

**O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

**THE OPINION ARTICLE GENRE: DIAGNOSIS AND INTERVENTION IN PRE-
SERVICE PORTUGUESE TEACHER EDUCATION**

CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ HILÁ*

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

ABSTRACT: Situated in the field of Applied Linguistics, the study, linked to the research group “Interaction and writing in the teaching and learning process” (UEM/CNPq), is grounded on the socio-historical perspective of language and has two main objectives: i) to present a diagnosis of the opinion article genre done with pre-service teachers of the Portuguese from the teaching education program at the State University of Maringá, demonstrating their difficulties in doing the didactic transposition of the genre; ii) to reflect about an intervention plan offered by two of the pre-service teachers. One of their lesson plans designed for high school students constituted the research *corpus*. Data revealed that there was no internalization of the enunciative theories, concepts and knowledge by the pre-service teachers, making the didactic transposition process difficult. The didactic sequence (DS) was an important tool for changing the initial diagnosis in the face of difficulties.

Keywords: the opinion article genre; didactic transposition; pre-teaching education.

INTRODUÇÃO

O curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), muito embora tenha iniciado, no ano de 2006, sua nova matriz curricular (a qual prevê o contato do aluno em formação com as escolas a partir do segundo ano), conforme prevê a Resolução do MEC,

* Professora assistente do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

CNE/CP número 9/2001, ainda manterá, até o ano de 2010, sua antiga matriz. Nesta, os professores em formação (ou denominados pelo curso de professorandos) só têm contato com as escolas, no caso da Habilitação Única Português-Noturno, no último ano da licenciatura.

Diante desse contexto, a tarefa do professor formador, na disciplina de Prática de ensino de Língua Portuguesa, reveste-se de uma dupla função: ao mesmo tempo em que realiza o diagnóstico de sua turma (em relação, especialmente, ao domínio teórico-metodológico apresentado pelos estagiários sobre as práticas lingüísticas), para poder intervir em algumas das lacunas encontradas, precisa, também, como lingüista aplicado, auxiliar metodologicamente a prática desses professorandos no momento do estágio de docência.

Obviamente que esse duplo processo, revestido de inúmeras tensões que lhe são próprias, parece ter passado despercebido das licenciaturas, tendo em vista, quase sempre, o número inexpressivo de professores que querem trabalhar com disciplinas como a Prática de Ensino. De fato, há de se considerar, como uma das explicações para esse fato, os inúmeros problemas enfrentados pelos formadores em relação aos seus professorandos, tais como: (a) lacunas teóricas em relação a teorias de caráter interacionista (tais como: a Pragmática, a Teoria da Enunciação, a Análise do Discurso, etc.), fundamentais para se pensar em práticas de ensino contextualizadas, em sintonia com os documentos oficiais e com a própria natureza da língua; (b) o número exagerado de alunos da Habilitação Única/Português; (c) dificuldades de realizarem o processo de transposição didática das práticas lingüísticas, ou seja, a passagem dos conhecimentos científicos para os conhecimentos ensinados, pois os saberes acadêmicos, anteriormente “construídos” durante o curso, não foram pensados em termos de transposição para a sala de aula da educação básica, e ao exercitarem esse processo apenas no último ano de formação, muitas vezes, os professorandos não conseguem realizá-lo de forma satisfatória, tendo em vista o tempo de internalização (cf. VYGOTSKY, 1988) necessário ao processo de apropriação de qualquer conhecimento, e (c) uma aparente apatia em relação ao desejo de efetivamente serem professores (HILA, 2006).

Neste artigo, focalizamos, por meio de uma pesquisa-ação, o relato de uma experiência, com uma dupla de professorandos, tendo como objeto de estudo um plano de aula de escrita sobre o gênero artigo de opinião, como parte integrante de um projeto de docência no Ensino Médio, produzido no ano de 2006. O objetivo principal deste trabalho é focalizar as ações interventivas das professoras formadoras (pois devido ao número de estagiários da sala trabalhamos em duas professoras) para auxiliar o professorando a integrar dimensões teóricas e práticas do conhecimento, como também diagnosticar as dificuldades encontradas por eles em relação ao gênero artigo de opinião, tanto teóricas como metodológicas. O trabalho vincula-se ao grupo de pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq), com ênfase na abordagem sócio-histórica da linguagem.

Justificamos o foco dessa experiência mais no planejamento e na transposição didática, pois concordamos com Rojo (2001) ao afirmar que, no que se refere à formação do professor, os lingüistas aplicados têm dedicado parte considerável de seu trabalho a problemas

relativos à linguagem, ao letramento, às práticas lingüísticas, mas descuidado, ao menos parcialmente, dos aspectos didáticos referentes à implementação das teorias na prática escolar. Assim, etapas referentes ao planejamento são essenciais para, posteriormente, avaliar esse processo.

