

Com os olhos fitos na valorização das experiências discentes, sem deixar de lado sua formação leitora, trago à cena o estudo dos gêneros discursivos. Em destaque, durante a implementação desta sequência didática, o gênero editorial, que abarca características do discurso opinativo.

O presente trabalho propõe, portanto, uma prática de ensino de língua portuguesa, enquanto disciplina curricular, por meio de atividades de leitura e produção de textos, a partir do gênero dissertativo-argumentativo editorial. O enfoque no gênero editorial (dissertativo-argumentativo) justifica-se por atender às demandas por um ensino efetivo de língua portuguesa, além de fomentar a elevação da autoestima dos alunos, que vivenciarão o compartilhamento e valorização de suas experiências e opiniões, consequências do desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno: capacidade de compreender uma opinião; de distinguir entre fato e opinião; de perceber a argumentação desenvolvida no texto, possibilidades buscadas na aplicação desta sequência didática.

Constituem-se elementos relevantes nesta pesquisa, a análise dos gêneros discursivos para produção de textos escritos. Neste trabalho, aponto as contribuições do estudo dos gêneros para o ensino/aprendizagem de língua

---

<sup>1</sup> Bakhtin faz uso da expressão 'gêneros discursivos' para referir-se ao que Marcuschi denomina 'gêneros textuais'. Neste trabalho, não pretendo discutir essa diferença. Deixo clara a minha opção pelo uso da expressão 'gênero discursivo', uma vez que o trabalho está fundamentado, principalmente, na concepção bakhtiniana.

portuguesa, com destaque para o gênero editorial. Os textos, as produções dos próprios alunos, constituir-se-ão no elemento principal de estudo.

A leitura e produção de editoriais (um dos vários gêneros da esfera jornalística) como objetos de ensino/aprendizagem está referendada pela necessidade de compreensão e domínio desses discursos, propiciando a construção de conhecimentos linguístico-discursivos necessários tanto para a compreensão quanto para a produção desses gêneros. Considerando as características dos gêneros da esfera jornalística, os alunos exercitaram, também, senso crítico e posicionamento político, constituintes da formação cidadã, tema tratado mais adiante no capítulo cinco.

O ensino de língua portuguesa através dos gêneros discursivos permite ao aluno o trabalho com a língua em uso, ou seja, viva e inserida na sociedade. Reconhecendo as particularidades de cada gênero, e conhecendo as maneiras como estes se constituem, o aluno pode adquirir as estruturas necessárias para se adequar a situações comunicativas diferentes, além de contribuir para a socialização do aluno e contextualização do ensino da língua.

A aplicação desta sequência didática fundamentou-se na abordagem sociointeracionista, constituindo um conjunto de ações, sob a ótica do letramento, que possibilitam ao aluno a oportunidade de construir sua aprendizagem com as intervenções pertinentes. Foi, portanto, aplicada uma metodologia de forma a favorecer o desenvolvimento do aluno, respeitando suas características individuais e necessidades pessoais.

Oliveira (1991) apresenta uma análise abrangente do sociointeracionismo, abordando a teoria de Lev Vygotsky (1896-1934). Segundo Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1991), o desenvolvimento está alicerçado sobre o plano das interações. Há uma inter-relação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, pois esse se dá do intersicológico para o intrapsicológico, ou seja, primeiro se dá o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente. Assim, um processo interpessoal aprofunda-se para um processo intrapessoal. Essas funções aparecem duas vezes no ciclo do desenvolvimento da criança: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual. Esse processo significa que o desenvolvimento ocorre exteriormente para depois

ocorrer efetivamente no interior do indivíduo. Sendo assim, sem influência mútua não há desenvolvimento.

Os estudos de Vygotsky baseiam-se no que chamamos materialismo-histórico-dialético, formulado por Marx e Engels, para quem as mudanças históricas e sociais ocorridas dentro de uma sociedade influenciam os comportamentos individuais.

Como recurso metodológico, foi aplicada uma sequência didática, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A sequência didática foi constituída de atividades de leitura, discussão (debate), escrita e reescrita, entre outras, todas relativas ao gênero discursivo editorial.

Ao final da aplicação desta sequência didática, pretendia-se que os alunos adquirissem maior domínio e competência na leitura e escrita, reconhecessem o editorial como gênero discursivo, ampliando, assim, o repertório de gêneros; interagissem com os textos autorais e dos colegas, indicando novas possibilidades de construção; produzissem e socializassem textos dissertativos-argumentativos do gênero editorial, reconhecendo-se, por meio das práticas de oralidade e escrita, falantes/usuários eficientes da língua portuguesa.

Em linhas gerais, houve êxito em relação aos objetivos propostos. O sucesso deste empreendimento, no entanto, foi parcialmente ofuscado pelas dificuldades na trajetória. A sequência didática aqui proposta tinha por meta alcançar uma turma composta, inicialmente, por 34 alunos. A espera, no entanto, pelo cumprimento e aprovação dos ritos operacionais da Plataforma Brasil e do Comitê de Ética, retardou o início da aplicação. Com a evasão – já histórica – que costuma ocorrer no segundo semestre, a cada ano, a aplicação das atividades só alcançou uma turma reduzida, formada por oito alunos.

Os detalhes acerca da execução e dos resultados serão apresentados nos capítulos seguintes.

Este trabalho, cuja finalidade é relatar de forma refletida a construção e vivência desse processo, está dividido em sete momentos que representam a descrição e narrativa de uma práxis dos percursos vividos, com análise das escritas

de si e das textualidades dos estudantes aqui pesquisados, sendo, pois direcionados pelos seguintes caminhos:

Iniciando este memorial, que representa um olhar sobre o meu próprio “fazer pedagógico”, recordarei a minha caminhada enquanto educador. Ao perpassar pelas minhas lembranças dessa trajetória de estudos que integra uma vivência de ser professor-estudante-pesquisador, presenteio-me com a descoberta, nessa escrita, de como a minha própria trajetória tem me direcionado a esse momento histórico em minha existência e qual o meu lugar social como educador comprometido com a formação de leitores e produtores de textos.

Nesse sentido, o capítulo inicial (capítulo um), Janelas de Oportunidades, traz um olhar, a princípio, introspectivo, sobre minha própria história, desde a infância, voltando-me às primeiras letras, recordando, em tempos difíceis para o exercício do magistério público, que o prazer e a vocação pelo ensino me acompanham e permanecem com o ardor de criança. Ainda neste capítulo, discorro sobre minha trajetória, do ensino fundamental à universidade, da universidade à sala de aula e, finalmente, da sala de aula ao PROFLETRAS.

O capítulo dois é dedicado, especificamente, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – o PROFLETRAS, onde destaco o currículo, congressos de pesquisa e os exames internos de qualificação, expressando a relevância deste programa tanto para minha formação pessoal como para a melhora da qualidade do ensino de língua portuguesa nas escolas.

O capítulo três foi dedicado à apresentação da escola na qual a sequência didática foi aplicada e a turma escolhida, o Colégio Estadual Cidade de Camaçari, na Região Metropolitana de Salvador e o 1º R, do turno vespertino.

No capítulo quatro, apresento uma abordagem acerca da importância do incentivo à formação do aluno-leitor e a importância de que os alunos tenham oportunidades diárias de leitura e interação com obras dos mais diversos gêneros.

Com vasto referencial teórico, as concepções de letramento e gênero discursivo são apresentados no capítulo cinco, fundamentando assim, a presente pesquisa. Optei por abordar o tema por meio da subdivisão. Dessa forma, inicio com a concepção de letramento, segundo Kleiman (2005 e 2008) seguida do conceito de

gêneros discursivos de Bakhtin (1997), concluindo esta seção com a apresentação do gênero discursivo editorial.

A partir do capítulo seis, compartilho a execução da sequência didática composta por 19 aulas. O capítulo sete – Uma proposta de trabalho com o editorial - traz os relatos das aulas nas quais a sequência didática foi executada, os objetivos alcançados bem como os resultados inesperados.

Nem tudo transcorreu conforme o que fora planejado. Tenho, contudo, a alegria de ter participado diretamente de uma mudança de mentes e de vidas por meio deste trabalho.

## 2. JANELAS DE OPORTUNIDADES

Vinte e cinco anos após concluir a graduação início o Mestrado Profissional em Letras. Sou o terceiro dos sete filhos de Claudete Brito, mãe ainda jovem que, ao dirigir-se para a pequena escola na cidade de Valença (Escola Municipal Dário Galvão de Queiroz), onde lecionava numa turma do Fundamental I, e, por não ter com quem me deixar, nem tampouco poder matricular-me por conta da pouca idade, deixava-me no pátio ou no jardim da escola, de onde, momentos mais tarde, apanhava-me de volta para casa. A curiosidade me levou às janelas. Das janelas passei a contemplar um mundo que ainda não conhecia. Vi os livros, de onde meninos como eu “tiravam” histórias, como se aqueles blocos de papel pudessem falar com eles. Fiquei encantado ainda mais ao perceber que havia outros blocos que, depois de riscados, também “falavam”.

Com o tempo passei a observar tudo o que as professoras falavam. Ficava de janela em janela e, com um pouco mais de tempo, já com alguma liberdade para entrar nas salas, comecei a fazer – por conta própria – as tarefas passadas para os alunos. Em menos de um ano já não apenas fazia as tarefas, como também ensinava os “colegas” que tinham dificuldade. Não demorou de acontecer o flagrante da diretora. Fui apanhado numa sala que não era minha, numa escola na qual nem matriculado estava auxiliando um colega que nem era meu.

O resultado foi a determinação daquela gestora de que eu fosse mantido na turma do pré-primário pelo restante do ano e matriculado na primeira série no ano seguinte.

Ao ser deixado do lado de fora, eu poderia ter “aproveitado” o tempo livre para muitas coisas como brincar ou, até mesmo, lamentar não estar lá dentro na sala de aula. Fui impelido ao ócio e tive algum medo. No entanto, escolhi aquilo que para mim parecia realmente proveitoso e o tempo mostrou-me ser a escolha acertada. Como afirma Augusto Curi (2004, p. 38):

Se você tiver uma janela paralela que contenha segurança, ousadia, determinação e que se abra em simultâneo com as janelas do medo, pânico e ansiedade, você terá recursos para superar a sua crise. Se não possuir essa janela, terá grandes probabilidades de se tornar uma vítima.

Os anos se passaram; não me tornei uma vítima! No lugar da crise possível, optei por estar emocionalmente lá dentro, dentro da sala de aula, tornando-me a mim mesmo participante daquele processo.

Olhando para trás, não ousa dizer que aprendi a ler e escrever sozinho. Minha “sala de aula” foi, por algum tempo, a janela da escola, mas não há como dissociar daquela janela a minha mãe, as professoras que falavam para mim, sem ao menos perceber, meus colegas que interagiam com as professoras e, assim, tiravam as dúvidas por mim... Todo o ambiente me foi favorável.

Ao pensar em letramento, minha memória mais antiga remete àquela janela. Longe de querer “roubar” o termo próprio da Neurociência, foi ela a minha “janela de oportunidade”.<sup>2</sup> O entendimento destas janelas de oportunidades retrata a importância de estímulos adequados para o melhor desenvolvimento da criança. Por isso voltei para lá. Por isso, ao direcionar meu olhar e minhas ações para os estudos de letramentos, volto-me para meus alunos, refletindo acerca das várias janelas que posso, na qualidade de mediador – sob o ponto de vista freireano – abrir ou mostrar-lhes abertas, como janelas que apresentar-se-ão diante deles, abrindo-se para o mundo da leitura e da escrita.

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Dário Galvão de Queiroz



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

<sup>2</sup> Sob a ótica da Neurociência, nossos cérebros são flexíveis e adaptáveis, sendo que podemos desenvolver muitas habilidades durante toda a vida, entretanto se não desenvolvermos determinadas habilidades, nas denominadas *janelas de oportunidades*, não quer dizer que não tenhamos capacidades de desenvolvê-las, mas sim que estas necessitarão de muito mais empenho e intervenção para que sejam adquiridas ou amenizadas (HENNEMANN, 2015).



Na minha prática, enquanto docente, levo a mim mesmo, e de modo constante, em visitas à minha própria história e, ao rever-me, cada vez, de volta ao presente, lembro-me das palavras de Paulo Freire:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 13).

As revisitações me levam a refletir de forma analítica e dois objetos se apresentam diante de minha memória: os professores que tive e as várias formas buscadas para o exercício de suas práticas de ensino, inicialmente, e a receptividade dos meus colegas nas classes, nem sempre conseguindo “aprender” aquilo que lhes era “ensinado”. Quando penso nas aulas de língua portuguesa, vejo muitos dos meus colegas de então em suas carteiras, nas salas de aula, como se na janela estivessem, no entanto, não estavam pelo lado de fora, a digerir vorazmente o que lá dentro era servido mas sim pelo lado de dentro, a buscar se, porventura, haveria algo mais substancial lá fora.

Os últimos cinco anos foram, particularmente, especiais.

Após quinze anos de docência em Salvador, mudei para Correntina. Tinha por objetivo uma mudança, não apenas de endereço, antes, uma transformação de estilo de vida, com a desaceleração que a vida do interior propicia, além da qualidade de vida longe do estresse de uma grande capital. Junto com minha esposa e dois filhos, investia nesta nova fase de vida. Fui removido, inicialmente, para Baixa Grande e, logo depois, para Correntina, ocupando, em ambos os casos, cargo de gestão escolar.

Em pouco tempo, no entanto, percebi que a vida planeja versões diferentes do roteiro que tantas vezes insistimos em escrever para nós mesmos.

Minha filha mais velha foi aprovada no exame IFBA, retornando a Salvador e, logo em seguida, minha esposa foi diagnosticada com câncer na tireóide. Optamos pelo retorno de todos, a fim de que tivéssemos uma melhor qualidade no processo antes, durante e após a cirurgia, além de podermos acompanhar de perto o desenvolvimento escolar de ambos os filhos. Minhas expectativas não se concretizaram de imediato. Solicitei, inicialmente, a dispensa do cargo, retornando à sala de aula e, em seguida, a remoção.

Minha família passou a residir em Catu de Abrantes, à margem da Estrada do Coco, pertencente ao município de Camaçari. Eu permaneci em Correntina, aguardando a publicação do deferimento do pedido de remoção. A espera durou 3 anos (2016 a 2018). Nesse interim, fui aprovado no processo seletivo para o Mestrado Profissional em Letras – o PROFLETRAS, optando por cursá-lo em Salvador, julgando que a remoção logo se concretizaria. O curso foi iniciado em abril de 2018. Nas primeiras semanas, fui tomado por um forte ímpeto para desistir; afinal, eram viagens semanais de 2 mil quilômetros. Minhas estruturas estavam abaladas: por ser psicanalista, mantinha uma clínica, que precisei fechar, dando alta a todos os pacientes, aguardando a iminente remoção. Além das perdas financeiras com o fechamento da clínica, havia aberto mão do cargo comissionado e, agora tinha mais um gasto, com as passagens semanais.

A viagens duravam cerca de 16 horas (quase dois dias entre ida e volta). Assim, precisava, semanalmente, sair de Correntina no sábado, no ônibus das 14h00, chegar em Salvador pela manhã e seguir para Camaçari. Na segunda e terça-feira, participava das aulas, saindo um pouco antes do final para seguir direto à Rodoviária, a fim de seguir no ônibus das 20h30. Desembarcava por volta do meio dia da quarta-feira seguinte em Correntina, para, na quinta e sexta-feira concentrar minhas 40 horas de aula nos três turnos (manhã, tarde e noite). Mal podia planejar minhas aulas ou avaliar atividades, tendo, ainda, que dar conta das disciplinas de Mestrado. Precisei lutar contra muitas forças, mas meu principal desafio foi vencer minha própria vontade, que me impelia a não continuar. Foram momentos de tristeza, solidão, sentimentos de incapacidade e de muita exaustão física e emocional. Eu fui cobrado pela família, que não compreendia – muitas vezes – o porquê de eu não “encontrar” uma escola, pelos professores, pois as notas não eram as melhores, pelos colegas (estes não verbalizavam, mas seus corpos me

falavam), que não entendiam como eu não conseguia ler e resumir o mesmo volume que eles.

Longe de pretender expressar comiseração, vejo hoje as experiências vividas (em 2018, principalmente) como fonte de reflexão e inspiração. Eis o motivo:

Pouco tempo antes de minha remoção ser definitivamente publicada no Diário Oficial do Estado (em dezembro de 2018), as faltas de alguns alunos na escola em Correntina me chamaram, por demais, a atenção. As faltas se deram devido às chuvas que caíram sobre a região (fenômeno raro), impedindo o tráfego do transporte escolar pelas estradas de barro batido. A região de onde os alunos vinham distava cerca de 50 quilômetros da escola e, por conta das condições da estrada e distâncias de cada casa, os alunos precisavam caminhar até o local de embarque e, em seguida, viajar por quase duas horas até a unidade escolar. Alguns deles enfrentavam condições extremas – mas estavam lá, na escola!

Aquilo me foi um duplo alento! Primeiro por perceber a força daqueles estudantes e dela me apropriar para seguir em frente. Segundo, por compreender as limitações impostas pelo percurso e buscar perceber caminhos para ajudá-los a desenvolver seus potenciais, apesar das circunstâncias desfavoráveis.

Esses anos em Correntina e no PROFLETRAS me reconstruíram. Na verdade, fui desconstruído e reconstruído num só processo. Como dissera, um pouco antes, tenho revisitado minhas memórias. Nelas reencontro a mim mesmo, meus colegas de classes, meus professores e suas práticas de ensino. Dessas memórias, o que mais impacto me causa é lembrar que aqueles estudantes nem sempre conseguiam aprender aquilo que lhes era ensinado e, mais que isso, perceber que, subconscientemente, repeti a mesma prática enquanto docente de língua portuguesa, numa prática pouco produtiva de uma educação bancária. Ensinei gramática descontextualizada durante muitos anos. Pensava, como o Apóstolo Paulo diante dos cristãos, estar fazendo a coisa mais acertada, contribuindo, assim, para o sucesso de meus alunos pelo aprendizado de língua portuguesa. Ledo engano! Considerando-se o fato de que não aprendemos nem memorizamos a Gramática (Bagno, 2015), concluo pela impossibilidade de ensiná-la.