Nas seções que se seguem são expostos: o embasamento teórico metodológico que antecedeu tanto o diagnóstico via plano de aula, como a proposta de intervenção; a descrição metodológica do experimento e dos planos e aula dos professorandos (antes e após a intervenção); a proposta de intervenção, baseada especificamente no artigo de opinião, seguida dos resultados e considerações finais.

1. O EMBASAMENTO TEÓRICO

Para o momento que compreendeu o diagnóstico da turma, utilizamos dois grandes aportes teóricos nas aulas: o interacionismo social e a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin. Sobre o “artigo de opinião”, especificamente, as orientações de leitura foram passadas separadamente para as duplas que trabalhariam com esse gênero, visto que na turma outros projetos com outros gêneros se faziam presentes. Nesse sentido, em sala de aula, discutimos os aportes gerais, sendo os específicos delegados aos próprios professorandos.

Em relação aos pressupostos do interacionismo social, entendemos a linguagem em sua natureza sócio-histórica, focalizando sua ação interativa, isto é, “como uma ação orientada para uma finalidade específica” (BRASIL, 1998, p.20), a qual realiza-se em práticas sociais diversificadas, com finalidades específicas e em contextos de produção diferenciados.

Para Bakhtin (1992), o enunciado não existe fora de um contexto de produção específico e, embora ele não tenha tido preocupações de natureza didática, sua obra nos permite encontrar algumas categorias fundantes sobre as condições de produção de um enunciado. Para o autor, os signos (por natureza ideológicos) só emergem nos processos de interação entre uma consciência individual e outra, o que quer dizer que a formulação do discurso está relacionada às condições de produção engendradas por determinado contexto (dizer algo, a alguém, em determinada situação, com objetivos determinados). Nenhum ato humano pode ser compreendido, dessa maneira, fora do contexto dialógico de seu tempo e, por isso, a “interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOSHINOV¹, 1997, p.123)

Nesse processo, baseadas na leitura de Bakhtin (1992) e Bakhtin/Voloshinov (1997), buscamos reconhecer os elementos fundamentais do contexto de produção (cf. HILA, 2007): (a) os parceiros da interação (locutor e o destinatário); (b) o “querer-dizer” do locutor

¹ Embora o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* hoje seja atribuído à autoria de Voloshinov, o grupo de pesquisa no qual faço parte “Interação e escrita no ensino-aprendizagem de línguas” (UEM/CNPQ) preferiu adotar como autoria Bakhtin/Voloshinov, já que este último era integrante do Círculo de Bakhtin e, portanto, compartilhou das idéias daquele.

ou o objetivo da interação; (c) a esfera na qual ocorrerá a interação, com suas marcas ideológicas; (d) o tema; (e) o gênero escolhido e suas formas realizáveis.

Ao considerar a língua em sua natureza sócio-histórica, Bakthin (1992, p. 279) afirma, em sua já conhecida citação, que cada esfera da atividade humana produz seus próprios tipos de enunciados. Sendo as esferas numerosas, a fim de que não seja necessário criar novas formas de enunciado a cada nova situação, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos “relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, os gêneros do discurso. Para o autor, três elementos configuram o gênero: *o tema* (o que é dizível naquele gênero, entendido não como mero “assunto”, mas como os ecos ideológicos que perpassam o texto); a *estrutura composicional* (as categorias que determinam o gênero) e o *estilo* (aspectos lingüístico-enunciativos).

Rojo (2004) explica-nos que adotar a perspectiva dos gêneros discursivos, calcada em Bakthin, instaura a seguinte ordem metodológica para o estudo da língua: parte-se, inicialmente, de uma análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa no qual o gênero está inserido, privilegiando a vontade enunciativa do locutor e sua apreciação valorativa sobre os interlocutores e temas discursivos e, a partir dessa análise, chega-se ao gênero em questão e faz-se o exame das formas lingüísticas relevantes para se configurar a significação.

O trabalho com os gêneros discursivos passa, assim, a ganhar força na sala de aula, ancorado pela vigência no final da década de 90, pelos próprios Parâmetros Curriculares que instituem o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos como objetos (e hoje entendemos que possam ser também instrumentos, sob o perigo de serem excessivamente “didatizados” na sala de aula), exatamente porque: (a) abrem possibilidade de se integrar a prática da leitura da escrita e da análise lingüística, comumente estanques nos currículos da escola básica; (b) permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício da cidadania (já que se utilizam de textos de circulação social e de diferentes esferas sociais); (c) possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa; (d) conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantêm noções eminentemente estruturais ou lingüísticas/enunciativas, necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero; (e) fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular (tão necessárias em uma época onde “indisciplina”, “desmotivação” invadem o cenário escolar), etc.

Além disso, Schneuwly & Dolz (1999, p.7) consideram que os gêneros:

... por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

Por ser um mega-instrumento ou articulador das práticas de linguagem em sala de aula, a equipe de didática de Língua Materna da Universidade de Genebra têm atribuído um

especial destaque à construção de modelos didáticos para o ensino de um dado objeto/gênero e, por isso mesmo, a elaboração de seqüências didáticas (SD), para Dolz, Schneuwly & de Pietro (1998), baseadas nos gêneros do discurso, pode constituir um importante avanço na construção de novos programas de ensino na escola. Para os autores, a função do modelo didático é transformar uma descrição de gênero em um programa de ensino do gênero. Afirmam que esse modelo:

(...) orienta a intervenção didática e, enfim, torna possível uma progressão entre diferentes graus da aprendizagem (...). O modelo define, com efeito, os princípios (por exemplo, o que é um debate?) Os mecanismos (reformulação, retomada, refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir objetivos de aprendizagens para os alunos. (DOLZ, SHNEUWLY & DE PIETRO, 1998: 34-35, *apud* ROJO, 2001).

A seqüência didática, proposta pelo Grupo de Genebra, como instrumento do ensino, pode ser definida como:

unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes (MACHADO, 2000, p.7).

Obviamente, ao construir uma seqüência didática e ao levá-la para a sala de aula, há de se levar em conta o processo da transposição didática, ou seja, o “conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino” (BRONCKART, & PLAZAOLA GIGER, 1996, p.14). Perrenoud (2002, p.73) ratifica a idéia ao afirmar que o conhecimento que chega ao aluno na sala de aula é fruto de um processo de transposição didática, no qual ocorrem “descontextualizações, simplificações, desperdícios, esquematizações e mesmo traições, além de emergências”. Isso quer dizer que a prática pedagógica é constituída por uma sucessão de microdecisões, de naturezas variadas, que fazem com que o saber conteudístico sofra inúmeras alterações até chegar ao aluno, transformações essas que serão reguladas e moduladas pelos esquemas de ação e *habitus* tanto dos professores formadores, como dos professorandos (HILA, 2004).

Em relação aos pressupostos teóricos do artigo de opinião, no período de diagnóstico, que compreende os três primeiros meses de aula, passamos ao alunos uma bibliografia básica acerca dos gêneros envolvidos em cada projeto de ensino, mas caberia a eles a elaboração do modelo didático, antecedido dos planos de aula. Ou seja, a fase de pesquisa, de escolha do *corpus* de análise e, conseqüentemente, o estudo do gênero, nesse primeiro momento, é realizada sem muitas intervenções, até porque cremos ser necessário que o professorando seja, também, um pesquisador de seus instrumentos de trabalho.

Quanto aos *temas* presentes no artigo de opinião, Bonini (2002) esclarece-nos que os artigos presentes em grandes jornais, por exemplo, tratam de questões polêmicas, controversas, normalmente surgidas a partir de um fato acontecido e noticiado.

HILÁ - O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção...

Bräkling (2000, p.226), por sua vez, entende que o artigo de opinião parta de uma questão controversa e acrescenta que :

(...) é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada idéia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Há de se levar em conta, também, alguns aspectos do contexto de produção desse gênero. Rodrigues (2005) e Melo (1994), em relação ao *contexto de produção* do gênero explicam que:

1. O horizonte temático e axiológico do gênero é orientado para a “a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística” e que dizem respeito à esfera de atuação profissional do autor (*op. cit.*, p. 171);

2. Em relação ao conteúdo temático é preciso que se leve em consideração os aspectos implícitos, os quais são compartilhados pelos participantes da interação;

3. A esfera jornalística impõe acentos valorativos que podem gerar um artigo de opinião, na medida em que filtra, interpreta, escolhe os fatos, os acontecimentos que farão parte do universo temático discursivo do jornal (ela fornece a matéria-prima para o articulista);

4. O interlocutor do gênero, geralmente, é leitor das classes A, B ou C;

5. A posição do interlocutor não pode deixar de levar em conta a empresa jornalística, pois mesmo sendo assinado por uma pessoa, a publicação do artigo passa por aprovação prévia (o jornal seria, assim, um leitor e *autor interposto* entre o articulista e os leitores);

6. A autoria do artigo não é delgada a uma pessoa física, mas à “posição de autoria inscrita no próprio gênero, que expressa seu acento valorativo em relação a um assunto polêmico/controverso”;

7. Nos jornais de grande circulação, a posição social ocupada pelo articulista é, normalmente, vinda da esfera política, comercial, industrial e administrativa, sendo comuns textos assinados por presidentes, donos de associações, empresários, dentre outros (ocasionalmente aparecem articulistas da esfera científica).