Percebo-me professor desde minha infância, ao lado dos colegas, a auxiliá-los em suas dificuldades. Antes da graduação em Letras, já lecionava, ora como estágio

remunerado (equivalente hoje ao REDA), ora como estágio supervisionado para conclusão do curso. Ingressei no ensino público estadual três anos após minha graduação, compondo o primeiro quadro de professores efetivos do recém-inaugurado Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães. Antes, havia lecionado em um curso pré-vestibular e em uma escola da rede privada.

Meus anos de experiência induziram-me a uma autoavaliação equivocada, que perdurou até minhas recentes reconstruções. A formação do professor de português precisa ser repensada. A começar pela expressão “professor de português”, uma vez que a língua materna não é “aprendida” na escola. Caminho na mesma direção, hoje, no que diz respeito ao ensino de português (enquanto disciplina) como sendo ensino de gramática. Conforme as pesquisas informais que realizei antes da aplicação desta sequência didática, tanto estudantes universitários como concluintes do Ensino Médio acreditam que língua e gramática são a mesma coisa. Essa concepção equivocada é fortalecida pela prática docente dos professores de português. Minha graduação conduziu-me nesta direção. Por anos, minhas aulas foram marcadas pelo ensino de regras gramaticais. Expunha a gramática e considerava a mim mesmo brilhante ao fazê-lo. Alegrou-me com as perguntas de meus alunos e, honestamente, ficava feliz ao ver o interesse e aprendizado dos mesmos. O que fiz, na verdade, por anos, foi fortalecer uma visão distorcida acerca de língua e de gramática. É possível que alguns poucos tenham tido o prazer de descobrir e conhecer a riqueza da língua portuguesa em suas possibilidades de uso. No entanto, minha limitação multiplicou e acimentou a limitação de pensamento e o poder criativo do uso da língua de inúmeros estudantes.

O PROFLETRAS trouxe a mim a oportunidade de rever minha prática. Ao aplicar esta sequência didática pude perceber que ainda é possível o ensino da disciplina de língua portuguesa considerando o estudante enquanto sujeito, apresentando-lhe possibilidades, a fim de que ele mesmo seja capaz de vislumbrar e percorrer novos horizontes, por meio das várias leituras dos textos impressos nos livros, em suas memórias e nas situações de vida.

### 3. MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Era o último trimestre de 2017. Estava lotado no Colégio Estadual Duque de Caxias, na cidade de Correntina, extremo Oeste da Bahia, distante mil quilômetros de Salvador. Minha esposa se encontrava, junto com meus filhos, na Estrada do Coco – Região Metropolitana de Salvador. Ela havia retornado devido a um tratamento de saúde de ordem vital. Eu havia continuado em Correntina. Enquanto aguardava a publicação de minha remoção, fiz a inscrição para o processo seletivo do Mestrado Profissional em Letras – o PROFLETRAS. Considerando que a publicação sairia a qualquer momento (conforme orientação da Secretaria da Educação), direcionei meu curso, caso aprovado, para o Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, no campus de Ondina, em Salvador. Fui alcançado por uma das 16 vagas, iniciando as aulas em maio de 2018 na Turma V.

Figura 2 - Turma V (2018/2020)



Fonte: Arquivo pessoal do Professor/Pesquisador

Foi o início de uma verdadeira odisséia. A remoção ainda não havia sido publicada e a vinculação do mestrado à permanência em sala de aula me obrigaram ao empreendimento de uma jornada terrível. Viajei, semanalmente, 4 mil quilômetros. Era como se, a cada 15 dias, eu cruzasse o Brasil de Norte a Sul,

dentro de um ônibus. Quando me refiro à obra homérica, no entanto, pelo menos aqui, não o faço para lembrar ou queixar-me dos sofrimentos, o faço para lembrar do percurso e da chegada que proporcionaram crescimento e amadurecimento pessoal e profissional.

As primeiras disciplinas constituíram valiosa e relevante base no processo. Os colegas de turma mostraram-se presentes e a turma se portou de forma coesa. Alfabetização e letramento, Texto e ensino, Fonologia variação e ensino, além de Elaboração de projetos e tecnologia educacional foram as disciplinas iniciais.

Confesso que, ao iniciar o mestrado não estava completamente a par do que seria o curso. Essa ignorância se evidencia nas proposições iniciais do meu projeto. Por solicitação da Professora Alvanita Santos, cada um de nós, mestrandos, preparou um esboço daquilo que trataríamos em nossas pesquisas. Apresento a seguir, os títulos/temas do meu projeto, desde a primeira proposta, até a proposta definitiva atual.

1. A influência do nível de imersão no letramento na produção de textos autorais dos alunos;
2. Aprendendo com os “erros” – A contribuição milionária de todos os erros.
3. O gênero editorial e a formação de leitores e produtores de textos;
4. O ensino de língua portuguesa pela leitura e produção de textos;
5. Letramento e gênero discursivo no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho com o editorial; e
6. Janelas de Oportunidades: uma proposta de trabalho com o editorial.

Sob a supervisão da Professora Alvanita Santos, foram organizadas prévias do que seriam as bancas de qualificação dos projetos. Compuseram minha pré-banca as professoras Dras. Simone Assumpção e Mônica Menezes. Seguindo as orientações recebidas, fiz algumas alterações no projeto, as quais, mais tarde, se mostraram pertinentes por ocasião da Banca oficial. A Banca de Qualificação foi formada pelos professores Doutores Júlio Neves Pereira e Adriana Pucci, além de minha orientadora, Dra. Daniele de Oliveira. As observações e orientações foram maravilhosas. Estas não somente me confirmaram o caminho como também

mostraram os pequenos desvios que poderiam conduzir-me distante do objetivo. Foi na qualificação que percebi a profundidade de um dos capítulos. Ouvi a sugestão apresentada pela Profa. Adriana Pucci e alterei o título do trabalho para “Janelas de Oportunidade”.

Como dissera anteriormente, as disciplinas iniciais foram basilares nesta formação. Foram muitas obras parcialmente consultadas ou lidas na íntegra. Meus 04 anos de graduação ou os 24 anos de exercício profissional não me expuseram ao volume teórico do PROFLETRAS. Muito de minha releitura de mim mesmo se deu ao contato bibliográfico dos últimos dois anos. Como pude, durante tantos anos, permanecer longe de Bakhtin, Marcuschi, Kleiman, Street, Bagno, Schneuwly & Dolz? Sem falar de tantos outros... (a lista seria imensa!).

Neste Mestrado estou sendo confrontado com minha própria ignorância. Conforta-me, no entanto, a consciência de que já deixei a caverna.

No transcorrer dos semestres fui apresentado a disciplinas que confrontaram minha prática docente. Foi, porém, um confronto bom, positivo, que aconteceu em meio a discussões, elaboração de trabalhos e análises.

Lembro-me de algumas experiências muito valiosas, como uma conversa com o aluno Antonio. Tratava-se de um aluno calado que se sentava no fundo e não participava ativamente das atividades. Um dia, resolvi dispensar toda a turma mais cedo. Seriam duas aulas. Dei uma coletivamente, dispensei os alunos e reservei aquele outro horário para o Antonio. Permanecemos na sala de aula – somente eu e ele. Sou psicanalista clínico. Nem sempre posso dar atenções individuais, mas eu já havia percebido há algum tempo que precisava fazê-lo. Ele se abriu. Falou de sua família, de seus sonhos e de sua patologia. Mesmo aquele aluno “apático”, “desinteressado”, que “não gostava” de participar, trazia consigo experiências de múltiplos letramentos e eu precisava buscar uma forma de ajudá-lo. Nos comprometemos a um encontro semanal após a aula. No entanto, na aula seguinte, Antonio não compareceu. A notícia de sua morte por causas cardíacas chegou no mesmo dia. Meu peito se apertou mas de súbito fui tomado por um novo ânimo e uma nova forma de ver aqueles alunos que, como o Antonio, pareciam não querer nada mas que, por dentro, gritavam silenciosos à procura de quem os ouvisse e os ajudasse a se inserirem no processo.

O conjunto das disciplinas do PROFLETRAS contribuiu para minha mudança de foco, de paradigma e de atitude. Percebi essa influência na escolha da turma de aplicação da sequência didática. Dentre todas as turmas nas quais leciono, havia duas muito acima da média. Participavam ativamente das atividades, pesquisavam em casa, “me apertavam” com perguntas e, não poucas vezes, se ajudavam na elaboração das respostas. Havia turmas medianas. Estas, apresentavam rendimento instável, de regular a bom. Havia, no entanto um 1º R. De imediato, identifiquei alguns Antonios. Pela sondagem inicial percebi tratar-se de uma turma muito limitada e com pouca expectativa de aprovação ao final do ano letivo. Foi a influência das discussões nas aulas do mestrado que me levaram a abrir mão das turmas fáceis e optar por aquela que realmente necessitava de uma intervenção.

Foi pensando nisso que decidi dedicar todo o aprimoramento recebido no PROFLETRAS em benefício de meus alunos. Ao fazê-lo não estou prestando um favor, a princípio. Estou na verdade beneficiando a mim mesmo. Afinal, é dando que se recebe!

Na disciplina Aspectos cognitivos e metacognitivos da leitura (Profa. Dra. Simone Bueno), tive contato com a obra de Brian Street (1984). Ele propõe uma reflexão sobre o letramento como prática social e ressalta a natureza social e cultural da leitura e da escrita, considerando o caráter múltiplo das práticas letradas. Essas leituras me abriram os olhos acerca do letramento e suas implicações para as práticas sociais dos alunos, enquanto sujeitos. Considerando os vários letramentos possíveis, consideramos, por conseguinte a existência de letramentos não associados, necessariamente à escolarização. Logo, como professor, preciso conceber o letramento como prática social, e, como mediador, ajudar meus alunos a valerem-se desses letramentos nas atividades escolares.

A Universidade Federal da Bahia prima pela qualidade e excelência no processo formativo em todos os níveis. É com essa filosofia que, anualmente é realizado um congresso, no qual docentes, discentes e servidores apresentam pesquisas diversas e em diversas áreas.

O Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão constitui-se como um espaço de reflexão ampliada e aprofundada sobre a Universidade, sobre suas heranças e perspectivas e seu papel social, favorecendo o estabelecimento de políticas mais bem definidas para as diversas dimensões da UFBA, enquanto instituição pública, gratuita, de



qualidade e marcada por forte compromisso com a sociedade. O evento propõe um espaço de interlocução entre os mais diversos saberes produzidos nos programas de assistência estudantil e de fomento à pesquisa, extensão e ensino na UFBA.

Disponível em <http://www.congresso2019.ufba.br/>

Além do Congresso de Pesquisa, do qual participei expondo e como ouvinte, estive envolvido no Seminário de Pesquisa e Extensão.

Participei de duas edições do Seminário de Pesquisa, Ensino e Extensão – o SEPESQ. Na edição de 2018, apresentei meu projeto, no mês de outubro, ainda em fase de elaboração, antes mesmo da Qualificação, sob o título *O Gênero editorial e a formação de leitores e produtores de textos*. Anotei as observações feitas e melhorei o texto original. Em 2019, o título já havia sido atualizado e a banca de qualificação já havia feito as ponderações e recomendações. O título apresentado, por ocasião do Congresso de 2019, foi: *Letramento, gênero discursivo e ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho com o editorial*<sup>3</sup>. Desta vez fiz a apresentação de uma sequência didática já desenvolvida e aplicada, com resultados já avaliados.

Ambas as experiências foram gratificantes. A primeira, por tratar-se de uma oportunidade de expor o projeto de pesquisa e submetê-lo à apreciação de professores e colegas, antes mesmo de executá-lo, o que proporcionou a mim uma valiosa oportunidade de coletar as observações críticas que contribuíram para o aperfeiçoamento do trabalho. A segunda experiência trouxe um pesquisador mais confiante e seguro. A pesquisa já havia sido abalizada pela banca na Qualificação. A aplicação em uma turma do Colégio Estadual Cidade de Camaçari trazia aos ouvintes a certeza da viabilidade acerca da execução. Mais uma vez ouvi as colocações feitas pelas professoras e colegas presentes, buscando inserir o que fosse possível, agora no memorial.

Durante o Programa, precisei me submeter a duas importantes avaliações: A prova de Proficiência em uma língua estrangeira moderna e a Banca de Qualificação.

---

<sup>3</sup> Esse título é diferente do proposto pela banca porque a submissão do resumo ao Seminário aconteceu antes da Qualificação.

O exame de proficiência consiste em uma prova escrita, na qual o mestrando comprova sua capacidade de leitura e compreensão de textos em língua estrangeira. Trata-se de um exame comum aos cursos de mestrado ou doutorado, não relacionando-se diretamente ao currículo do PROFLETRAS.

A Banca de Qualificação integra o currículo do Programa PROFLETRAS. O exame é realizado antes da aplicação da sequência didática. Esta banca não somente avalia a qualidade e estrutura do projeto elaborado pelo mestrando como contribui com orientações, tendo em vista a sugestão de correções ou mesmo o direcionamento de elogios. Sou grato pela participação prévia de minha orientadora e, posteriormente, por ocasião da Qualificação, pelas orientações recebidas de seus componentes: Prof. Dr. Júlio Neves e Profa. Dra. Adriana Pucci.

A aplicação da sequência didática em sala de aula sofreu significativas modificações. Do texto à prática, pude fazer efetivas modificações que elevaram a qualidade e eficiência daquilo que foi produzido. Mesmo as sugestões que não se concretizaram, devido a fatores fortuitos, como a criação de um jornal escolar, já estão encaminhadas para efetivação no ano letivo seguinte.

#### **4. A ESCOLA**

A aplicação da sequência didática se deu na unidade de lotação do Professor/Pesquisador, o Colégio Estadual Cidade de Camaçari. O Colégio Cidade (assim é chamado pela comunidade local) está situado nas proximidades do Centro comercial de Camaçari, entre A Praça Abrantes e a Rodovia Radial A, na Gleba A. Esta escola nasceu muito pequena, composta por cinco anexos, até receber sua sede no ano de 2004, quando o Colégio Estadual José de Freitas Mascarenhas, onde funcionavam cursos técnicos, foi, literalmente, cortado ao meio. Um muro foi construído exatamente no meio de toda a área, ficando de um lado o Colégio Mascarenhas e do outro, o Colégio Cidade.

A estrutura do Colégio Cidade (idêntica ao Mascarenhas) é formada por 20 salas de aula, 02 laboratórios (Física e Química), sala de professores, secretaria, sala da direção, biblioteca (com computadores para alunos), sala de coordenação e 02 salas de projeção, quadra de esportes e área interna para estacionamento.

A Unidade funciona nos três turnos, tendo em sua equipe gestora uma Diretora e dois Vice-Diretores. São oferecidas as seguintes modalidades de ensino:

- Ensino Médio Regular;
- Ensino Médio Técnico Profissionalizante (Meio Ambiente e Informática);
- Educação de Jovens e Adultos (EJA e PROEJA).

O Corpo Docente é composto por profissionais efetivos e contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), com formações que variam entre bacharéis e licenciados. Todos os professores lecionam a disciplina de formação. A maior parte dos professores não reside nas proximidades do Colégio Cidade. Predominantemente, residem em Salvador, Lauro de Freitas e Estrada do Coco. Ingressei neste Corpo no início do ano de 2019, duas semanas após o início das aulas. Percebo competência e comprometimento desses profissionais. Há, claramente, uma admirável vontade de contribuir para o sucesso dos alunos e do colégio como um todo.

O Corpo Discente é formado por adolescentes, jovens e adultos, residentes no entorno do Colégio e distritos vizinhos. Compreendem a população que contribuiu para o crescimento demográfico da cidade, em busca de crescimento profissional no Polo Petroquímico de Camaçari e empresas oriundas de sua instalação mas que, com o passar dos anos, viu o sonho do emprego rentável se esmaecer, dando lugar a subempregos, desempregos, informalidade e violência. Esses jovens e adultos se matriculam a cada ano. No entanto estabelecem a satisfação das necessidades imediatas como prioridade, inclusive sobre os estudos, provocando o círculo evasão/retorno/evasão ao longo do ano. Contribuir para reformular a perspectiva e estabelecer novos propósitos para esses alunos é tarefa a ser assumida por mim e por aqueles que nutrem a esperança de tempos diferentes.

O Colégio Estadual Cidade de Camaçari com sua história e experiências de vida minha e dos alunos constitui o cenário principal no qual esta sequência didática foi aplicada.

Figura 3 – Entrada interna do Colégio Estadual Cidade de Camaçari



Fonte: Arquivo pessoal do Professor/Pesquisador

A turma escolhida para aplicação desta sequência didática foi a do 1º R. Esta turma, cujas sondagens iniciais apresentaram rendimento aquém do esperado para esta série, compunha-se de adolescentes entre 15 e 20 anos de idade, de baixa renda, oriundos dos bairros de entorno do Colégio e distritos afastados da Sede, os quais locomovem-se para as aulas por meio do transporte escolar oferecido pela parceria Estado/Prefeitura. A turma do 1º R se caracterizava por ausências não justificadas, desinteresse pelo cumprimento de tarefas e pouco envolvimento nas atividades sugeridas, o que refletiu nos resultados quantitativos abaixo da média, razão que justifica a escolha dessa turma para aplicação deste Projeto de Intervenção. Houve, no transcorrer das atividades aqui apresentadas, significativa mudança comportamental, que refletiu no rendimento final em todas as disciplinas, ainda que, lamentavelmente, tal mudança tenha atingido apenas os poucos remanescentes que concluíram o ano letivo.

## 5. MOMENTOS DE LEITURA

Decidi dedicar um bom tempo de minhas aulas aos exercícios de leitura – só leitura – sem vocalização. A partir do contato com o pensamento de Jean Foucambert (1994) decidi investir mais tempo para que os alunos pudessem ler mais em sala de aula e fora dela. Segundo Foucambert, o significado de um texto não é alcançado pela soma do sentido das sucessivas palavras que o compõem, da mesma forma como não se aprende o idioma materno ou estrangeiro apenas identificando-se cada elemento dessa língua. Aprende-se a falar pela “negociação” para construção de sentidos em relação a uma mensagem. Nesse processo, boa parte dos elementos expressos é desprezada, atribuindo-se sentido aos elementos mais significativos.

Na exploração da escrita, a atribuição de sentidos ocorre da mesma maneira. Ainda segundo o autor, a leitura pela exploração da escrita, de forma não linear, favorece a atribuição de sentido por parte da criança, enquanto que, privilegiando-se o oral, tal não ocorre, uma vez que no oral a leitura se dá pela pronúncia das palavras na forma e na ordem como se apresentam, não se podendo pular palavras desconhecidas ou retomar as já lidas.