No que se refere, especificamente, à *estrutura composicional* do gênero, Bräkling (2000) traz como categorias: *a tese, conclusão, argumentos e contra-argumentos*. Preferimos, entretanto, tendo em vista que tais categorias podem, também, estar presentes na dissertação argumentativa de vestibular (podendo gerar/manter confusões terminológicas com a dissertação), adotar uma das duas posições abaixo:

1. a posição de Rodrigues (2005) que situa dois movimentos típicos do artigo de opinião: o *movimento dialógico assimilador*, que se refere ao agrupamento de vozes mobilizadas pelo articulista no texto e – o *movimento dialógico de distanciamento*, que desqualifica as vozes as quais o autor se opõe.

2. a posição de Barbosa (2006) que esclarece a estrutura do artigo a partir da presença de : *contextualização da questão a ser discutida*; explicitação da *posição do articulista*; *uso de movimentos argumentativos* como a sustentação, a negociação, a contra-argumentação e a refutação.

Em relação aos *aspectos lingüístico-enunciativos*, por meio da pesquisa de em Barbosa (2006), Brakling (2000) , Rodrigues (2005) e Melo (1994) destacamos:

- organização do discurso, quase sempre, na terceira pessoa;
- predomínio do presente do indicativo e do subjuntivo para a contextualização do assunto e apresentação dos movimentos argumentativos;
- presença de vozes, tanto em relação ao jornal que é perpassado por seus valores ideológicos, como também, às vezes, decorrentes da relação do autor com sua esfera de atuação;
- presença de citações;
- presença de operadores argumentativos;
- presença de verbos ou grupos proposicionais introdutórios do discurso citado;
- utilização das aspas como estratégia de ironia;
- presença do discurso relatado indireto;
- utilização de indicadores modais do tipo “é preciso”;
- presença de modalizadores que indicam o acento valorativo do articulista.

Explicados os principais aportes que nortearam a fase do diagnóstico e da intervenção, passaremos à descrição das fases metodológicas da experiência e do plano de aula que orientou a realização do microensino .

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA EXPERIÊNCIA

A experiência que será discutida, a fim de que possa ser melhor entendida, compreendeu as seguintes fases:

1. Fase do diagnóstico da turma (março a maio de 2006):

1.1. Discussões teóricas em torno de alguns textos, com o intuito de: (a) retomar a concepção de linguagem como forma de interação e seus significados para a prática da sala de aula (para isso utilizamos o texto de PERFEITO, 2005); (b) discutir a teoria dos gêneros do discurso (por meio da leitura do capítulo “Os gêneros do discurso”, de BAKHTIN, 1992); (c) compreender a importância do modelo didático de gênero como instrumento para apropriação do próprio gênero e, conseqüentemente, sua transposição em sala de aula (leitura do texto de MACHADO, 2000); (d) fichar, por meio de um diário de leitura, de textos referentes aos gêneros que seriam objetos de ensino no estágio de docência (para a dupla em questão foi passado o texto de Bräkling, 2000 e Rodrigues, 2005);

1.2. Discussões teórico-práticas: metodologicamente, a fim de que os professorandos já pensassem na interação teoria e prática, realizamos outras atividades (algumas também de cunho diagnóstico que aqui só serão citadas, tendo em vista não serem nosso objetivo), concomitante à leitura dos textos, tais como: análise de propostas de livros didáticos (para fazer relação com o texto sobre concepções de linguagem); mini-oficina de leitura e produção a partir do gênero classificado de jornal (a fim de evidenciar uma prática sobre a teoria dos gêneros discursivos).

2. Definição do projeto de docência no Ensino Médio: esse projeto é previamente acordado com a escola. Escolhemos o Ensino Médio, para realização do projeto de docência pois, regra geral, é uma etapa de formação, quase sempre, evitada pelos professorandos e por pesquisas/trabalhos de formação continuada (BUNZEN e MENDONÇA, 2006). Faz parte do imagético de grande parte deles associar o ensino fundamental à docilidade e o ensino médio à dificuldade, em especial, devido a representações em torno do adolescente ser visto como um ser “problemático”, o que tem gerado uma certa evasão de profissionais do ensino nessa etapa, conforme atestam Ruiz *et.al.*(2007), os quais também destacam o perigo de um “apagão” de profissionais interessados em trabalhar no Ensino Médio. No ano da experiência aqui relatada, o projeto do Ensino Médio envolveu o tema “Bullying e Vandalismo”, dois problemas sérios enfrentados pela escola. Assim, os grupos de professorandos que ficaram com as primeiras séries trabalharam com campanha de divulgação através do gênero panfleto; os grupos dos segundos anos- dentre as quais está a nossa dupla em questão- com o artigo de opinião, com circulação prevista no jornal da escola e os terceiros anos não participaram das atividades de docência, pois estavam sendo acompanhados por outra instituição superior.