Para Foucambert (1994), o exercício de leitura favorece o desenvolvimento da memória virtual. O autor explicita o que é aprender a ler ao distinguir “oralização”, “leitura” e “leitura em voz alta”. A oralização permite a constituição de uma cadeia oral a partir da escrita. A leitura consiste na atribuição de um significado ao texto (informações visuais e advindas do próprio leitor). Já a leitura em voz alta, por ele chamada de “enxerto à leitura”, trata-se da tentativa de traduzir oralmente o que já foi compreendido na leitura, não se diferenciando, logo, de uma tradução.

Compreendendo as concepções de Foucambert (1994), lembrei-me de uma leitura que eu mesmo fizera há cerca de oito anos. Trata-se de uma obra de Elizabeth Baldi (2009), intitulada *Leitura nas séries iniciais*. A autora apresenta sugestões de atividades, estabelecendo objetivos para as mesmas. Desde então, tenho incentivado meus alunos à leitura e frequência habitual à biblioteca escolar.

É importante que os alunos tornem-se frequentadores desse espaço escolar, e que o façam quase que diariamente, lendo livros de sua livre escolha e, até mesmo, retirando-os para ler em casa. É muito importante que os alunos tenham (oferecidas pela escola) oportunidades diárias de leitura e interação com obras dos mais diversos gêneros. Essas leituras e, por conseguinte, interações, precisam ser desprovidas de compromissos e obrigações formais, sem tarefas ou avaliações. Dessa forma, o aluno/leitor pratica leitura de fato, uma vez que lhe é possível atribuir sentido ao texto, numa troca e reconstrução de ideias tecidas do texto impresso no livro e do texto expresso pelas experiências do leitor.

Durante minhas atividades docentes no Ensino Fundamental (Hoje, leciono apenas no Ensino Médio), impunha a mim mesmo a responsabilidade de orientar meus alunos para o ingresso no Ensino Médio. Conservo ainda a consciência das exigências dos concursos e exames que aguardam, em alguns anos os meus alunos de hoje. Como oferecer um ensino de boa qualidade, que prepare o indivíduo para situações avaliativas práticas e, ao mesmo tempo, desenvolva seu criticismo e sua autonomia? Leitura! Eis a resposta. A leitura eficiente é aquela que propicia releitura. O aluno que lê é capaz de reler sua própria história pessoal e interferir até mesmo em nossa história.

Meu contato com teóricos, a exemplo de Baldi (2009), Kleiman (2008), Foucambert (1994), trouxe muito mais que formação científica, proporcionou a lapidação de mim mesmo. Eu, que julgava ser professor de excelência, que fomentava o livre pensamento e a criatividade discente mas que, na prática, repetia as velhas e ineficientes práticas em sala de aula, não era um bom leitor – embora pensasse ser. Ao rever e modificar meus hábitos, meu estilo e a qualidade de leitura, tornei-me leitor, o que me habilita, hoje, para incentivar e inspirar em meus alunos a prática de leitura.

Hoje, vejo o letramento como uma imersão. Quanto maior for a imersão dos alunos no universo da leitura e da escrita, maior será o nível de letramento e, conseqüentemente, mais chances terá de ser o condutor de sua própria história.

## 6. LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS

### 6.1. Letramento

Kleiman (2004, p. 19) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora enfatiza os aspectos sociais e utilitários do letramento. Nesse sentido, Kleiman (2008, p. 19) afirma que o “fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. A pesquisadora deixa claro o distanciamento entre as práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola. O letramento escolar é uma das formas para os vários tipos de letramentos. No entanto, a autora enfatiza caber à escola criar condições de uso real da leitura e da escrita para, com essa ação, desenvolver alunos capazes de se comunicar nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades, o que remete à, já mencionada, concepção de Travaglia (2006) acerca de “competência comunicativa”.

Segundo Kleiman (1995, p. 20)

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não com o letramento prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Como professor de língua portuguesa – embora prefira ser chamado de professor de textos – preciso perceber, e com clareza, que letramento não se trata, simplesmente de levar a cabo o cumprimento de um plano de ensino que prevê o desenvolvimento de determinadas “competências” e “habilidades”. Valendo-me das palavras de Kleiman (2005, p. 18): preciso, enquanto professor/mediador “criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas”. Embora a pesquisadora reconheça a escola como a principal agência de letramento, tece críticas a esta instituição ao conceituar e diferenciar práticas e eventos de letramento. A autora se refere aos eventos de letramento “da maioria das instituições”, observando, como característica a participação coletiva e interação. Ao

olhar para a escola, utiliza a expressão “eventos escolares mais tradicionais” para pontuar um fato oposto: a participação individual do aluno – o que caminha na contramão da interação.

A partir da concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos, vejo-me compelido a não mais pautar minhas ações na apresentação de conteúdos. O planejamento de minhas aulas precisa apresentar aos alunos textos que, por sua vez, precisam ser significativos para eles e suas comunidades. Também não posso desconsiderar que, apesar dos dados do INAF, apresentados anteriormente, apontarem insucessos dos alunos, quanto à alfabetização, estes mesmos alunos possuem práticas letradas que precisam ser levadas em conta por mim, professor, e, enquanto mediador, cabe-me promover situações que transformem os eventos escolares tradicionais em eventos de letramento, de fato.

Podendo ocorrer em diferentes espaços sociais, os eventos de letramento em sala de aula, no desenvolvimento desta sequência didática, acontecem nas interações professor/aluno, professor/alunos e aluno(s)/aluno(s), nas conversas e discussões em torno de textos.

Em *Preciso Ensinar o Letramento?* Kleiman (2005, p. 23), ao referir-se aos eventos escolares mais tradicionais, observa que:

Isso, afortunadamente para o aluno, está mudando. Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

Traço aqui um paralelo entre os pensamentos de Kleiman (2002) e Antunes (2014). Esta observa que “todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (situacionais e verbais) em que as ações da linguagem ocorrem”. Pode ser esta a explicação para os dados do INAF (2011/2012) apresentados acima, ou seja, desde o processo de alfabetização, perpassando por todo o processo escolar, trabalha-se a língua fora de contexto, desvinculada, portanto, das práticas sociais das quais faz parte, sendo ela mesma colaboradora na



construção de tais práticas. É nessa direção que Kleiman (2002, p. 99) refere-se ao letramento enfatizando “usos da língua escrita contextualizados, ligados a diversas situações em diversas instituições”. A mesma autora destaca a relevância dessa linha de pensamento, salientando que esses estudos permitem a incorporação, dentro dessas reflexões, de outras teorias e conceitos sobre a língua e a linguagem, sendo a concepção “do gênero textual como instrumento para a prática social de linguagem” uma delas.

## 6.2. Gêneros discursivos

Bakhtin (1997) afirma que os gêneros discursivos estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente<sup>4</sup>, como, por exemplo, nas conversas informais, uma vez que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, sendo o caráter e os modos dessa utilização tão variados como as próprias esferas da atividade humana. Assim:

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)

De acordo com Bakhtin (1997), gênero discursivo tem um sentido amplo: “são os diferentes tipos de textos orais e escritos que os sujeitos utilizam, socialmente, de acordo com funções definidas pelo contexto vivido”. Cada gênero discursivo possui determinadas características:

1. Para cada situação social definida – que pressupõe determinado(s) gênero(s) discursivo(s) – é elaborado um tipo específico de enunciado;
2. Cada gênero apresenta conteúdo, estilo e composição própria;

---

<sup>4</sup> Ainda que a expressão “inconscientemente” apareça na tradução da obra bakhtiniana, é adequado observar que, na verdade, os falantes fazem uso de um infindável repertório de gêneros mesmo que não se deem conta disso.

3. A definição de cada gênero se dá em função da temática em foco, dos participantes envolvidos no contexto e na vontade do locutor.

Tais características, segundo Bakhtin (1997), evidenciam que as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis. Para ele, as diferentes esferas da atividade humana, entendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si, produzindo, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros discursivos. Sendo assim, a utilização de uma língua ocorre sempre através de um dado gênero, ainda que os falantes em geral, não tenham consciência disso.

É grande a variedade dos gêneros discursivos e abrange tanto situações de comunicação oral como de escrita, englobando desde as formas cotidianas mais padronizadas, como cumprimentos e saudações, até as mais abertas, como conversas sociais ou íntimas e formas discursivas mais elaboradas como as literárias, científicas, retóricas, como as jurídicas e políticas.

Conforme o pensamento de Bakhtin (1997), para haver a interação verbal, são necessárias, além das formas da língua materna/nacional (léxico/gramática) – as formas do discurso (gêneros) relativamente estáveis, flexíveis, combináveis, mais ágeis em relação às mudanças sociais que as formas da língua.

Essa concepção tem influenciado o conceito de ensino de língua, no tocante à língua materna, seu léxico e sua estrutura gramatical.

“A língua materna não é aprendida nos dicionários e nas gramáticas. É, na verdade, adquirida por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1997, p. 301). Portanto, para interagirem discursivamente, as pessoas precisam saber se expressar em diferentes situações e, conseqüentemente, dominar os gêneros das diferentes esferas sociodiscursivas. Por essa linha de pensamento, é possível que um indivíduo, mesmo tendo um bom domínio linguístico-discursivo em determinadas situações, não consiga se expressar de maneira eficaz em outro contexto. Segundo Bakhtin (1997), temos aqui uma situação de inabilidade no domínio dos gêneros específicos daquela esfera.

Constato, assim, o quanto se faz necessário, a inserção do estudo dos gêneros no universo dos alunos, desde o Ensino Fundamental. Assim, ao adentrar no universo do Ensino Médio ou mesmo acadêmico, esses alunos estarão familiarizados a ponto de apresentarem sensível diminuição nas dificuldades, tanto de compreensão como na produção escrita dos gêneros.

Conforme Bakhtin (1997), além dos aspectos histórico e ideológico, a linguagem é um fenômeno social. Em sua definição, os gêneros do discurso são vistos como os diferentes tipos de textos orais e escritos que os sujeitos utilizam, socialmente, de acordo com funções definidas pelo contexto vivido. Assim, cada esfera de comunicação produz seus próprios gêneros.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 1997).

Pensando neste trabalho, sobretudo, vislumbrando sua aplicação prática, na produção de textos autorais dos alunos, produzidos em meio a interações, trocas, leituras diversas, mais uma vez me volto para as teorias bakhtinianas. Toda enunciação é o resultado da interação entre um locutor e um interlocutor, tendo este um papel preponderante na formação da enunciação, já que o locutor vai construir sua enunciação dependendo do seu interlocutor. Assim, a palavra tem duas faces: é determinada por quem fala e para quem se fala, sendo, portanto, o território comum do locutor e do interlocutor. Nessa perspectiva, “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 21). Impressiona-me perceber o diálogo entre as ideias de Bakhtin e Vygotsky<sup>5</sup> no tocante às interações sociais e sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem.

---

<sup>5</sup> VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente (p. 84). Segundo a teoria de Lev Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento está alicerçado sobre o plano das interações. Há uma inter-relação entre o

O sociointeracionismo de Vygotsky considera necessário, para que haja produção de significados, de forma colaborativa, que os interlocutores ocupem o mesmo espaço epistemológico. No pensamento bakhtiniano a palavra existe permeada da sua expressão e intenção discursiva, mas para Vygotsky há a centralidade do compartilhamento de significados, justamente porque seu objeto está em questões de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, segundo Magalhães e Oliveira (2011):

Organizar pesquisas com os objetivos que apontamos (dialogia e alteridade) significa fazer escolhas metodológicas no desenho e na condução de pesquisas que possibilitem o desenvolvimento de relações de colaboração crítica entre os participantes, o que só se faz viável e profícuo à medida que o envolvimento entre eles se constrói por meio de uma relação de alteridade, marcada por confiança e respeito, que torna possível o estabelecimento do conflito.

Um dos aspectos da visão bakhtiniana de gêneros, relevante na construção do presente trabalho, é a noção de enunciado e sua característica de expressividade. Volto-me aqui ao conceito de dialogismo. Cada falante lança mão de outros enunciados em suas construções, constituindo, na verdade resposta a enunciados anteriores (próprios ou de terceiros). Tal enunciado, portanto, é destituído de neutralidade; é, na verdade, aquilo que marca a posição tanto do falante quanto dos demais participantes no processo comunicativo. Daí ser de suma importância o destaque ao gênero editorial, conforme detalharei mais adiante.

Marcuschi (2008), à luz da concepção bakhtiniana, também vê os gêneros textuais<sup>6</sup> como “formas de ação social”. Os gêneros textuais (ou discursivos) são, na verdade, a materialização dos textos em situações comunicativas. Sob esta ótica, a ênfase se dá não aos aspectos linguísticos, mas sim aos aspectos funcionais nas ações comunicativas. Os gêneros fundamentam-se na cultura (ou nas culturas) humana, logo, estão sujeitos às variações, considerando-se questões de ordem histórica ou cultural, configurando-se, portanto, como textos sociocomunicativos utilizados no dia-a-dia. Os gêneros textuais desempenham imprescindível papel no

---

contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, pois esse se dá do interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, primeiro se dá o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente(...). Sendo assim, sem influência mútua não há desenvolvimento.

<sup>6</sup> Gêneros textuais ou discursivos: vide nota 3 (página 9).

letramento. Daí meu enveredamento no ensino de língua portuguesa, pelo caminho dos textos como acesso ao letramento, com atenção especial, no desenvolvimento desta sequência didática, ao gênero editorial, com a apresentação de textos relacionados à vida diária dos alunos, de acordo, assim, com padrões sociocomunicativos próprios, sem deixar de lado a produção textual dos próprios alunos.

### **6.2.1. O gênero discursivo editorial**

Editorial é o gênero discursivo jornalístico que, via de regra, expressa uma opinião oficial. Comum em revistas e jornais, pode também ser a expressão opinativa de uma empresa ou órgão. O elemento fundamental e determinante para seu conteúdo é a notícia, embora, segundo Melo (1985), possa ser fundamentado, também, em assuntos de interesse permanente. Nas emissoras de rádio e televisão o editorial apresenta-se, ocasionalmente, em momentos específicos, geralmente, em meio a uma crise, na qual a opinião acerca dos acontecimentos se faz oportuna. O fato de poucas emissoras brasileiras emitirem editorias se explica, segundo Melo (1985), pelo “receio da responsabilidade”, o que me remete à necessidade dessa abordagem em sala de aula, visando à formação tanto de leitores críticos como de produtores de textos opinativos/argumentativos.

O editorial, enquanto gênero jornalístico, é marcado pela aparente impessoalidade (não é assinado – a assinatura é institucional), pela topicalidade (tema delimitado) e condensalidade (poucas ideias). Nas instituições jornalísticas, as publicações são precedidas de reuniões, audições e acordos. Ao trazer este gênero para a sala de aula, amparo-me no benefício do exercício de discussões, do falar e do ouvir, tão necessários na sociedade atual e fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

Geralmente, o trabalho com textos argumentativos se inicia no final do Ensino Fundamental, mesmo assim, de forma muito superficial. Percebo, no entanto, refletindo em minha própria prática docente, nos ensinos fundamental e médio, ao longo de vinte anos, que a ausência de um trabalho que desenvolva a competência argumentativa dos alunos, desde o início do Ensino Fundamental, tem como

resultado dificuldades, já no Ensino Médio, em argumentar e expor seus pontos de vista.

Observo que, mesmo antes da aplicação desta sequência didática, tenho buscado fazer observações nas turmas nas quais leciono. As atividades letivas ordinárias, realizadas em sala de aula, no ano de 2018, demonstraram que os alunos são capazes de desenvolver estratégias para persuadir os seus interlocutores, construindo, assim, uma competência argumentativa, desde que lhes sejam apresentadas condições pedagógicas favoráveis. O trabalho com gêneros discursivos possibilita tal exercício, devido ao seu caráter subjetivo. O aluno/autor tem liberdade argumentativa e o texto, portanto, é marcado por seus valores, atitudes e crenças. São, no entanto, influenciados pelas situações sociais e pela própria situação argumentativa.

Segundo Bonini (2006), o trabalho com o jornal propicia a formação do senso crítico do aluno, que passa assim a lidar de maneira consciente com as informações que lhe são fornecidas nos variados veículos de comunicação. Segundo Faria (1996), o trabalho com textos jornalísticos em sala de aula visa melhorar o domínio da língua viva, da língua em uso. Segundo ela, o jornal é uma forma de desenvolver a consciência e a cidadania, considerando a inexistência de jornais neutros. Segundo a autora, o jornal, enquanto veículo, pode dotar os alunos com instrumentos eficazes para torna-los leitores críticos, não só de textos, mas do mundo que os rodeia.

O jornal é apenas um suporte pelo qual circulam vários gêneros, que são os gêneros jornalísticos, que, por sua vez, podem ser utilizados em sala de aula, como o gênero reportagem, notícia, charge, horóscopo, receita e também o *editorial*. Na obra intitulada *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Luiz Antonio Marcuschi (2008) apresenta as noções de língua, texto, gênero (diferenciando gênero e tipo textual), compreensão e sentido, sob a perspectiva da visão sociointeracionista da língua. Nesse contexto, apresenta seu pensamento acerca do suporte (embora tal concepção não seja definitiva, acabada). Para Marcuschi (2008), a diferenciação entre gênero textual, tipo textual e domínio discursivo é complementada pela reflexão em torno da noção ainda inacabada de 'suporte'. Marcuschi propõe a divisão entre suportes de tipo *convencional* (que foram elaborados tendo em vista a sua função de portabilidade ou fixação de textos, como

o livro e o jornal, por exemplo e *incidental* (suportes ocasionais ou eventuais), mas alerta que tais conceitos ainda são pouco claros ou precariamente definidos. No entanto, em se tratando da definição do papel dos suportes na constituição textual, não há um conceito estável e definitivo. Contudo, no que tange a discussões no âmbito da Linguística Textual, acerca do suporte, Marcuschi (2008) representa importante contribuição. Segundo ele, o suporte constitui um lócus físico ou virtual, com formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Assim, o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Marcuschi vê o suporte como um lugar físico ou virtual, que possui um formato específico e proposital (livro, revista, jornal, por exemplo) e tem por fim fixar e mostrar o texto. Nessa concepção, os jornais e revistas, em quaisquer que sejam os meios, constituem suportes próprios do gênero discursivo editorial.

Segundo Faria e Zanchetta (2002, p. 61), o editorial “lida com ideias, argumentos e crítica, marcando a posição do jornal sobre os principais fatos do momento”. Logo, é importante observar o contexto de produção do editorial. Segundo Azeredo e Angelim (1996), trata-se de um texto por meio do qual

‘um autor’ é o sujeito argumentador que ‘organiza a matéria languageira numa estrutura argumentativa’, na modalidade escrita e no tipo monológico<sup>7</sup>, sendo ‘participantes desse ato languageiro’ o autor do editorial e os leitores, num momento sócio-histórico-cultural ‘x’, ligados por um contato de comunicação’ no qual os leitores esperam ver comentado um fato de certa repercussão social do momento (AZEREDO; ANGELIM, 1996, p. 126).

Os editoriais de jornais e revistas (refiro-me aos de cunho jornalístico), são publicados, geralmente, como expressão da opinião das forças que mantêm a instituição jornalística. Ainda que dirijam sua argumentação de modo formal à opinião pública, buscam estabelecer uma espécie de diálogo com o Estado ou outra instituição à sua conveniência, buscando, na verdade, a defesa de seus interesses. A partir da leitura dos editoriais jornalísticos, observo parecer tratar-se de uma tentativa de orientação aos dirigentes acerca dos assuntos públicos. Na esfera escolar, o trabalho com o gênero editorial constitui excelente ferramenta sob os

---

<sup>7</sup> Embora a citação (AZEREDO; ANGELIM, 1996, p. 126) traga a expressão “monológico”, numa perspectiva bakhtiniana, é importante ressaltar que, para Bakhtin, todo discurso é, desde sua gênese, dialógico, uma vez que toda enunciação é resultado de interação.

pontos de vista pedagógico e social, uma vez que leva o aluno/autor a estabelecer um posicionamento frente a questões relacionadas a seu contexto histórico-social.

Segundo Faria (1996), o vocabulário do editorial é predominantemente objetivo, e as frases empregadas são curtas e não muito complexas. Tal objetividade visa atribuir credibilidade à opinião do jornal. Outro aspecto a ser considerado são os “articuladores discursivos”, sempre presentes, responsáveis pela coesão de um texto, garantindo, dessa forma, “o rigor lógico da argumentação e do encadeamento das ideias”. De acordo com a autora, o editorial pode ser trabalhado como uma estrutura dissertativa, na qual existe a apresentação sucinta de uma questão, seu desenvolvimento e discussão através de argumentos e contra-argumentos e a apresentação breve e condensada da conclusão e do ponto de vista adotado pelo jornal. O contato com essas estruturas, a partir do Ensino Fundamental, pode proporcionar aos alunos condições para reproduzi-las.

O gênero editorial, segundo Pinto (2004), classifica-se como um gênero discursivo argumentativo, apresentando, em sua estrutura, de uma forma geral: ideias, justificativas, sustentações, negociações e conclusão. Segundo Perfeito (2007), a estrutura composicional do editorial é formada pela apresentação do assunto, argumentação, conclusão e fecho, este último, opcional. Segundo Araújo (2007, p. 7), o editorial – como os demais gêneros – “é resultado de uma atividade linguística produzida com dada intenção, sob determinadas condições necessárias a que se atinja o propósito visado”.

Em relação à concepção da organização textual do editorial, é perceptível a variação entre os autores mencionados, fato que reflete e expõe a relativa estabilidade dos gêneros, apontada por Bakhtin (1997). Outrossim, é observável, em todos eles um aspecto comum: todos ressaltam o caráter argumentativo do gênero editorial. Sendo assim, a influência sobre a opinião do interlocutor constitui intenção comum a todos os editoriais, próprio dos textos pertencentes ao gênero discursivo-argumentativo.

O ensino de língua portuguesa através dos gêneros discursivos permite ao aluno o trabalho com a língua em uso, ou seja, viva e inserida na sociedade. Reconhecendo as particularidades de cada gênero, tal como o editorial, e conhecendo as maneiras como estes se constituem, o aluno poderá adquirir as



estruturas necessárias para se adequar a situações comunicativas diferentes, além de contribuir para a socialização do aluno e contextualização do ensino da língua.

A língua é um instrumento pelo qual nos comunicamos e interagimos socialmente. São muitas e variadas as demandas advindas do contato com o meio social. É, portanto, necessário que cada indivíduo esteja preparado para elas. Segundo Soares (2009), “não se trata, então, apenas de saber ler e escrever, mas sim de fazer uso concreto dessas duas habilidades”, dentro das diferentes esferas de comunicação que se constroem na sociedade, como a jornalística, em tela neste trabalho.

## **7. SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Sequência didática é o termo atribuído a um conjunto sequencial de atividades planejadas e articuladas com o propósito de atingir um objetivo didático, geralmente organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito). Nesta proposta será trabalhado o gênero editorial. Numa sequência didática os objetivos educacionais, bem como as etapas de sua aplicação, são conhecidos tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Na sequência didática cada atividade deve, necessariamente, relacionar-se com o objeto de conhecimento, tendo em vista as necessidades educacionais dos alunos. Basicamente, as sequências didáticas são compostas por quatro elementos:

- a. Apresentação do projeto;
- b. Produção ou produções iniciais de textos, com valor de sondagem;
- c. Execução dos módulos, que constituem atividades com exercícios discussões, exposições e pesquisas, planejadas, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades dos alunos. É necessário ter em vista que essas atividades devem foram direcionadas às dificuldades encontradas na produção inicial dos alunos e à superação dessas dificuldades;

d. Produção final. Nesta etapa, os alunos podem por em prática o conhecimento desenvolvido e tanto o professor quanto os alunos podem avaliar o aprendizado no transcorrer da sequência didática.

Destaco alguns dos pressupostos, abraçados neste Projeto, apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), para que um trabalho com os gêneros (orais ou escritos) seja produtivo:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- favorecer a elaboração de projetos de classe (sequência didática).

A partir desses pressupostos desenvolvi uma sequência didática cujo gênero abordado será o editorial.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.67):

As sequências didáticas referem-se aos módulos de ensino dispostos sequencialmente a fim de levar o aluno a alcançar, ao final do processo, os objetivos propostos no planejamento pedagógico.

Todo o planejamento foi elaborado, apresentando uma variedade de atividades e exercícios, alternando entre exercícios individuais e coletivos, sempre relacionando leitura e escrita. Minha pretensão, enquanto mediador nesse processo, é proporcionar, a cada aluno, oportunidades de acesso às atividades, respeitando as suas individualidades.

## **7.1. Sequência didática aplicada**

**ÁREA DO CONHECIMENTO:** Língua Portuguesa

**CONTEXTO:** Leitura, análise e produção de textos

**PÚBLICO ALVO:** Alunos do 1º ano do Ensino Médio

**NÚMERO DE AULAS:** 17

**AUTOR:** Claudinei da Silva Brito

<b>AULA</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>RECURSOS</b>
<b>1ª</b>	Apresentação do projeto/TCLE	
<b>2ª</b>	Início do processo diagnóstico-pedagógico com produção de editoriais pelos alunos, precedida de uma breve apresentação do editorial e da análise de dois textos. Foi escolhido um tema para essa primeira produção. A escolha foi por assunto em evidência na semana em que os textos foram produzidos.	Notebook, projetor, quadro branco/pincel, folhas de papel ofício com pautas impressas. Textos: 1. A Mulher no Poder 2. A responsável pelo fiasco
<b>3ª</b>	Coleta de jornais e revistas pelos alunos. O material coletado foi levado para a sala de aula, a fim de que a classe analise os textos, a organização textual do editorial e seus suportes.	Jornais e revistas
<b>4ª</b>	Leitura e análise de editoriais em jornais e revistas levados pelos alunos. Continuação da aula anterior.	Jornais e revistas
<b>5ª</b>	Ideologia & opinião – Distinção entre fato e opinião	
<b>6ª</b>	Apresentação do tema gêneros discursivos.	
<b>7ª</b>	Gênero e suporte.	
<b>8ª</b>	Discussões acerca das características textuais e discursivas do editorial enquanto gênero discursivo, a partir dos problemas identificados no diagnóstico.	Quadro branco/pincel/ texto impresso
<b>9ª</b>	Discussões acerca das características textuais e discursivas do editorial enquanto gênero discursivo, a partir dos problemas identificados no diagnóstico.	Quadro branco/pincel/ texto impresso
<b>10ª</b>	Discussões acerca das características textuais e discursivas do editorial enquanto gênero discursivo, a partir dos problemas identificados no diagnóstico.	Quadro branco/pincel/ texto impresso
<b>11ª</b>	Discussões acerca das características textuais e discursivas	Quadro branco/pincel/ texto impresso

	do editorial enquanto gênero discursivo, a partir dos problemas identificados no diagnóstico.	
<b>12ª</b>	Discussão/painel sobre os temas mais destacados nas últimas semanas; análise de um editorial	Quadro branco/pincel texto: A doença da intolerância
<b>13ª/14ª</b>	Retorno às produções iniciais dos alunos. Aqui, os alunos retomarão a produção inicial (1ª) para observarem tratar-se mesmo de um editorial. Se não, por quê? Se sim, o que poderia melhorar. Os alunos tiveram liberdade para, se desejassem, iniciar uma nova produção.	Textos anteriormente produzidos na 1ª aula, quadro branco/pincel.
<b>15ª</b>	Socialização dos textos produzidos (como parte da Oficina de Sugestões)	Textos anteriormente produzidos na 1ª aula, quadro branco/pincel.
<b>16ª</b>	Conclusão das socializações na Oficina de sugestões (Detalhada em 6.2)	Textos anteriormente produzidos na 1ª aula, quadro branco/pincel.
<b>17ª</b>	Reescrita dos textos editoriais pelos alunos	Folhas de papel ofício com pautas impressas.
<b>18ª</b>	Exposição dos textos na escola	Textos autorais dos alunos, quadro mural.
<b>19ª</b>	Avaliação do processo com todos os alunos	

## 7.2. Oficina de sugestões

A atividade denominada “oficina de sugestões” compreende a realização de três oficinas com formato símile ao “grupo de estudo”, cuja finalidade é a aplicação dos princípios sociointeracionistas para a análise e discussões dos textos produzidos pelos alunos com e entre os próprios alunos. Está inserida na sequência didática e considera o potencial e as habilidades dos próprios alunos para, com ajuda mútua (co-laboração) atribuírem sentido às leituras e produzirem textos autorais.

A classe foi dividida em três grupos, em três dias distintos (foi prevista a possibilidade de estender-se por mais dias), os alunos se reuniram para socializar os textos e trocar opiniões e sugestões.

Sob a orientação e supervisão do professor, os alunos observaram os aspectos positivos nos textos produzidos e apresentaram sugestões para aperfeiçoar o que lhes pareceu necessário. O professor mediou as discussões, observando e, quando necessário, guiou os alunos à percepção dos desvios, suas causas e possíveis caminhos para a superação das dificuldades encontradas.

Durante a realização das oficinas, os alunos tiveram oportunidade para:

- a) Desenvolver sua criatividade;
- b) Compartilhar ideias recebendo sugestões e contribuindo com colegas em classe;
- c) Aplicar seu conhecimento prévio e experiências pessoais na elaboração de textos autorais do gênero editorial.

## **8. UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O EDITORIAL**

A aplicação desta proposta pedagógica aconteceu a partir da elaboração de uma sequência didática. À luz do referencial teórico, busquei conduzir as ações de modo a verificar não apenas a possibilidade de uma intervenção a partir do uso conceitual dos gêneros discursivos como também de uma proposta pedagógica que pudesse ser efetivada de forma permanente. Foram 19 aulas, desenvolvidas na etapa final da III Unidade letiva. A turma escolhida foi a do 1º R, no turno vespertino.

A escolha do 1º R se deu após as sondagens iniciais em fevereiro de 2019, quando a primeira, das três unidades letivas, ainda se iniciava. Os alunos da turma apresentavam dificuldade em leitura, enquanto decodificação e limitações importantes na compreensão dos textos lidos. Além disso, percebi a falta de interesse em participar das aulas de forma ativa. De modo geral, a turma se esquivava para não responder perguntas retóricas no transcorrer das aulas, não completava tarefas de casa e nos exercícios em sala, aguardavam a intervenção do professor para só então “copiar” as respostas. Por esses motivos, decidi por realizar a intervenção pedagógica nesta turma. As demais, turmas nas quais leciono apresentavam dificuldades similares, no entanto, em nenhuma delas as

características eram tão fortes. Pensei em realizar a aplicação em uma das minhas melhores turmas, afinal, poderia obter melhores respostas. Pensando, porém, no espírito do PROFLETRAS, decidi optar pela que apresentava as maiores dificuldades, pois esta era a que mais precisava de uma intervenção.

Comuniquei à equipe gestora da escola acerca da proposta e, após obter as devidas autorizações, iniciei sua aplicação, a partir da sequência didática.

Apresentei a proposta à turma do 1º R. Os estudantes se mostraram receptivos, porém, surpresos e com expectativa, devido às necessidades que se apresentaram: leituras, análises e discussões. Eles não estão afeitos a participar tão ativamente da construção do próprio saber.

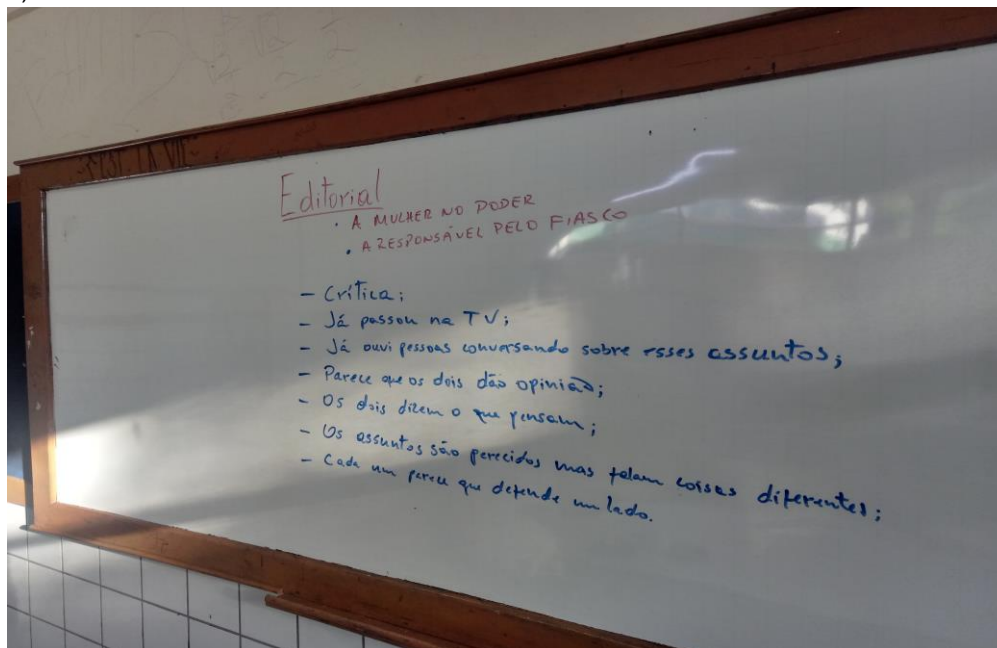
O Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE - (Anexo 4, pp. 89-91) foi apresentado, levado para assinatura dos responsáveis e devolvido a mim nas aulas seguintes.

Na sequência, iniciei o processo diagnóstico, com produção de editoriais pelos alunos. Como preparação para esta atividade, fiz uma apresentação, explicando acerca do editorial, sua forma e finalidade. Para isso, expus dois textos: *A Mulher no Poder* (Anexo 1, p. 83) e *A responsável pelo fiasco* (Anexo 2, p.85), extraídos de dois veículos de comunicação distintos (revista *IstoÉ* e jornal *O Estado de São Paulo*, respectivamente). Cada aluno recebeu cópia dos dois textos. Após um breve instante, expliquei o tema da aula, sem, contudo, entrar em detalhes acerca da concepção de editorial. Os alunos fizeram a oralização dos textos. Optei por, ao invés de perguntar “o que significa o termo” editorial, analisar com eles e, por meio das observações (deles) as características comuns aos dois textos. Anotei os principais pontos no quadro branco. Transcrevi as falas, fazendo o mínimo de adaptação das expressões:

- d) Crítica;
- e) Já passou na TV;
- f) Já ouvi pessoas conversando sobre esses assuntos;
- g) Parece que os dois dão opinião;
- h) Os dois dizem o que pensam;

- i) Os assuntos são parecidos, mas falam coisas diferentes;
- j) Cada um parece que defende um lado.

Fig. 4 – Anotações com transcrição das falas dos alunos (Características comuns aos dois textos)



Fonte: Acervo pessoal do Professor/Pesquisador

Após anotar as falas da classe, li a definição de COSTA (2008, p. 36):

**Editorial:** Texto de caráter argumentativo em que se discute uma questão ou assunto, apresentando-se o ponto de vista do jornal, da empresa jornalística ou do redator-chefe, da emissora de rádio ou televisão ou do responsável pelo programa. É também conhecido como artigo de fundo. Não vem assinado, diferentemente dos artigos de opinião.

Em seguida, fiz uma breve introdução sobre os suportes de gêneros (tema a ser detalhado na aula 07). Só então apresentei as questões sobre os textos, especificamente. Os estudantes observaram as características gerais de um editorial, identificando os elementos organizacionais e estruturais e, a partir dos dois modelos apresentados, perceberam o antagonismo de visões acerca do mesmo tema. Assim a classe pode perceber como as posições políticas interferem na construção do texto. No transcorrer desta aula, apliquei, diluindo nas discussões, o questionário da figura 5:

Figura 5 - Perguntas direcionadoras

**QUESTÕES PARA DISCUSSÃO**  
**A partir da leitura dos textos A mulher no poder e A responsável pelo fiasco**

- Quais os possíveis temas desses editoriais?
- A que se pode atribuir a quantidade de votos recebidos por Dilma Rousseff?
- O primeiro editorial fala de algumas conquistas importantes para a democracia brasileira. Destaque essas conquistas e explique como a vitória de Dilma Rousseff se insere nelas.
- Indique algumas mulheres que, nos últimos anos, conquistaram cargos importantes no poder. Que desafios a então presidente terá, segundo o editorial?
- Por que o primeiro editorial afirma que a então presidente começa bem o seu futuro governo?
- A partir da leitura do segundo texto (A responsável pelo fiasco), podemos afirmar que ambas as fontes compartilham das mesmas ideias? Por quê?
- A partir da leitura dos dois editoriais, é possível afirmar que esse gênero é marcado pela imparcialidade?