2. *Fase da elaboração do modelo didático referente ao projeto de ensino de cada dupla de professorandos* (abril e maio de 2006): nessa fase solicitamos que cada dupla (com diferentes projetos de ensino) pesquisassem o gênero a ser trabalhado no estágio de docência, em relação ao tema, estrutura e estilo, a fim de compor o seu “modelo didático”, entendido conforme Cristóvão (2001, p.55) como aquele que tem a finalidade de apontar, por meio da seleção de um *corpus* significativo do gênero em questão, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica.

3. *Fase da apresentação dos planos de aula do projeto e da realização de um microensino*, entendido aqui como uma mini-aula que é apresentada pelos professorandos às professoras formadoras e à turma antes do estágio de docência, como o objetivo de (re)alinhar a aula (junho de 2006): cada dupla escolhe um momento do projeto para apresentar um plano de aula e simula essa uma hora/aula com a turma. A dupla de nossa análise escolheu o momento de explanar sobre a organização composicional do artigo de opinião.

4. *Fase da intervenção* das professoras formadoras (agosto de 2006);

5. *Fase da reescrita do plano de aula*, bem como da seqüência didática a ser desenvolvida (setembro de 2006).

6. *Fase do estágio de docência* (outubro de 2006).

7. *Fase de discussão*, por meio de sessões reflexivas, *dos resultados* (novembro de 2006).

Tendo em vista as limitações desse artigo, comentaremos nas próximas seções as fases 4 e 5 apenas, deixando as demais para outro trabalho.

3. O PLANO DE AULA

Entendemos o plano de aula como um gênero, já que possui objetivos próprios com características temáticas, composicionais e estilos demarcados.

Em relação à sua estrutura composicional, adotamos as seguintes categorias:

PLANO DE AULA

Série:

Conteúdo:

Número de aulas :

Objetivo Geral:

Objetivos específicos:

Procedimentos de ensino ou passos metodológicos:

Recursos:

Procedimentos de avaliação:

Bibliografia de apoio:

Para introduzirmos esse gênero na sala, apresentamos, inicialmente, um plano de aula referente à mini-oficina que desenvolvemos com os alunos sobre o gênero anúncio publicitário de revistas. Nessa ocasião, as categorias do plano de aula foram ilustradas/explicadas e, posteriormente, exemplificadas durante o desenvolvimento da mini-oficina.

A dupla do experimento era composta de dois garotos, cujas médias anuais giravam em torno de 7,0 e 8,0. A primeira versão apresentada por ocasião do microensino (após terem estudado o gênero artigo de opinião), foi a seguinte:

PLANO DE AULA 1

Série: 2º. Ano Médio

Conteúdo: *Estrutura do artigo de opinião*

Número de aulas : 02

Objetivo Geral: *compreender os esquemas da dissertação, as maneiras de manifestar-se em artigos de opinião nas colunas de jornal, apresentar proposta de produção.*

Objetivos específicos: *construir um melhor entendimento dos esquemas de dissertação, em especial causa-conseqüência, comparação e enumeração; proporcionar ao aluno condições de utilizar os esquemas de dissertação nos*

textos opinativos; exercitar o aprendizado para internalizar o funcionamento dos esquemas de montagem do artigo de opinião; construir a compreensão dos artigos de opinião das colunas de jornal.

Procedimentos de ensino: a) retomar conceito da aula anterior sobre tema, tese e argumentos; b) explicar esquemas de dissertação opinativa; c) propor aos alunos o tema “Vandalismo na escola” e elaborar alguns esquemas no quadro para que preencham as lacunas conforme os esquemas; d) apresentar artigos de opinião como exemplos para futura produção; e) discutir oralmente aspectos referentes ao Bullying ; f) apresentar a proposta de produção: Escreva um artigo de opinião sobre o tema Bullying.

Recursos: xerox

Procedimentos de avaliação: correção de exercícios

Bibliografia de apoio: não foi apresentada

4. RESULTADOS DA PRIMEIRA ESCRITA: O QUE O PLANO NOS REVELOU?

Em relação à primeira versão do plano de aula vê-se que os professorandos, nitidamente, confundem *artigo de opinião* com o gênero *redação argumentativa de vestibular* ou a chamada dissertação. Embora coloquem como conteúdo principal a estrutura composicional do artigo de opinião, já no objetivo geral apontam “compreender os esquemas da dissertação”, idéia que se repete nos objetivos específicos “construir junto com os alunos um melhor entendimento dos esquemas de dissertação, em especial causa-conseqüência, comparação e enumeração”, que são específicos da dissertação escolar.

Evidencia-se, assim, o desconhecimento dos professorandos sobre as condições de produção do gênero dissertação e do gênero artigo de opinião. A impressão que tivemos foi a de que os professorandos quiseram, na verdade, pensar em um texto geral-padrão (a dissertação) e colocá-lo na perspectiva do gênero, desprezando-se, obviamente, as propriedades discursivas e enunciativas que se fazem presentes em qualquer gênero. Há, portanto, exposta inicialmente, a confusão entre gênero e tipologia. Da mesma forma, quando especificam os “procedimentos metodológicos”, voltam a falar em “esquemas da dissertação opinativa,” bem como retomam elementos típicos desse gênero escolar como o tema, a tese e os argumentos (que até poderiam ser pensados no artigo de opinião, caso os elementos anteriores não nos levassem tão claramente a pensar na dissertação escolar).

Nesse momento, para nós supervisoras, não sabíamos se havia faltado estudo sobre o gênero por parte da dupla ou instaurava-se nesse plano aquilo que Bourdieu denominou de *habitus* (1972), o qual leva o aluno a não se desviar do que foi social e historicamente definido. Dito de outra forma, muito provavelmente a vivência, durante a educação básica, em torno preferencialmente do gênero dissertação, aliada ao fato de a formação inicial ser lacunar no que diz respeito à teorização sobre os gêneros discursivos (conforme HILA, 2004), pode fazer com que no momento do planejamento da aula, os professorandos recorram

àquilo que já internalizaram em relação à própria dissertação, expondo, de outro lado, que ainda não se apropriaram do gênero artigo de opinião.

Ao olharmos os procedimentos metodológicos, vimos, também, que a linguagem não é tida como *locus* privilegiado de interação, espaço no qual o sujeito constitui-se e constitui o outro, visto que todas as ações estão apenas centralizadas nos professorandos (vide os verbos “retomar”, “explicar”, “propor”, “elaborar”, “apresentar”). Mesmo quando utilizam o verbo “construir”, que pressupõe uma atividade dialogada, não a demarcam satisfatoriamente no plano de aula. Os encaminhamentos metodológicos ou as formas de organização interativa da aula deixam emergir a concepção de linguagem como instrumento de comunicação na qual os professorandos transmitem o saber para alguém que nada sabe (alunos). A transposição didática fica, também, prejudicada, na medida em que se repete a metodologia tradicional da sala de aula em que repete-se a metodologia tradicional presente na sala de aula, por meio da *exposição de teoria e exercícios de fixação*.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi em relação ao objetivo específico “discutir oralmente o tema *Bullying*”, prática comum nas chamadas aulas de “redação”, que sinaliza a crença de que a discussão oral, ou a “repertorição temática”, conforme Rojo (2011), seja suficiente para o aluno escrever um bom texto.

Quando finalmente surge a proposta de produção, resumida em um comando bastante simples “Escreva um artigo de opinião sobre o tema *Bullying*”, não são apresentadas as condições de produção, pensando se tratar em um “artigo de opinião” (como, por exemplo, para quem, que tipo de jornal, com qual objetivo, a partir de qual fato etc). Tal fato revela, muito provavelmente, o desconhecimento dos professorandos em torno da própria teoria dos gêneros e do contexto de produção do artigo de opinião. Além disso, o comando definindo apenas um assunto é característico do gênero redação escolar e não efetivamente do trabalho com gêneros discursivos.

Por fim, não se colocam no plano as referências bibliográficas de apoio. Se pensarmos que esse plano era um dos instrumentos de avaliação das professoras formadoras, o que essa ausência pode significar? Que os professorandos fizeram um planejamento empírico de suas aulas? Que eles desconheciam as fontes teóricas? Que eles não dominavam o gênero plano de aula? Ou simplesmente que eles esqueceram de preencher o campo? Vê-se, assim, que, de qualquer forma, a concepção interacionista de linguagem não consegue ser construída.

5. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E A RE-ESCRITA DO PLANO

A partir do diagnóstico, que revelou a confusão entre “artigo de opinião” e “dissertação”, tomamos as seguintes medidas:

1. Elaboração de uma seqüência didática com o objetivo de ajudar o professorando a apreender as características composicionais do artigo de opinião, mas, obviamente, levando em conta o contexto de produção do gênero;

2. Aplicação em sala de aula desse material;
3. Produção de um artigo de opinião pelo professorando;
4. Realização de um diário de aprendizagem, no qual os professorandos deveriam escrever sobre as diferenças entre o artigo de opinião e a dissertação de vestibular.
5. Realização do novo plano de aula.