Fonte: Arquivo pessoal do Professor/Pesquisador

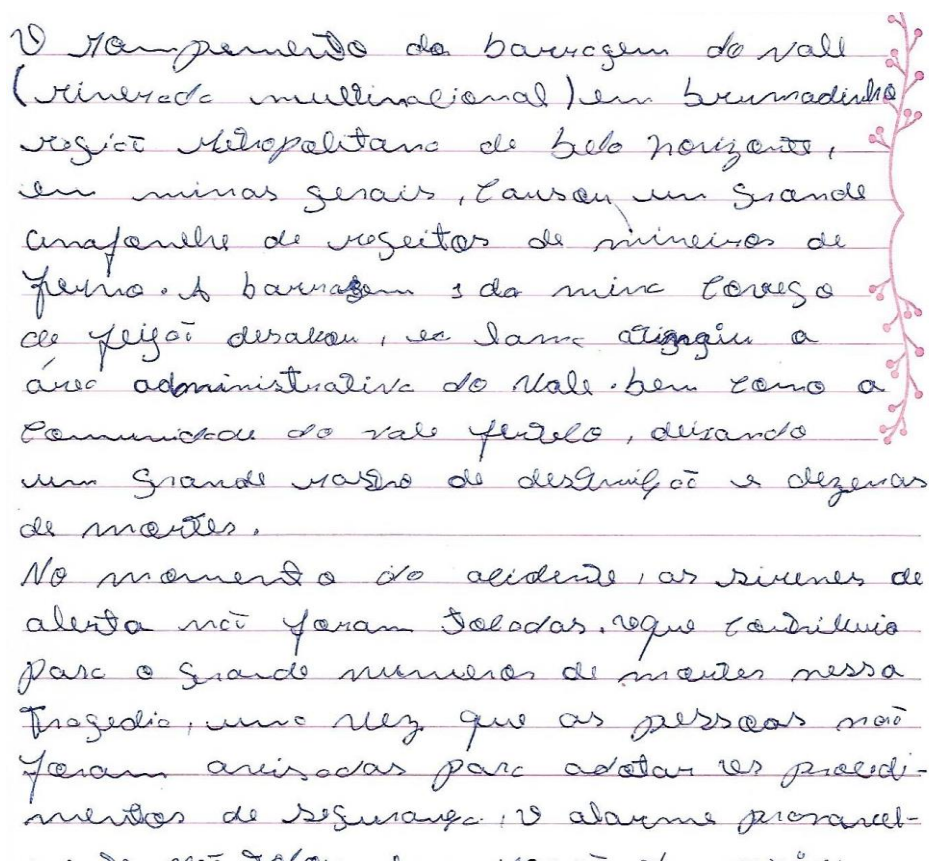
Os alunos foram orientados a produzir um texto em casa. No entanto, não gostaram, a princípio da ideia de fazê-lo, justamente, pelo fato de produzir o próprio texto. Conversei com eles acerca dos fatos mais destacados na semana e a turma escolheu falar sobre violência doméstica, devido a ocorrências recentes na cidade. Para a próxima aula, além do editorial escrito, pedi que trouxessem exemplares de jornais e revistas. Esta atividade compreendeu dois horários (duas aulas). Alguns alunos permaneceram, por alguns instantes, inertes, como se não tivessem o que escrever. Orientei que escrevessem num rascunho as ideias que surgissem. Por solicitação de alguns deles, após esses momentos, permiti que escrevessem sobre outros fatos que julgassem relevantes nos últimos dias e, acerca dos quais se



sentissem mais à vontade para escrever. A aluna L.S.S, por exemplo, escolheu escrever sobre o rompimento da barragem em Brumadinho – MG (Fig. 7).

Recolhi as produções iniciais dos alunos, embora minha pretensão não fosse levá-las para casa. Precisava ter uma ideia de como os textos se apresentariam em se tratando de forma, estrutura composicional e conteúdo. Estas primeiras produções foram fundamentais para elaboração de meu diagnóstico e planejamento das estratégias a seguir. As escritas apresentadas, de modo geral, se mostraram sem organização clara de ideias, esteticamente pouco apresentáveis e, majoritariamente, recheadas de expressões agramaticais.

Figura 6 – Trecho da produção inicial da aluna L.S.S..



O Rompimento da barragem do vale  
(mineradora multinacional) em Brumadinho  
região Metropolitana de Belo Horizonte,  
em Minas Gerais, causou um grande  
catastrofe de rejeitos de mineração de  
ferro. A barragem da mina Córrego  
do Feijão desabou, se jorrou atingindo a  
área administrativa do Vale, bem como a  
comunidade do vale fértil, causando  
um grande número de desfiguração e dezenas  
de mortes.

No momento do acidente, as rixas de  
alvenaria não foram isoladas, que contribuiu  
para o grande número de mortes nessa  
tragédia, uma vez que as pessoas não  
foram avisadas para adotar os procedi-  
mentos de segurança. O alarme prenan-

Fonte: Arquivo pessoal do Professor/Pesquisador

Nesse primeiro momento, propositadamente não chamei a atenção para nenhum aspecto consagrado como negativo. Meu objetivo não era “corrigir os erros”, antes, desejava incentivar o gosto e prazer pela expressão comunicativa de meus alunos, por meio da produção escrita e, mais adiante, incluir a expressão oral, embora a ênfase desta sequência didática seja a produção escrita.

Alguns textos eram escritos em parágrafo único. Não apresentavam uma linha argumentativa ou objetivo definido, como no exemplo a seguir:

Figura 7 – Produção inicial da aluna M.S.C

Violência Doméstica

Violência Doméstica vindo é frequente. Em grande parte dos casos as agressões são cometidas pelo próprio companheiro ou pelo próprio maior estar em casa. Hoje em dia a maneira das pessoas que sofrem tipos de violência, pagam a culpa por ter medo do agressor ou por ele fazer algo com sua família. Geralmente quem sofre com essas agressões são as mulheres, sendo elas esposas ou mães, no caso da esposa não é muito complexo pois ela pode despozar a relação, já no caso da mãe é mais complicado porque se trata de família e o pagamento é ainda maior.

Fonte: Arquivo pessoal do Professor/Pesquisador

Observei nas produções iniciais a ausência de subjetividade. Ainda que as experiências pessoais constituam relevante aspecto da produção textual, o que percebi foi a ausência de experiências ou conhecimentos pessoais prévios lançados na produção escrita. Era como se, ao escrever, cada um tentasse dizer “o que todos dizem” ou pensam a respeito, sem o filtro das impressões pessoais.

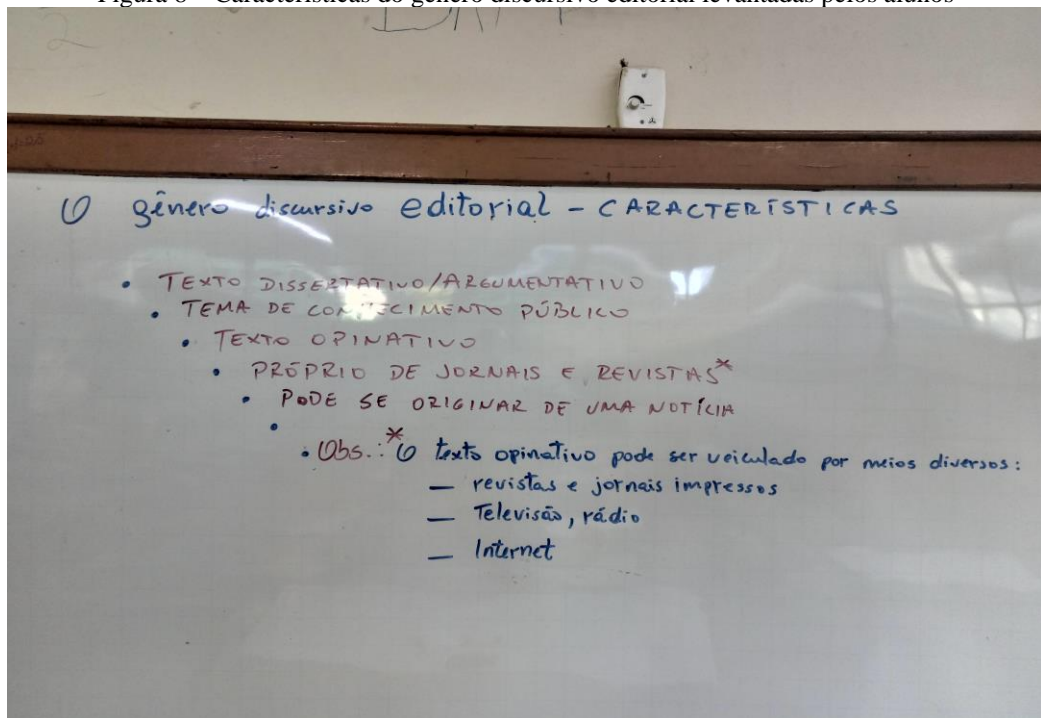
No encontro seguinte (atividade 03), procederia a coleta de jornais e revistas, para uma análise do gênero editorial em seus principais suportes. Os alunos deveriam, atendendo solicitação do professor, levar jornais e revistas. O objetivo era buscar, nesses veículos, exemplos de editoriais. No momento da aula, no entanto, havia apenas dois jornais levados pelos alunos. Em conversa com minha orientadora já havíamos previsto tal possibilidade, por isso, eu mesmo já havia coletado, em dias anteriores, alguns exemplares de jornais de circulação regional. Poderíamos realizar esta atividade a partir da busca de material digital. No entanto, preferi pelo material impresso, que acabou propiciando o encantamento da turma diante de uma nova perspectiva (para eles) de leitura. Alguns alunos retornaram sem a produção inicial. Foi preciso reservar alguns instantes para conversar sobre “acordos”.

Dividi a turma em grupos de quatro alunos. Solicitei que, a partir do que já havia sido trazido até o momento, buscassem no material impresso, localizar os editoriais. Após alguns instantes e algumas intervenções, cada grupo localizou o respectivo editorial, socializando para os demais as características percebidas. Segundo os alunos, as características são:

- k) O texto é dissertativo/argumentativo;
- l) O tema é de conhecimento público;
- m) O texto é opinativo;
- n) O texto é próprio de jornal e revista;
- o) Pode se originar de uma notícia.

Aproveitei o momento e as intervenções dos alunos para esclarecer que o texto opinativo pode ser veiculado por meios diversos, como revistas e jornais impressos ou meios eletrônicos, como televisão, rádio e internet.

Figura 8 – Características do gênero discursivo editorial levantadas pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal do Professor/Pesquisador

Após conversar novamente sobre os “acordos” concordei que levassem o material (jornais e revistas) para casa. A tarefa era de pontuar livremente o que julgassem mais importante e observar os temas mais recorrentes.

Figura 9 – Alunos folheando jornais



Fonte: Arquivo pessoal do Professor/Pesquisador



Alguns alunos evidenciaram, por meio dos olhares, um fascinante encantamento. A totalidade deles jamais havia tido contato direto com um jornal. O veículo era conhecido por ser visto exposto em algumas bancas de revistas ou nos cinemas e televisão. Este Projeto propiciou não apenas o contato com o jornal, como também a experimentação do diálogo com o mesmo.

Na aula seguinte (Atividade 04), eu e a turma continuamos a fazer a análise do gênero editorial. Solicitei o objeto da tarefa da aula anterior, que consistiu em trazer de volta os jornais e a produção inicial do editorial escrito no caderno. Alguns alunos esqueceram o material em casa.

Conversamos sobre as partes comuns, primeiro nos jornais e, depois nas revistas.

Figura 10 – Alunos folheando jornais



Fonte: Arquivo pessoal do Professor/Pesquisador

O aluno F.S.A. percebeu que *“sempre tem um ou mais textos em que o escritor dá opinião ou critica alguma coisa”*.

A aluna L.O.S. observou: *“Na maioria dos que eu li (leu três), o assunto já deu na televisão”*. Aproveitei para perguntar se eles sabiam o que isso significava. As respostas foram satisfatórias, pois apontavam para o conceito de editorial visto nas aulas passadas. Alguns alunos repetiram colocações já feitas nas atividades anteriores, acrescentando reformulações (o que me revelou amadurecimento de ideias), como por exemplo:

- *Os assuntos são parecidos, mas falam coisas diferentes!*

A fala acima, do aluno V.S.S. veio em boa hora, como introdução ao tema da aula seguinte (aula 05).

A distinção entre fato e opinião foi o assunto da aula da atividade 05. A partir dos temas ideologia e opinião, iniciamos a discussão, sempre à luz dos editoriais já lidos e em mãos. Relembrei a colocação do aluno V.S.S. na aula anterior (*“Os assuntos são parecidos, mas falam coisas diferentes!”*) para iniciar o assunto. A aula foi produtiva e enriquecedora. A turma percebeu, com certa facilidade, a distinção entre os acontecimentos reais e a forma como os mesmos são apresentados nos editoriais. Perceberam, ainda que essa forma, ou seja, os enunciados componentes dos editoriais, são pincelados pelas experiências, expectativas e visão sócio-política de quem os escreve, constituindo, portanto, a opinião. A percepção dos alunos se evidenciou por meio de suas perguntas e afirmações, tendo como referência os dois editoriais lidos nas aulas anteriores:

- a) *“Quem escreveu falando dos votos, tá falando igual os políticos no impeachment.”* A aluna L.S.S. se referiu à expressão “do alto dos mais de 55 milhões de votos”.
- b) *“Mas no outro (editorial) parece que é do povo de Bolsonaro...”* (L.O.S.).
- c) *Então, se os dono do jornal é a favor, vai falar bem?”* (E.S.A.).
- d) *“Como assim? Mas não é um jornal?”* (E.K.S.R.). Até aqui a aluna E.K.S.R., implicitamente, parecia acreditar na imparcialidade total dos textos jornalísticos.

Durante a aula, discutindo acerca do quanto as visões e experiências pessoais interferem na construção do texto, percebi a atenção da turma. Seus olhares expressavam o surgimento de uma nova forma de ver seu próprio mundo.

Naquele momento, lembrei de meus dias na janela. Lembrei de quantas janelas a vida proporcionou abrirem-se para mim e assim, quantas oportunidades estiveram à minha frente e, pensando, agradei a Deus por tê-las aproveitado. Numa espécie de devaneio, retornei à formulação da proposta desta sequência didática e à missão da qual havia incumbido a mim mesmo: ser instrumento para abrir, dialogicamente, janelas de oportunidade aos meus alunos. Minha alegria com tal percepção somente se conteve ao observar o quanto a mesma turma encolheu, numericamente, devido à evasão histórica que ocorre anualmente no segundo semestre. Acerca dessa evasão, tratarei mais adiante. Retornei para casa levando comigo o pensamento acerca de como seria a próxima aula.

As duas aulas seguintes (Atividades 6ª e 7ª) integravam uma única atividade: A abordagem dos temas gênero discursivo e suporte - características textuais e discursivas do gênero discursivo editorial. Em dois momentos de cinquenta minutos cada, a turma pode aprender a identificar os elementos organizacionais e estruturais do editorial, a finalidade do editorial enquanto gênero discursivo e seus suportes, além de identificar a relação entre os suportes e os objetivos do gênero discursivo editorial, bem como suas estruturas linguísticas.

Eram duas aulas (geminadas) porém, não foi possível concluir as atividades no mesmo dia, devido à realização de evento integrante dos Projetos Estruturantes da Secretaria Estadual da Educação. Na sala de informática, os alunos se organizaram em grupos de três componentes. Cada grupo utilizaria um computador com acesso à internet para pesquisar o tema proposto. Por razões técnicas, precisei providenciar notebooks. Como a atividade foi interrompida (Devido aos Projetos Estruturantes), as atividades foram concluídas dois dias depois, trazendo um certo prejuízo, uma vez que a sala de informática não mais se encontrava disponibilizada nem os notebooks. Nesse encontro, cada aluno participou de um outro grupo diferente do original. Puderam socializar os conhecimentos adquiridos e participar da construção do conhecimento de seus colegas, embora alguns tenham insistido em não mudar de grupo. A atividade foi concluída com a discussão mediada acerca das estruturas linguísticas do editorial enquanto gênero discursivo.

O editorial apresenta uma opinião a qual é sustentada e confrontada com a própria opinião de seu público-alvo, a partir de algo “já dito”. Ao fazê-lo estabelece diálogo com o leitor. Tais características estão de acordo com a visão bakhtiniana de

dialogismo. Por isso a discussão norteou-se pelos elementos que a ancoram: O conteúdo temático (diz respeito ao tema abordado), o estilo de linguagem (que são os recursos linguísticos e expressivos do gênero) e a estrutura composicional (a estrutura comum de textos pertencentes a um determinado gênero).

Durante esta discussão, a turma observou:

- a)** Em relação ao conteúdo temático – o editorial não trata de algo inédito (aproveitei essa fala da turma para comentar a expressão “já dito”). Os textos são marcados pela presença de temas em alta tanto nos meios da mídia como nas rodas de conversa.
- b)** Em relação ao estilo, a turma observou tratar-se de textos breves (de até uma página) e que, semelhante ao texto dissertativo, o autor defende uma ideia (seu ponto de vista) e busca persuadir o leitor. Assenti nas colocações, observando, no entanto, haver incidência, em muitos jornais e revistas, de editoriais extensos, com mais de uma página inteira.
- c)** Em relação à estrutura composicional, foi destacado tratar-se de textos dissertativos-argumentativos, havendo claramente a organização introdução/desenvolvimento/conclusão.

Complementei as observações acima destacando alguns aspectos, como o vocabulário objetivo, o uso de períodos curtos, o uso dos verbos no passado e em 3ª pessoa, geralmente na introdução do tema, a presença de mecanismos de coerência e coesão, que remetem a palavras ou a expressões anteriores do texto. Além disso, o uso de marcadores, que fortalecem a posição do autor, como os adverbiais (ex.: apenas, somente, decerto, realmente); os verbais (poder, dever, ter de), os predicativos cristalizados como: é possível, é importante, é certo, por exemplo.

A atividade 8 foi dedicada a discussões acerca das características textuais e discursivas do editorial enquanto gênero discursivo, a partir dos problemas identificados no diagnóstico, estendendo-se até a atividade 11. As aulas se desenvolveriam em meio a discussões mediadas acerca das estruturas linguísticas do editorial enquanto gênero discursivo e dos problemas mais recorrentes percebidos na produção diagnóstica dos alunos, como, por exemplo, o uso de



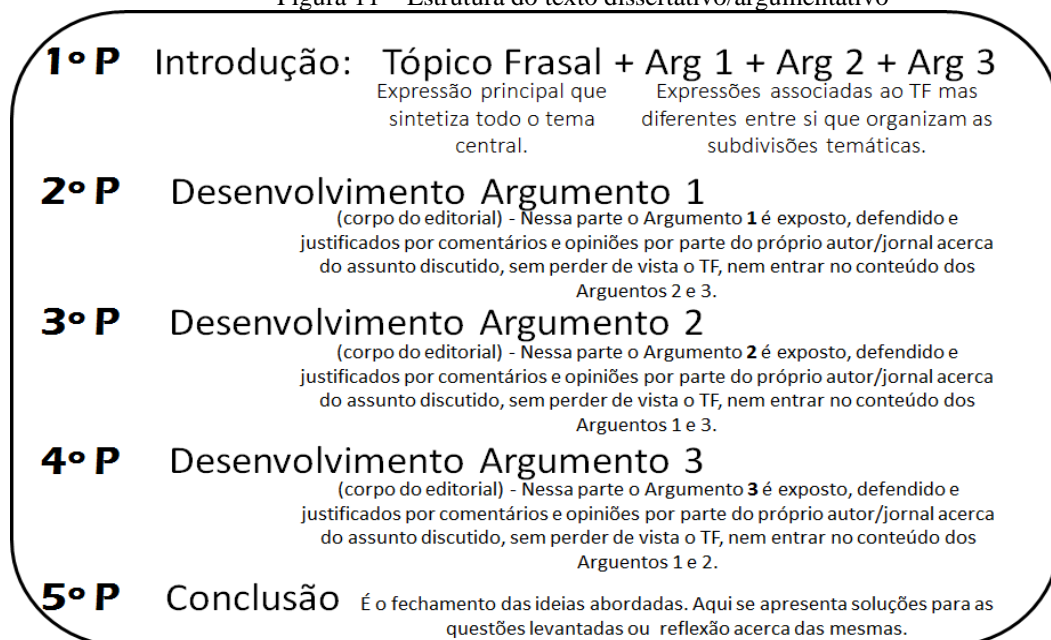
operadores argumentativos, bem como dos tipos de argumento. Foram duas aulas de cinquenta minutos, cada (8 e 9). Na primeira, recordei a produção inicial, quando a turma mal fazia ideia do que fosse um editorial. Pedi que fizessem uma comparação entre os textos por eles produzidos e aqueles impressos nos jornais e revistas, tendo como parâmetro as características estudadas até a aula anterior. Naquele momento (já iniciávamos o segundo horário) tive um certo medo de que o processo retrocedesse. Uma das alunas balbuciou “*O meu está uma m...*” outros a seguiram e começaram a usar expressões de autodepreciação. Precisei interferir rapidamente, explicando tratar-se de um processo. Todos estávamos no início de um processo. Parabenizei a todos, pois haviam tido a coragem e a vontade para dar os primeiros passos, mas havia ainda uma jornada com final grandioso para ser trilhada. Mostrei alguns textos que eu mesmo já havia produzido e lhes contei a minha própria história. Interrompemos a atividade para concluí-la nas aulas seguintes. Em termos de conteúdo letivo curricular, essa aula poderia ter sido considerada sem proveito. No entanto, mesmo que as discussões previstas não tenham se concretizado e não tenhamos avançado nos estudos dentro da proposta apresentada, professor e alunos saíram do encontro mais ricos. A discussão planejada cedeu lugar a uma necessária conversa sobre autoestima, processos e etapas, dificuldades e superação, semeadura e colheita. O tempo foi tomado por esta conversa e, somente na aula seguinte, a atividade programada foi retomada.

A turma retornou com outra postura frente aos próprios textos (Atividades 10 e 11). Ao invés de se autodepreciarem, passaram a ver o que poderia ser feito para que seus escritos tivessem uma nova roupagem característica de editoriais. Conforme eles identificavam as diferenças, eu complementava, confirmando ou não, fazendo o mesmo em relação às características que se assemelhavam, conforme segue:

FALAS DOS ALUNOS	PERCEPÇÃO DO PROFESSOR	SUGESTÃO DOS COLEGAS	ORIENTAÇÃO DADA PELO PROFESSOR
“Meu editorial tem mais de um assunto” (V.S.S.)	De fato, V.S.S., não se ateu ao tema proposto	----	Sugeri organizar o texto em parágrafos seguindo a estrutura Introdução/Desenvolvimento/Conclusão (Fig. 11)
“O meu parece que tá bom mas eu sei que tem palavra errada” (E.K.S.R.)	Os textos produzidos pelos alunos apresentam, em geral, desvios gramaticais. Embora não identifiquem, teoricamente, tais desvios, eles percebem sua presença.	“Quando tiver palavra errada pode escrever no celular que o corretor corrige.” (F.S.A.)	Especificamente em relação ao texto de E.K.S.R, orientei que tivessem sempre à mão um dicionário físico ou eletrônico. De modo geral, conversei com a turma acerca da necessidade do hábito de leitura/escrita, observando que as regras gramaticais e ortográficas não podem ser decoradas, mas o hábito de leitura ajuda na internalização das mesmas.
“Eu ainda não sei como ligar o que comecei com o que eu quero falar no meio” (S.C.L.)	Trata-se da necessidade do uso dos elementos de coesão e coerência.	-----	Dediquei alguns momentos para demonstrar o papel dos pronomes relativos e demonstrativos, das conjunções e demais expressões que podem remeter ou relacionar trechos dentro de um todo do texto.
“Eu até sei o que quero dizer, mas não sei como começar” (E.S.A.)	Alguns alunos apresentam dificuldade na organização de ideias para iniciar a escrita.	“Eu escrevo, escrevo e, quando não tá certo, eu rasgo e começo de novo.” (L.S.S.)	Falei sobre a técnica chamada “explosão de ideias”, que consiste em escrever em rascunho “tudo” o que se deseja tratar para, depois, selecionar os subtemas mais apropriados.
“Gostei do editorial de V.S.S. mas não entendi o que ele realmente quer” (E.K.S.R.)	Os textos dos alunos V.S.S. e E.K.S.R. apresentaram não apenas desvio do tema central, como também a inserção de vários temas paralelos.	-----	Nesse caso, tanto a técnica de “explosão de ideias” como a organização “introdução/desenvolvimento/conclusão” (Fig. 11) foram indicadas.
“Como fazer pra não ficar voltando o assunto que já falei?” (F.S.A.)	A recorrência e repetição de ideias já apresentadas ocorreu nos textos de F.S.A, E.K.S.R.e L.O.S.	----	Nesse caso, também, tanto a técnica de “explosão de ideias” como a organização “introdução/desenvolvimento/conclusão” (Fig. 11) foram indicadas.
“O meu não ficou nada parecido com os do jornal.” (V.S.S.)	A orientação inicial foi a produção de um editorial. A análise inicial feita pelos alunos foi de	----	Expliquei tratar-se de um processo criativo e construtivo. Os editoriais apresentados serviram de modelo. No entanto, cada texto é único e, portanto, não haverá produções exatamente iguais aos modelos.

	não cumprimento da tarefa.		
“Quando Mirian mostrou o dela, eu vi que só tem um parágrafo. Pode?” (E.S.A.)	Os editoriais de Mirian e Álvaro foram escritos em apenas um parágrafo.	“Eu aprendi que uma redação tem que ter começo, meio e fim e que essa divisão é feita nos parágrafos.” (E.S.A.)	Aproveitei a resposta do aluno E.S.A. (respondendo a própria pergunta) para revisar a organização do editorial e a importância dos parágrafos no desenvolvimento e desencadeamento das ideias no texto.

Figura 11 – Estrutura do texto dissertativo/argumentativo



Fonte: Arquivo pessoal do Professor/Pesquisador

Foram quatro encontros ao todo. No final da atividade, distribui o texto “A doença da intolerância”, componente da próxima atividade (Atividade 12).

Numa atividade bastante dinâmica e envolvente, a turma esteve diante dos temas mais destacados nas últimas semanas, com análise de um editorial. Nesta aula, a turma pode identificar a finalidade do gênero discursivo editorial (BAKHTIN, 1997) e (BRAIT, 2005), a relação entre os suportes e os objetivos do gênero discursivo editorial e relacionar os temas dos editoriais a assuntos verificados no dia-a-dia da população em geral ou de segmentos específicos da sociedade.

A atividade aconteceu com a realização de uma discussão mediada. Inicialmente, fiz uma breve recapitulação acerca dos gêneros discursivos. Na sequência, os alunos leram (sem oralização) o texto *A doença da intolerância* (Anexo 3, p. 87), distribuído na aula anterior para ser lido antecipadamente em casa por eles. Após esta leitura, o professor mediou uma discussão, tendo como elemento norteador a folha de atividade, contendo as seguintes perguntas e questões para discussão:

1. Com base em seus conhecimentos sobre o gênero editorial, o texto *A doença da intolerância* pode ser caracterizado como um editorial? Por quê?
2. O texto *A doença da intolerância* deixa claro o fato motivador e a linha de pensamento (opinião) do autor?
3. Até a última aula, vimos alguns editoriais publicados em jornais e revistas (suportes). O que podemos observar acerca do suporte deste editorial?
4. A que público este editorial se destina e o que você percebe na linguagem utilizada?
5. Com base nas informações apresentadas, é possível criar novos ou diferentes títulos? Se sim, quais?
  - 5.1. Verificar as motivações para as mudanças de título.
6. Além do título, você mudaria alguma palavra ou expressão do texto original? Justifique.
7. A linguagem utilizada pelos jornais geralmente está de acordo com a norma-padrão e segue o registro formal. Porém, no texto *A doença da intolerância*, podemos encontrar registros do uso da linguagem informal. A que isso pode ser atribuído?
8. Os editoriais são textos jornalísticos argumentativos, publicados com a intenção de informar o leitor sobre assuntos relevantes da atualidade, emitindo uma opinião a respeito. Você acha que o texto *A doença da intolerância* possui a relevância necessária para ser publicado num jornal ou revista de grande circulação? Justifique o seu ponto de vista levantando, pelo menos, dois argumentos.

9. Acerca da questão anterior, sobre as escolhas linguísticas deste editorial, é correto afirmar que o texto:

- a) é objetivo e imparcial, pois não podemos notar qual é a opinião do autor.
- b) se vale do uso da 1ª pessoa do plural para conquistar a “adesão das almas” (relembrar o significado da expressão).
- c) o uso majoritário de orações curtas torna o texto mais rápido e fácil de ler.
- d) a presença excessiva de adjetivos permite que o leitor infira a opinião do autor.
- e) a contraposição entre afirmativas e negativas reforça o peso argumentativo do texto.

### **Analisando as respostas dos alunos**

Em linhas gerais, percebi, nesta atividade, que a turma já demonstrava competências para identificar textos pertencentes ao gênero discursivo editorial. Os alunos já haviam recebido, previamente, na aula anterior, as orientações acerca desta atividade. Alguns, no entanto, não leram em casa. A turma já se encontrava reduzida (devido à evasão escolar já mencionada anteriormente). Dos nove alunos presentes neste dia, apenas quatro declararam ter lido o texto *A doença da intolerância*. Por isso, foram orientados a fazer a leitura sem oralização. A partir deste ponto, tudo transcorreu muito bem. Por descuido, apaguei a lousa antes de fotografar ou anotar as respostas dadas durante a discussão. Acerca dessas respostas, identifiquei na turma demonstrações de melhor compreensão acerca do gênero discursivo editorial e sua finalidade. Percebi, ainda, avanço na compreensão acerca dos suportes do gênero, bem como dos temas próprios ao editorial.

Refletindo acerca da discussão, organizei as respostas na seguinte ordem:

- a) Finalidade do gênero discursivo editorial:

Nas questões 1 e 2, a turma, quase que em coral, respondeu “sim”. Após instigados sobre a justificativa, afirmaram tratar-se de um texto argumentativo no qual o “escritor” dá sua opinião e que “está em um jornal”. Acerca dessa resposta, questionei se apenas o fato de estar em um jornal o torna editorial, ao que o aluno S.C.L. concluiu que a posição do texto no jornal e a informação como opinião e não como notícia são próprios do editorial. Fiquei feliz, não necessariamente pela

resposta em si, mas pelo fato do aluno demonstrar conhecimento cumulativo, uma vez que, há algumas aulas eu havia dito que, quando a ênfase do texto está nos fatos, trata-se de uma notícia, diferente do editorial, onde o fato é apenas um pano de fundo para a elaboração da opinião.

b) A relação entre os suportes e os objetivos do gênero discursivo editorial:

As questões 3 e 4 tratam da relação entre os suportes e o público alvo do gênero discursivo editorial. Os alunos tiveram dificuldade na compreensão acerca da existência de “públicos-alvo”, dificuldade esta explicitada na pergunta de E.K.S.R:

“- Oxe, Se tá no jornal e na internet, não é pra todo mundo?”

Ao invés de responder, diretamente, fiz uso da maiêutica socrática. Solicitei que observassem o tema, a motivação do autor e as situações relatadas. A seguir, perguntei se alguém que vive em uma pequena vila na zona rural se interessaria por esse texto ou se sentiria atingido pelo conteúdo. Chegaram à conclusão de que esse texto é direcionado a leitores de zonas urbanas. Aproveitei a oportunidade para esclarecer que todo texto, independente do gênero ao qual pertença, sempre terá objetivos, linguagem e suporte, de acordo com o destinatário – o público-alvo.

c) A relação dos temas dos editoriais com assuntos verificados na atualidade:

Esta relação se verifica na discussão das questões 5, 6 e 8. A partir da comparação entre o presente editorial e os exemplos anteriores, a turma concluiu que os temas recorrentes dos editoriais são, geralmente, situações/acontecimentos de conhecimento público, relevantes e atuais, sob a ótica de uma instituição. O aluno E.S.A. lembrou os editoriais extraídos do Jornal *Folha de São Paulo* e da revista *IstoÉ*, observando que, mesmo sendo escrito por um autor específico (ele usou a expressão “jornalista específico”, o editorial é a voz do jornal. Perguntados sobre o que achavam do título, os alunos da turma expressaram aprovação e unanimemente disseram que não o mudariam, uma vez que concordam que a intolerância é, de fato, uma doença. Mesmo assim insisti. Disse-lhes que já que concordavam com o autor, que outras possibilidades de títulos achariam interessante. Houve, então, algumas sugestões:

- a) O mal da intolerância;
- b) Diga não à Intolerância;

- c) Faça aos outros o que quer que façam a você;
- d) Violência gera violência.

Uma vez que as sugestões foram dadas, perguntei qual a relação das mesmas com o que foi dito no texto. Após refletirem um pouco, perceberam que a sugestão “c” não foge ao que foi dito, mas não sintetiza as ideias centrais, enquanto que a sugestão “d” foge ao que o autor parece pretender. Assim, a turma, caso optasse por mudar o título, o faria a partir das alternativas “a” ou “b”.

Retornando à questão 8, introduzi a discussão sobre os temas em destaque na semana. A turma lembrou de fatos políticos nacionais, como denúncias envolvendo os filhos do Presidente da República, por exemplo. Lembrou das manchas de petróleo no litoral do Nordeste e de questões locais, como notícias de agressões em família e a morte misteriosa de uma senhora nas imediações da Avenida Radial A, em Camaçari. Dirigi à turma a seguinte pergunta: “Considerando que vocês trabalhem em jornais ou revistas ou outra instituição que emita comunicados ao público em geral, qual a importância dos acontecimentos que vocês acabaram de relacionar?” O aluno S.C.L. iniciou a resposta e os demais colegas o acompanharam: *“Tudo isso pode ser usado para escrever um editorial.”*

Ao final da aula os alunos foram convidados a trazer novamente, para a aula seguinte, as produções de textos, por eles iniciadas para retomada das mesmas. Vale ressaltar que os textos inicialmente escritos foram mantidos, passando a sofrer alterações ao longo do processo.

A turma retomou as produções iniciais (Aula 13). É importante observar tratar-se de um processo no qual os alunos estão construindo, dando e recebendo feedbacks, e reconstruindo seus textos. Durante três encontros, a turma retornou às produções iniciais dos editoriais. Aqui, o objetivo foi observar tratar-se mesmo de um editorial. Se não, por quê? Se sim, o que poderia melhorar? Os alunos foram informados sobre a possibilidade de, se necessário, poderem iniciar uma nova produção.

Cada aluno expôs sua produção. À medida que cada um apresentava seu texto, a turma tinha liberdade para expressar opiniões e críticas para aperfeiçoar a produção do autor. A turma foi orientada e acolheu bem a proposição de compartilhar as opiniões e contribuir uns com os outros no processo criativo.

Perceberam que as opiniões dos colegas tinham por finalidade a construção, não o contrário. Essa metodologia favoreceu o entrosamento de colegas, que passaram a ver uns aos outros como companheiros e colaboradores de jornada. Os alunos que apresentavam seus textos deixavam de lado o medo da autoexposição. Percebi que muitos deles não participavam de atividades devido ao temor ante a possibilidade de “errar” e ser ridicularizado. Lembrei a turma das conversas anteriores, em especial, de quando falámos do processo no qual se encontravam. Compreenderam, assim, que a construção do conhecimento segue etapas e que o estado de ignorância somente será negativo se desejarmos permanecer nele. Os vários saberes dos colegas de classe passaram a ser vistos como elementos relevantes na formulação de cada saber individual. Como professor, vislumbrei um verdadeiro desabrochar, num processo de amadurecimento que ali se iniciava.

Foram diversas as intervenções dos colegas. Quando eu percebia algo que necessitava de intervenção e nenhum aluno sinalizava, lhes perguntava o que achavam, dando ênfase para que percebessem, como no exemplo em que a aluna J.M.J. escreveu a expressão “problema” repetidamente em duas linhas seguidas. Ao oralizar, enfatizei tais repetições, até que a própria aluna percebeu e perguntou o que faria para melhorar o texto. A aluna M.S.C. sugeriu que usasse “ele”. Aproveitei para explicar as funções dos pronomes, inclusive como elemento anafórico. A sugestão da colega foi prontamente atendida pela aluna/autora.



Figura 12 – Trecho da produção final da aluna L.S.S.

Mulher não é brinquedo.

A violência contra a mulher é uma das manifestações mais cruéis e evidentes da desigualdade de gênero no Brasil.

Nesse contexto, o feminicídio, então, passou a ser entendido como homicídio qualificado contra as mulheres "por razões da condição de sexo feminino". Além disso, em relação aos agressores, esses são normalmente companheiros, que possuem filhos em comum.