Em relação a nossa seqüência didática, elaboramos uma oficina para o professorando, a qual foi desenvolvida apenas em seis aulas, contendo:

1. Unidade 1 – *Reconhecimento do gênero artigo de opinião*: para essa etapa trouxemos textos que se orientaram por um mesmo assunto – a inveja, que foram: um artigo de opinião retirado da Revista *veja* (Edição 1907/2005- intitulado “O feio vício da inveja”, de Lya Luft); uma carta do leitor sobre o mesmo tema, retirado da edição seguinte da mesma revista; - o verbete da palavra retirado do dicionário Aurélio; um poema de Sebastião Ayres, intitulado “Inveja”, pesquisado na Internet. Selecionado os textos, elaboramos atividades que tinham como intuito o reconhecimento das condições de produção dos textos, a partir do preenchimento de um quadro comparativo com os seguintes itens: *objetivo; produtor do texto; destinatário; papel social do produtor; papel social do destinatário; suporte/ seção; locais onde o texto possivelmente circula; contexto sócio-histórico possível da produção.*

2. Unidade 2 – *Comparação da estrutura composicional do artigo de opinião com a dissertação escolar*. Para essa unidade utilizamos-nos, inicialmente, de exercícios de leitura e de análise lingüística do artigo “A arca de Noé” de Carlos Heitor Cony, publicado pela Folha de São Paulo, em 21/03/2004, caderno *Opinião*, p. A2, cuja posição assumida é a de que não se não pode generalizar sobre as críticas ao PT. Os exercícios para essa unidade contemplaram: o reconhecimento no artigo de opinião da *contextualização da questão discutida* (ou seja, notícias publicadas contra o PT e a histeria nacional contra o partido); explicitação da *posição do articulista* (de que não se deve generalizar nas críticas contra o PT); a presença de *movimentos argumentativos* como a sustentação, a negociação, a contra-argumentação e a refutação, além de destacarmos algumas marcas lingüísticas para demarcação desses movimentos como os operadores e os modalizadores que vão reiterar a posição do articulista (“de certo modo”, “compreende-se que”, “não se pode” e operadores de contraste), bem como a presença de advérbios como “estupidamente” que também enfatizam a tese do autor. Depois dessa atividade, trouxemos uma redação produzida por um vestibulando sobre as causas da corrupção do Brasil (tema da prova de redação do Vestibular de Verão da UEM de 2006). Da mesma forma que o texto anterior, elaboramos exercícios de leitura e análise lingüística para este último texto, observando: o contexto de produção; a forma composicional, marcada pela enumeração de causas (movimentos retóricos diferentes do artigo), a presença de operadores argumentativos típicos desse movimentos como “a primeira causa”, “outra causa”, a ausência de movimentos como a negociação e os contra-argumentos.

3.Unidade 3 – *Produção de um artigo de opinião*. Solicitamos aos alunos que, a partir da leitura do artigo de Cony, dos fatos que ensejaram o próprio artigo, produzissem um novo artigo, com novas provas e contra-argumentos a respeito da imagem do PT na sociedade, considerando-se os seguintes elementos: a situação sócio-histórica do momento; a posição social que iriam ocupar (de políticos, de cientistas, de professores, de alunos de Letras, de empresários, etc); a posição social do destinatário: o jornal onde seria circulado; o objetivo do artigo.

Após essa fase, cujos resultados foram significativos (muito embora não tenhamos espaço para comentá-los), os professorandos realizaram seus diários de aprendizagem. Em relação à dupla de nossa análise, destacamos dois excertos de Paula e de Marta (nomes fictícios):

Paula.: *“Agora creio que entendi a diferença do artigo de opinião e da dissertação. O primeiro tem partes próprias, como a negociação, a presença dos contra-argumentos, os temas polêmicos decorrentes de fatos já noticiados. A dissertação também pode ter como tema, assuntos controversos, decorrentes de fatos noticiados, mas outros esquemas composicionais e é feito pelo vestibulando, diferente do artigo que pode ser realizado por diferentes posições. Na verdade, confesso que não me lembro da última vez que li um artigo de opinião de jornal, até porque só leio, de vez em quando, nosso jornal local e acho que ele nem traz artigo de opinião. Se a gente tivesse visto o artigo de opinião e tivesse tido oportunidade de pensar em aulas antes seria mais fácil agora.”*

Marta.: *“Nossa, foi difícil fazer o artigo de opinião, confesso professora que realmente não tinha estudado muito não, faltou tempo mesmo, e no primeiro plano achei que o conhecimento que tinha era suficiente para a elaboração do plano. O quadro sobre o contexto de produção foi muito bom, com ele parece ‘ter caído a ficha’. Agora dá pra entender também porque a escola não trabalha com o artigo de opinião, dá mais trabalho mesmo, porque a contra-argumentação necessita que você domine dois lados da questão. Esse assunto sobre gêneros é muito novo, mas a dissertação, que parecia ser uma assunto “batido”, sobre ela também aprendi coisas que nunca soube. Nunca tinha parado para pensar em como ensinar alguém a fazer uma tese, por exemplo. Precisamos de mais atividades como as que fizemos em sala, para internalizar melhor tudo isso.”*

Os excertos acima levam-nos a algumas importantes considerações. Paula, por exemplo, demonstra que sua experiência de leitura em relação ao gênero foi muito pouca. Como a grande maioria dos professorandos da turma, Paula trabalha o dia todo, tem uma situação sócio-econômica deficitária e, portanto, não tem acesso a jornais e revistas de grande circulação. Mas que chama a atenção é que essa situação tenha se perdurado até o final do curso, a ponto de ela revelar que não tomou contato com o gênero na Universidade, dado esse já comprovado por Hila (2006) em investigações anteriores sobre o curso de Letras. Também a ausência de integração de teoria e prática no decorrer do curso mostra-se como uma das razões de sua dificuldade.