A lentidão do processo do sistema punitivo, não só faz com que o problema permaneça, mas também com que ele se agrave; fato que faz com que grandes partes dos agressores não sejam punidos. Deve-se sempre ser relatado esse tipo de ocorrência, entretanto o sistema punitivo tem de dar a devida atenção para tal problema.

Logo, precisa-se aumentar a eficiência do ministério da justiça, criando mais delegacias da mulher e oferecendo mais segurança às vítimas; o poder legislativo, por sua vez, deve aumentar a punição para este delito, punindo assim o agressor.

Fonte: Arquivo pessoal do professor/Pesquisador

Seguem alguns outros exemplos:

TEXTO ORIGINAL	SUGESTÃO DO COLEGA
M.S.C.: "Na violência doméstica, o perfil do agressor é caracterizado por (...)"	S.C.L.: "O perfil do agressor é caracterizado por (...)" (a expressão "violência doméstica" já havia sido utilizada anteriormente.
E.S.A. "Muitos danos é causado"	E.K.S.R.: "Muitos danos <b>são</b> causados"
L..X.C: "Com essa proposta, a aposentadoria fica cada vez mais difícil..."	F.S.A. argumentou que o texto fala muito em tempo e idade. Por isso, o melhor termo seria "cada vez mais <b>distante</b> ".

A oficina de sugestões estava em pleno funcionamento. Esta oficina aconteceu desde a aula 10, quando os colegas passaram a inferir e interferir na construção dos textos uns dos outros. Vale ressaltar que estas interferências

aconteceram mediante acordo prévio, em consenso entre os alunos e que o aluno/autor teve sempre a autonomia para acatar ou não as sugestões dos colegas. A finalidade foi a aplicação dos princípios sociointeracionistas para a análise e discussões dos textos produzidos pelos alunos com e entre os próprios alunos. Os colegas contribuíam uns com os outros não apenas nos aspectos teóricos acerca do gênero editorial, como também sugeriam inserções que interferiam na clareza, coesão, coerência e gramaticalidade, sempre sob a minha mediação. Meu papel na oficina de sugestões foi exatamente este: fazer a mediação das discussões, observando e, quando necessário, guiando os alunos à percepção dos desvios, suas causas e possíveis caminhos para a superação das dificuldades encontradas.

Uma vez concluídas as atividades relativas à oficina de sugestões, chegou a hora de reescrever os editoriais. Essa atividade poderia ter sido passada para casa, no entanto, julguei ser mais apropriado que a turma o fizesse durante a aula. Dessa forma pude acompanhar a reescrita e agir como consultor porém, cada vez que era solicitado para dizer se algo estava “certo” ou “errado”, retornava a questão reflexivamente para o aluno/autor, apropriando-me da maiêutica socrática. Assim, por meio da revisitação das próprias experiências, eles faziam o próprio “parto de ideias”.

Fiz a oralização das produções finais, a fim de dar os devidos destaques e elogiar o crescimento de cada aluno da turma.

As produções finais retornaram com claras evidências de avanço, de crescimento e de amadurecimento durante o processo. Os textos produzidos agora apresentavam elementos coesivos intencionais e se organizavam em parágrafos subtemáticos.

Figura 13 – Produção final do aluno L.X.C. (Destaque para o elemento coesivo).

Aluno: Leon Carlos

prof: Claudineir

Serie: 1º ano R

### Reforma da previdência

A reforma da previdência tem como maior foco arrecadar dinheiro e com isso alavancar o país, mais tem pessoas que são contra-reforma e com isso ocorre protestos.

A reforma tem medida de aposentadoria mínima para homens e mulheres, com isso as pessoas tendem a ficar decepcionados por não receberem os trabalhadores, e com isso as pessoas tendem a fazer cálculos cada vez mais.

Com isso, os jovens tendem a ficar apreensivos, pois com essa proposta a aposentadoria fica cada vez mais distante, com isso o mercado de trabalho vai conter gente de maior idade, ou como contra-resposta o desemprego pode aumentar.

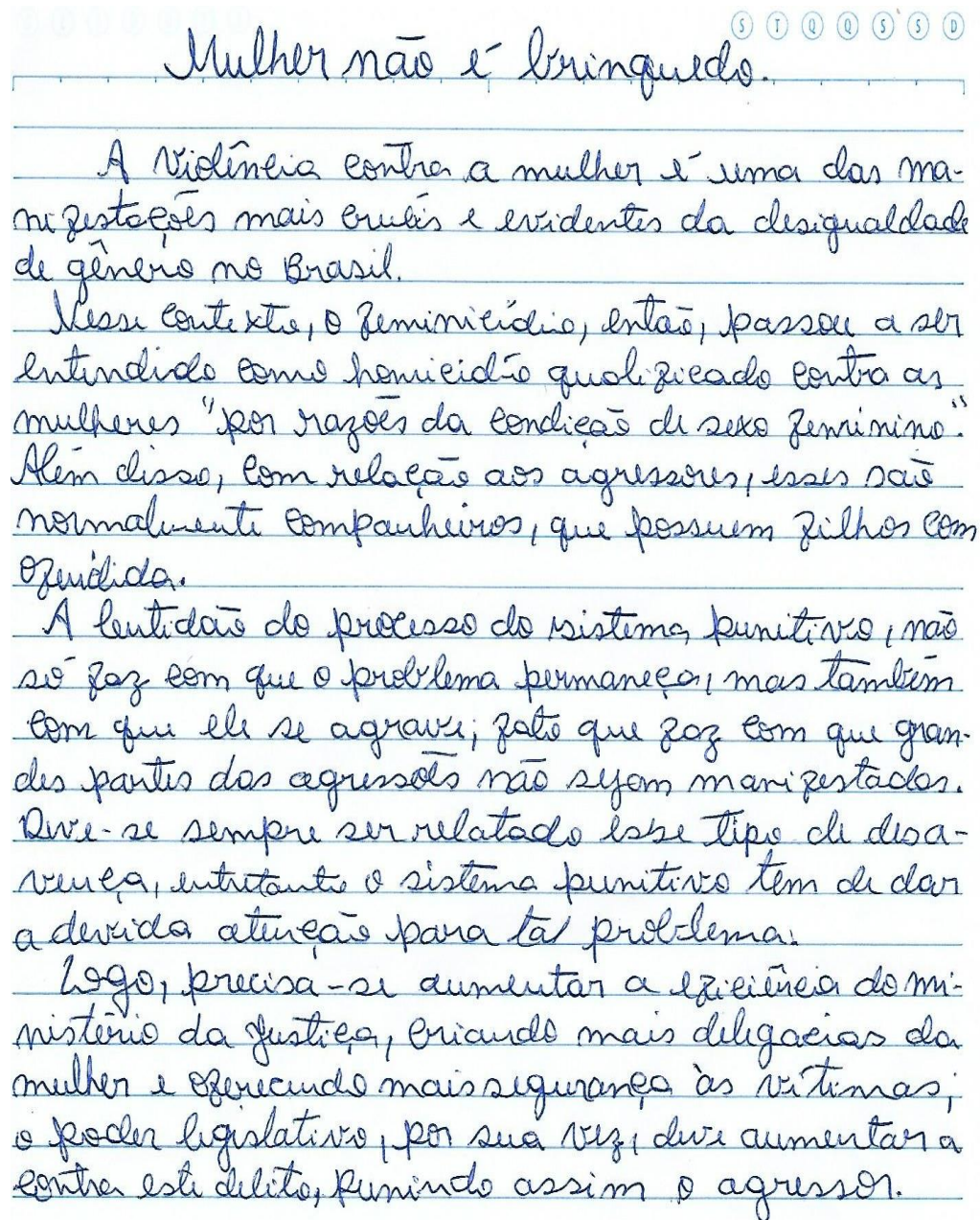
O governo tende a gerar novos negócios, e com isso surgem oportunidades, novas empresas, negócios exteriores e acordos com multinacionais. A reforma também pretende ser justa pois a idade mínima é para todos inclusive militares e políticos.

Fonte: Arquivo pessoal do professor/Pesquisador

Outro avanço importante e fundamental foi a inserção das experiências e visões pessoais na composição do texto. Os alunos demonstraram fundamentar seus escritos em pesquisa sem, no entanto, deixar de lado suas contribuições pessoais. Eles eram os autores. Escreviam linhas importantes como atividades de um componente curricular e, sobretudo, escreviam linhas importantes em seus desenvolvimentos pessoais como participantes ativos da própria formação.



Figura 14 – Produção final da aluna J.M.J.



Fonte: Arquivo pessoal do professor/Pesquisador

O exemplo a seguir evidencia o nível de comprometimento dos alunos remanescentes da turma do 1º R. A avaliação que faço, em todo final de ano, com a conclusão do ano letivo e a difícil missão de especificar listas de "mantidos" ou "aprovados", considera os avanços e as perspectivas individuais de meus alunos. Mesmo não logrando um texto à prova de correções percebo claramente o crescimento pessoal de muitos dos meus alunos, a exemplo de V.S.S.:

Figura 15 – Produção final do aluno V.S.S.

Violência Contra a mulher

Violência contra a mulher acontece principal-  
mente em casa, sendo parceiros e ex-parceiros.  
Na maioria dos casos, os principais perpetradores desse  
tipo de crime. A violência contra a mulher ainda  
é uma grande chaga em nossa sociedade. Os núme-  
ros de ocorrências como essa são os que mais cha-  
mam atenção. Segundo dados divulgados pelo Instituto  
Lazou, em parceria com o Data Popular, três em  
cada cinco mulheres já sofreram violência em  
um relacionamento. Outro dado preocupante foi mostrado  
pela Organização Mundial de Saúde em conjunto  
de Londres, que revelou que cerca de 35% de todos  
os assassinatos de mulheres no mundo são cometidos  
por parceiro íntimo. No caso o marido, namorado ou  
até um ficante. Hoje em dia as maiores das  
homens acha que a mulher é prioridade deles no  
caso propriedade deles não quer deixar a mulher  
trabalhar, não pode sair sem ele não estar em  
casa, aí a parceira só pode sair ou ir em algum  
lugar se ele permitir ou se ele ir junto,  
não pode ter muitas amigas então já vir caso  
de uma mulher sofrer tudo isso que o parcei-  
ro bater ameaçar ela de morte, prender ela dentro  
de casa não pode falar com a família por o homem  
não permite então acho isso muito errado táq

Fonte: Arquivo pessoal do professor/Pesquisador

As atividades previstas para as aulas 18 e 19 não aconteceram, o que será relatado, com as devidas considerações e justificativas, a seguir, no subitem 8.2.

### **8.1. Objetivos alcançados**

A sequência didática intitulada Janelas de Oportunidade alcançou o objetivo para o qual foi elaborada. Numa perspectiva mais geral, este projeto contribuiu, de forma significativa, no processo de letramento dos alunos através de atividades de leitura e produção e de textos. As atividades desenvolvidas em classe e extraclasse proporcionaram aos alunos maior domínio e competência na leitura e na escrita, o que se evidenciou na forma como intervieram nas discussões, bem como nas interações durante as atividades da sequência didática. Os alunos ainda evidenciaram reconhecer os diferentes tipos e gêneros textuais além de interagirem com os textos autorais e dos colegas, indicando novas possibilidades de construção. Os alunos produziram e apresentaram textos autorais, demonstrando a si mesmos e terceiros reconhecerem-se praticantes eficientes da língua portuguesa.

Nove alunos participaram completamente da sequência didática. A partir das observações, tendo como parâmetro a produção do texto inicial de sondagem, bem como o desenvolvimento das demais ações, percebi o quanto esta proposta pode ser relevante para os alunos de modo geral.

Aqueles que participaram, melhoraram significativamente a perspectiva de si mesmos, além do senso crítico-analítico evidenciando-se nas linhas produzidas nas etapas finais da sequência didática, embora em alguns casos, abaixo do esperado, por conta da frequência irregular às aulas.

A elaboração de ideias, a construção de argumentos e o uso prático e contextualizado da teoria gramatical constituíram, também, pontos positivos.

Acredito que esta sequência didática, com os devidos aperfeiçoamentos, possa, uma vez expandida e diluída em um ano letivo, ser de grande relevância no letramento de alunos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio.

### **8.2. Resultados inesperados**

Os resultados previstos foram alcançados. Lamento, no entanto, por alguns contratempos e dificuldades não superadas no processo. Tais contratempos não impediram a efetivação da proposta, contudo, reduziram a qualidade de sua aplicação.

A sequência didática trazia, como atividade final da turma, a exposição dos textos na unidade escolar. No entanto, devido a alterações no calendário da própria escola, não foi possível fazê-lo.

A turma escolhida para a aplicação deste projeto foi a da 1ª Série, turma R, no turno vespertino do Colégio Estadual Cidade de Camaçari. Tratava-se de uma turma de adolescentes jovens, com idades entre 15 e 19 anos. Iniciei as atividades letivas no final de Fevereiro de 2019. Eram 32 alunos. Pouco antes do recesso junino, a turma já não mais contava com 32 mas com 16 alunos. Após o recesso, a partir de Julho/2019, havia apenas 8 alunos frequentes. A evasão escolar pós recesso junino é histórica (pelo menos na rede estadual, na qual leciono por 21 anos). Muitos alunos não retornam para as unidades letivas finais. Em todo o turno vespertino e em todas as turmas, a evasão foi, em média, de 65%. A redução numérica dificultou a realização das atividades com divisão de grupos.

O Calendário Escolar foi, também, fator limitante das atividades. Foram muitas as suspensões de aula para realização de eventos promovidos ou pela escola ou pela Secretaria da Educação. Foram excessivas interrupções no Calendário e Planejamento letivos – aqui, elenco feriados, paralisações, reuniões, interrupções de aulas por fatores fortuitos, dentre outros. Nem mesmo a exposição das produções finais dos alunos pode ser realizada.

A escola realizou uma gincana no final da III Unidade letiva. Por razões adversas, as atividades se prorrogaram, coincidindo com o início da semana de provas, que, por sua vez, foi seguida pela divulgação dos resultados, provas de recuperação e encerramento do ano letivo. Assim, não houve avaliação do processo com os alunos.



## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oportunidades sempre são únicas. Mesmo que a vida nos apresente diversas delas, cada uma sempre será única e irrepetível. Felizes aqueles que as percebem e delas tiram algum proveito. *JANELAS DE OPORTUNIDADE - Uma proposta de trabalho com o editorial na educação básica* constitui uma dessas raras e únicas oportunidades. Proporcionou a mim o repensar, enquanto professor-pesquisador e, de forma prática, interferiu em minha própria práxis pedagógica e minha metodologia em sala de aula. Experimentei uma desconstrução necessária, seguida de uma reconstrução que abre caminho para um processo de presente contínuo, possibilitando-me estar constantemente em reconstrução.

Tive, diante de mim, ao longo dos meus 52 anos de vida, variadas janelas de oportunidade. Olhando para trás percebo ter me lançado por algumas delas, das quais colho valiosos frutos. O mesmo olhar, no entanto, mostra-me janelas que se fecharam, algumas das quais, sequer percebi abertas; não há mais como as reabrir. Essa lembrança me acompanha para dentro de cada sala de aula. Não se trata de uma nostalgia melancólica, nem tampouco de uma memória traumática auto-sabotante. Lembrar que não me apercebi de oportunidades dá a mim mesmo a noção da responsabilidade em relação aos meus alunos, adolescentes e jovens que, em não poucos casos, necessitam de mediação para ver as oportunidades que se colocam diante deles.

O que se ensina quando se ensina português? O que se aprende nas aulas de português?

Partindo de constatações advindas de dados em pesquisas do INAF (2011/2012), corroboradas pelas observações acerca das dificuldades encontradas por alunos dos ensinos fundamental e médio acerca da fluência em língua portuguesa e à luz de olhares e pensamentos de especialistas, essa pesquisa lançou um olhar especial sobre o ensino de língua portuguesa, enquanto disciplina escolar.

Esta pesquisa evidenciou ser possível ensinar gramática de um modo inteiramente novo em relação ao que a tradição nos tem legado. Segundo Antunes (2014), que “é possível criar outra identidade para a língua”. Esta sequência didática propiciou aos alunos produzir e ler textos autorais, inferir sobre as próprias



produções e dos colegas e perceber questões gramaticais contextualizadas, possibilitando a internalização das “regras gramaticais” pelo uso em situações comunicativas familiares pois, conforme dissera no capítulo introdutório, “apreender uma língua não implica apreender um conjunto de regras ou um conjunto de elementos lexicais. O aprendizado de uma língua implica, na verdade, a interação com esses elementos a fim de se ser capaz de construir enunciados diversos e adequados a cada situação”, o que é denominado por Travaglia (2006) como “competência”. Com a interferência mediadora do professor, os alunos foram capazes de evidenciar sua competência textual, que, segundo Travaglia (2006), se evidencia em avaliar a formação do texto, reformular/transformar e determinar/classificar a tipologia do texto.

Em classe, foi possível explorar a escrita e atribuir-lhe sentido por meio da leitura, esta, de forma não linear que, segundo Foucambert (1994), favorece o desenvolvimento da memória virtual. As concepções de letramento de Kleiman (2008) e de gêneros discursivos, de Bahktin (1997), nortearam todo o trabalho.

Os insucessos constatados nas pesquisas, bem como o potencial baixo rendimento verificado nas sondagens iniciais da turma de aplicação desta sequência didática cederam lugar a uma mudança de paradigma que provocou perceptível melhora não apenas no rendimento como também nas perspectivas de mundo dos alunos envolvidos, dando lugar ainda para a continuidade das práticas adotadas em classes futuras. Levei em consideração as experiências de meus alunos (práticas letradas) para que os eventos escolares tradicionalmente repetidos, dessem lugar a eventos de letramento.

Considero o trabalho realizado e o objetivo cumprido. Satisfatório? Sim! A contento? Não!

Alegra-me que os alunos tenham mudado suas perspectivas, positivamente. Alegra-me vê-los exercitando e melhorando a autoestima. Envaidece-me, com o devido equilíbrio, saber que contribuí para que eles percebessem o quanto podem expressar-se por meio dos gêneros discursivos e utilizá-los de acordo com cada situação comunicativa. Minha satisfação ganha ressalva quando penso nas minhas limitações de percepção e nas falhas que sequer percebi em mim mesmo. Faço ressalvas quando lembro que a turma de aplicação deste Projeto era composta por 32 alunos, no início do ano e, ao final, estavam apenas 9. Onde estão os outros 23?

Ao descrever a comunidade de entorno do Colégio Estadual Cidade de Camaçari, observei que esses alunos se matriculam a cada ano na escola, mas estabelecem a satisfação das necessidades imediatas como prioridade, inclusive sobre os estudos, provocando a evasão. Acredito que as políticas econômicas e sociais precisam se voltar para essa questão. Embora não seja o foco deste trabalho, não há como dissociar os resultados obtidos da qualidade de vida desses alunos.

Das sondagens iniciais à conclusão da aplicação desta sequência didática tornou-se evidente o benefício advindo do uso da concepção dos gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa. Quiçá seja esta leitura proveitosa e, quem sabe, estas práticas aperfeiçoadas para benefício daqueles que anelam por se lhes abrir uma janela de oportunidade.

## 10. REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J. C.; ANGELIM, R. C. C. **Argumentação no jornalismo escrito**. In: CARNEIRO, A. D. (Org.). **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”** São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 160 p.
- ARAÚJO, C. R. **Editorial: um gênero textual?** 2007. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: <<<http://www3.unisul.br>>>. Acesso em: 25,06, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56ª ed. revista e ampliada. Parábola Editorial: São Paulo, 2015
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. (V.N.Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre. Projeto, 2009.
- BONINI, Adair. **Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino**. In: *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BRAIT, Beth (org). **BAKHTIN: CONCEITOS-CHAVE**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação - SAEB** : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2009. 132 p.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.
- CURY, Augusto. **Nunca desista dos seus sonhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARIA, M. A.; ZANCHETTA, J. Jr. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FARIA, Maria A. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

HENNEMANN, Ana L. **Janelas de Oportunidades**. Novo Hamburgo. 2015. Disponível online em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2015/11/janelas-de-oportunidades.html>.

KLEIMAN, Angela B. **Alfabetização e Letramento: Implicações para o Ensino**. Revista da FAGED, vol. 6, 2002.

KLEIMAN, Angela B. (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

KLEIMAN, Angela B. **Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: (org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Ceifiel – Unicamp; MEC. 2005. 60 p.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: **Dialogia e alteridade. Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, M.J. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1991.

PERFEITO, A. M. . **Gênero editorial: análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual**. In: Siget - 4o. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros textuais. Tubarão : Ed da Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

PINTO, R. B. W. S. **A heterogeneidade constitutiva do ethos no editorial português**. Calidoscópio, São Leopoldo, 2004

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Instituto Paulo Montenegro, Inaf 2011/2012. Disponível em: <  
<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEK/view>>  
Acesso em 20 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação - SAEB** : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2009. 132 p.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 4ª edição brasileira. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1991

## 11. ANEXOS

### 11.1. Anexo 1 - A Mulher no Poder

#### A Mulher no Poder

Carregada de simbolismos e desafios, a chegada da primeira mulher à Presidência da República marca a história do País. Do alto dos mais de 55 milhões de votos, Dilma Vana Rousseff conquistou neste domingo 31, aos 62 anos, a condição de 36º ocupante do cargo. É a 19ª vez que a escolha foi feita pelo voto direto. E a ascensão de Dilma completa alguns ciclos importantes na trajetória política do País. Há exatos 25 anos era decretado o fim do regime militar, contra o qual ela lutou, pegando inclusive em armas para resistir à ditadura. Com Dilma, a geração que nos anos 60/70 defendeu ideias revolucionárias finalmente assume o poder. Já se vão mais de oito décadas desde que as primeiras mulheres obtiveram o título de eleitor e o direito a votar. E de lá para cá o colégio eleitoral assumiu uma condição majoritariamente feminina – neste ano, 70,3 milhões de eleitores são mulheres, cinco milhões a mais que os homens, ou 51,8% do total. É um sinal importante. O Brasil, que por séculos subjugou o papel feminino, que ainda hoje ignora direitos básicos da mulher e lhe impõe a injustiça financeira e profissional no mercado de trabalho, colocou uma delas no posto máximo da Nação. Já não era sem tempo. Grandes mulheres no último século estiveram no comando e fizeram a diferença. De Indira Gandhi, na Índia, a Golda Meir, em Israel, passando por Margaret Thatcher na Inglaterra, muitas deixaram a marca de estadistas. Na nova geração, Dilma vem se unir a Angela Merkel, da Alemanha, e Cristina Kirchner, da Argentina – além de Michelle Bachelet, do Chile, que acaba de deixar o posto – como dirigentes-chaves a influir nos destinos globais.

Sem precedentes, Dilma tomará posse como primeiro mandatário a contar com uma maioria absoluta de deputados e senadores aliados, conquistada diretamente nas urnas e não através do balcão de negócios fisiológicos do Congresso. Assim a ex-guerrilheira, a ex-ministra de Lula, a técnica detalhista, a aluna aplicada do Colégio Sion, a menina da burguesia mineira terá condições excepcionais para governar. Levada ao poder pelas mãos de um líder carismático e no bojo de uma economia que segue com resultados promissores, ela encontrará também enormes batalhas

pela frente. Na liturgia do cargo terá de unificar correntes, driblar preconceitos e encaminhar as esperadas – e necessárias – reformas política e tributária. Nesse último aspecto, brasileiros de todas as vertentes e credos almejam que, pela primeira vez de fato, um chefe de Estado tenha coragem e disposição de rever a complexa estrutura de impostos, que hoje faz do governo sócio em quase metade de tudo produzido aqui. Só assim será possível garantir a permanência do País no trilho do desenvolvimento e da equidade social.

É bem verdade que a vitória de Dilma pode se explicar em parte pela inclusão – com quase 30 milhões de novos consumidores incorporados à economia –, mas essa ainda é uma Nação injusta, dividida, pobre e com atrasos latentes em várias áreas e regiões. Uma boa perspectiva e esperança se abrem com a promessa da presidente eleita de escalar como a maior de suas metas a erradicação da pobreza. Pelo perfil técnico e absolutamente pragmático na tomada de decisões, Dilma carrega reais chances de conduzir, com equilíbrio e eficiência, a gestão da coisa pública. Mas precisa mitigar a imagem que lhe foi imputada de uma administradora a favor do Estado inchado e controlador e, acima de tudo, estabelecer uma marca de realizações que a diferencie daquela mitificada e incandescente do seu mentor.

Interna e externamente, há um longo trabalho a realizar. O mundo já vê o Brasil com olhos bem diferentes, dentro do prisma de desenvolvimento acelerado e das reformas sociais em andamento. E com Dilma aguardam uma política externa mais pragmática, menos ideológica e passional, sem a preocupação de um protagonismo exacerbado. No plano nacional, o discurso de união terá de entrar imediatamente na ordem do dia. E ela já sinalizou com isso. Na mensagem de vitória, pregou a necessidade de diálogo com a oposição, de um projeto conciliador que consolide o Brasil entre as maiores repúblicas democráticas do mundo. Por esse caminho, Dilma começa bem.

Disponível em:

[http://www.istoe.com.br/assuntos/editorial/detalhe/108863\\_A+MULHER+NO+PODER](http://www.istoe.com.br/assuntos/editorial/detalhe/108863_A+MULHER+NO+PODER)

## 11.2. Anexo 2 - *A responsável pelo fiasco*

### **A responsável pelo fiasco**

Elaborar um Orçamento é questão complexa, que envolve ampla variedade de minúcias técnicas e legais e, principalmente, pressupostos políticos que têm a ver – ou deveriam ter – com as prioridades de uma proposta de governo consagrada nas urnas. Para bom entendimento, porém, a ideia de orçamento pode ser resumida a uma equação mais simples: receita e despesa. O governo avalia o quanto precisa e quer gastar e prevê os recursos de que disporá para tanto, partindo do princípio de que terá capacidade gerencial para fechar a conta. Essa é a teoria. Na prática, a presidente Dilma Rousseff, que não teve competência para propor ao País um Orçamento equilibrado para 2016, decidiu, pela primeira vez na história da República, encaminhar ao Congresso uma peça deficitária, que prevê um rombo de mais de R\$ 30 bilhões. Lei de Responsabilidade Fiscal, nem pensar.

### **O Estado de S. Paulo**

02 de setembro de 2015 | 03h00

Passando ao largo de maiores considerações a respeito das razões por detrás da crise política, econômica, social e moral que o País enfrenta e se reflete, também, nesse lamentável episódio do orçamento deficitário, basta dizer que tudo isso é o resultado da conjugação de sectarismo ideológico com incompetência gerencial. Do estatismo populista com o aparelhamento partidário do governo.

Principalmente quando a ideia é “passar o País a limpo”, como continua cinicamente pregando o lulopetismo, o desafio de governar exige duas qualidades fundamentais do governante: coragem e habilidade política. Coragem não falta a Dilma Rousseff. Ela o demonstrou na juventude, quando colocou a própria vida em risco na luta armada para substituir um regime autocrático de direita por um regime autocrático de esquerda. A habilidade política da presidente da República, no entanto, é zero. Ela parece acreditar ainda hoje que essa coisa de “habilidade política” não é mais do



que uma desprezível enganação “burguesa” a serviço da exploração do povo. A presidente é a voz do povo e isso basta. O resto é “terceiro turno”.

Por força da convivência com o poder, Dilma certamente percebeu que não poderia deixar de conversar e até mesmo de delegar responsabilidades. Mas como ela tem absoluta certeza do que o País precisa, só ouve seu marqueteiro eleitoral. Delegação de poderes, por sua vez, não combina com sua natureza autoritária, e qualquer coisa parecida com isso jamais passou de simples coincidência. O que explica o relacionamento dela com Joaquim Levy e Michel Temer, para citar os exemplos mais notórios que nos remetem, também, ao lamentável episódio do orçamento deficitário.

Diante da necessidade – mas não totalmente convencida disso – de colocar as contas do governo em ordem, depois da gastança desenfreada do ano eleitoral, Dilma contrariou sua natureza e suas convicções e foi atrás de alguém habilitado para a missão, um economista “liberal”, alto executivo do Bradesco, e a ele “delegou” o comando da equipe encarregada do reajuste fiscal. É óbvio que só o fez para causar boa impressão aos agentes econômicos no País e lá fora. A maior “vitória” de Joaquim Levy até o momento é permanecer no cargo. Calejou-se de tanto bater cabeça com o núcleo duro da assessoria presidencial e perder a parada. A série de derrotas culminou com a do Orçamento, mas isso não o abalou da posição ministerial.

Com Michel Temer deu-se quase o mesmo, com a diferença de que, neste caso, Dilma estava lidando com um político experiente. E lá foi o vice-presidente da República, com os poderes “delegados” pela presidente que fingia apoiá-lo, realizar o que os petistas não sabem e não gostam de fazer: recompor alianças. Mas é claro que como a tal delegação não era para valer, Temer foi sabotado por todos os lados. Afastou-se educadamente e acabou faltando ao governo, conseqüentemente, apoio e sabedoria política para apresentar uma peça orçamentária decente.

Esse fiasco tem muitos pais, mas a maior responsável por ele é a presidente Dilma, que se recusou a aceitar cortes que equilibrariam o orçamento e não tem apoio político, e muito menos popular, para sair da crise.

### **11.3. Anexo 3 – A doença da intolerância**

Danielbiologo's Blog

#### **A DOENÇA DA INTOLERÂNCIA**

Aconteceu em Porto Alegre, mas poderia ter acontecido em qualquer capital ou cidade brasileira onde automóveis conduzidos por pessoas apressadas e impacientes disputam espaço entre si, com transeuntes e com outros veículos, da bicicleta à carroça. O que se vê neste cenário caótico das grandes cidades é a circulação da intolerância em níveis perigosos, pois o condutor de um veículo motorizado tem uma arma nas mãos e alguns deles não hesitam em usá-la para superar seus pares ou mesmo para abrir caminho até as suas metas. O episódio do homem que atropelou vários ciclistas na capital gaúcha é apenas um exemplo chocante desta barbárie que faz vítimas fatais todos os dias, além de ferir e mutilar pessoas. O trânsito, até mesmo por suas consequências, dá maior visibilidade ao egoísmo e à desconsideração com os outros, mas estes comportamentos negativos também aparecem com frequência em outras áreas da vida em sociedade.

Todos os dias somos perturbados pelo som alto na vizinhança, pelo desleixo com o lixo, por pessoas que falam alto no cinema ou no restaurante, por incontáveis atitudes que incomodam e quebram a normalidade. Isso, no entanto, não nos dá o direito de fazer justiça com as próprias mãos, de sair por aí xingando, punindo ou mesmo eliminando quem nos molesta.

Existem caminhos mais suaves para a solução dos conflitos interpessoais. O principal deles é, inquestionavelmente, a educação. Pessoas educadas para a paz aprendem a evitar atritos, são mais solidárias, buscam soluções negociadas, praticam o diálogo. Conviver coletivamente exige respeito às diferenças, compreensão em relação às falhas dos outros e até mesmo renúncia, quando o que

nos dá prazer pode causar transtorno a alguém. A palavra mágica da convivência é reciprocidade: não fazer aos outros o que não queremos que nos façam. Ou o enfoque positivo: tratar o próximo com a cortesia e a bondade que gostaríamos de receber.

Quando as regras sociais são desrespeitadas, porém, deve prevalecer o Estado de Direito, as garantias constitucionais e a legislação vigente. No caso específico do cidadão que acelerou o carro sobre os ciclistas, não pode haver dúvidas: é evidente que ele cometeu um crime e tem que ser punido na forma da lei. Por mais que alegue legítima defesa, é inaceitável que alguém, por se sentir ameaçado, atente contra a vida de terceiros. Num caso assim, a punição exemplar se impõe até mesmo para servir como instrumento de dissuasão à intolerância. Ainda assim, é impositivo que se respeitem os ritos legais e que o agressor confesso tenha a oportunidade de se defender.

O que ele fez é revoltante, inominável, criminoso, mas uma sociedade civilizada tem que ser tolerante até mesmo com os intolerantes. Só que tolerância não é sinônimo de impunidade.

Publicado originalmente no periódico de 02/03/2011. Disponível em:  
<https://danielbiologo.wordpress.com/2011/03/02/a-doenca-da-intolerancia/>

## 11.4. Anexo 04 – TCLE – Pág. 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE METRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA  
Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208 E-mail: letras@ufba.br



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **"LETRAMENTO E GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA"**. Nesta pesquisa pretendemos investigar as causas e possíveis soluções para a dificuldade de grande parte dos alunos com relação à compreensão e elaboração de textos, bem como o pouco uso da concepção de gêneros discursivos na sala de aula, contribuindo no processo de letramento dos alunos através de atividades de leitura e produção de textos dissertativos-argumentativos, especificamente, do gênero editorial. O motivo que nos leva a estudar é a busca por uma práxis pedagógica que favoreça o letramento por meio dos gêneros discursivos, otimizando o ensino de língua portuguesa. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **Como recurso metodológico**, será aplicada uma sequência didática - "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.97). **A sequência didática seguirá a seguinte ordem:** 1. Início do processo diagnóstico-pedagógico com produção de editoriais pelos alunos, precedida de uma apresentação do projeto e de uma breve apresentação do editorial, enquanto gênero. 2. Será escolhido um tema para essa primeira produção. A escolha será por assunto em evidência na semana em que os textos serão produzidos. 3. Coleta de jornais e revistas pelos alunos. O material coletado será levado para a sala de aula, a fim de que a classe analise os textos e seus suportes. 4. Apresentação do tema gêneros textuais. 5. Discussões acerca das características do editorial enquanto gênero textual. 6. Apresentação do gênero editorial. 7. Discussão/painel sobre os temas mais destacados nas últimas semanas. 8. Exposição sobre as características do gênero editorial. 9. Atividades das produções iniciais dos alunos. Aqui os alunos retomarão a produção inicial (1ª) para observarem tratar-se mesmo de um editorial. Se não, por quê? Se sim, o que poderia melhorar? 10. Socialização dos textos produzidos (como parte da Oficina de Sugestões). 11. Conclusão das socializações na oficina de sugestões. 12. Reescrita dos textos editoriais pelos alunos. 13. Exposição dos textos na escola. 14. Avaliação do processo. **DOS RISCOS, DESCONFORTOS E BENEFÍCIOS.** De acordo com a resolução 466/12, toda pesquisa possui riscos. De fato, riscos existem. Especificamente, neste projeto, há risco de constrangimento, uma vez que os alunos farão exposições orais. Os alunos podem, ainda, sentirem-se pressionados por precisarem falar em público. No entanto, todo o processo se fará acompanhar de mediação por parte do professor/pesquisador e sempre se fará com acordos, acolhimento e afetividade, a fim de que o aluno se sinta confortável ao falar. **DO RESSARCIMENTO.** Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, caso o o(a) Sr.(a), e seu acompanhante, tenha qualquer gasto, este será ressarcido pelo pesquisador, como por exemplo, gastos com alimentação e deslocamento.

**DA INDENIZAÇÃO.** Caso o(a) Sr.(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa o(a) Sr.(a) tem direito à indenização por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

## 11.5. Anexo 05 – TCLE – Pág. 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE METRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA  
Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208 E-mail: letras@ufba.br



O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo(a) Colégio Estadual Cidade de Camaçari.

Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

**Pesquisador Responsável – Claudinei da Silva Brito, Rua Colônia Boa União, 26 Catu de Abrantes, Camaçari – BA.**

Também em caso de dúvida, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEPEE/UFBA) na Rua Augusto Viana S/N, Campus do Canela, CEP 40110-060. Telefone: 3283-7615 e-mail: cepee.ufba@ufba.br. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e estarão à disposição dos participantes no Colégio Estadual Cidade de Camaçari pelo período de cinco anos, a contar da data de conclusão desta pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação, as quais consistirão em atividades escritas de produção de textos e entrevistas, sem necessidade, portanto, de citação nominal do participante. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pelo pesquisador responsável, no Colégio Estadual Cidade de Camaçari e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o

## 11.6. Anexo 06 – TCLE – Pág. 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE METRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA  
Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208 E-mail: letras@ufba.br



pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **Letramento e gênero discursivo no ensino de língua portuguesa**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Camaçari, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Nome	completo (participante)	Data
<hr/>		
Claudinei da Silva Brito		
Nome	completo (pesquisador responsável)	Data

Em caso de haver desistência em permanecer na pesquisa, autorizo que os meus dados já coletados referentes aos resultados de exames, questionários respondidos e similares ainda sejam utilizados na pesquisa, com os mesmos propósitos já apresentados neste TCLE.

☐ SIM ☐ NÃO

Nome	completo (participante)	Data
------	-------------------------	------