Marta, por sua vez, comprova a importância da mini-oficina desenvolvida pelas formadoras, principalmente no que se diz respeito a sua apropriação das características do artigo de opinião.

Após essas atividades, a dupla fez o seguinte plano de aula:

PLANO DE AULA 2
Série: 2º. Ano Médio
Conteúdo: *Forma composicional do artigo de opinião*
Número de aulas: 02
Objetivo Geral: *compreender os movimentos organizadores da estrutura composicional do artigo de opinião.*
Objetivos específicos: *reconhecer a situação de produção do artigo de opinião; analisar a importância da compreensão da estrutura composicional de um artigo de opinião para a produção de sentidos do texto; -destacar as condições de produção do artigo de opinião; - explicitar as marcas linguística-enunciativas que auxiliam na construção das categorias composicionais do gênero.*
Procedimentos de ensino: a) motivar a sala para a discussão inicial do tema “Proposta do referendo”, usando a dinâmica da batata-quente, na qual uma caixa circulará entre os alunos e no momento em que a música parar eles tirarão questões sobre o referendo, no intuito de sondar o conhecimento prévio sobre o assunto; b) fazer uma leitura compartilhada do artigo de opinião de Stephen Kanitz, intitulado “A questão do referendo” (*Veja*, 18/01/2006); c) responder em duplas às seguintes questões: 1. Qual o fato noticiado que gerou a escrita desse artigo? 2. Qual é a questão polêmica que está em discussão? 3. Qual é a posição do autor? 4. Qual é o elemento linguístico, no primeiro parágrafo, que anuncia a posição do autor? 5. Observe o terceiro parágrafo. Nele o autor inicia uma “ponderação” em relação a argumentos anteriores. Qual é o elemento linguístico responsável por isso? 6. Observe os tempos verbais do artigo, ora estão no presente, ora no passado. Qual a relação desses elementos com a argumentação do autor? 7. Quais são os argumentos que sustentam a tese do autor? 8. Quais são os contra-argumentos trazidos pelo autor?; d) preencher com os alunos o quadro relativo ao contexto de produção do artigo de opinião (autor; destinatário; posição social do autor; imagem que o autor tem de seu destinatário; local de circulação do texto; objetivo do autor do texto). Os professorandos preencherão um quadro feito de papel manilha (a ser fixado no quadro-negro) junto com os alunos que terão na folha xerocopiada o mesmo quadro.; e) explicitar, por meio do preenchimento de um novo quadro (a ser entregue aos alunos) os movimentos argumentativos presentes no texto, por meio da localização dos parágrafos, a saber: a tomada de posição do articulista; a sustentação da tese; os contra-argumentos e a negociação de posições; f) produzir no caderno, como atividade para casa, um pequeno diário de aprendizagem, com o seguinte comando: *Vamos*

fixar o que aprendemos hoje sobre o artigo de opinião? No seu caderno redija um pequeno texto contendo: sobre quais temas o artigo de opinião trata; quais são as categorias presentes no artigo de opinião ou sua forma de construção; qual a diferença entre o artigo de opinião e a dissertação de vestibular.

Recursos: xérox, quadro-de-giz, quadro de papel manilha.

Procedimentos de avaliação: leitura, discussão oral e escrita.

Bibliografia de apoio:

BRÄKLING, K.L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

HILA, C.V.D.; RITTER, L.C.B. Unidade didática – artigo de opinião. Universidade Estadual de Maringá, 2006, mimeo.

KANITZ, S. A questão do referendo. In: <http://www.kanitz.com/veja/veja.asp>. Arquivo capturado em 10/09/2006.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

A re-escrita do novo plano, após as atividades de intervenção, como se pode notar no quadro acima, demonstraram mudanças significativas quanto:

- à compreensão das condições de produção do artigo de opinião;
- à compreensão da estrutura composicional;
- ao reconhecimento dos elementos lingüísticos para a produção de sentidos.

Claro está que esse plano deve ser visto em seu propósito básico, que era focar a estrutura composicional. Nesse sentido, os professorandos conseguem cumpri-lo muito bem, muito embora, provavelmente, as duas aulas não sejam suficientes para que eles possam dar conta das atividades de sala. Essa, aliás, é uma outra grande dificuldade do professorando no momento do planejamento: relacionar conteúdos de ensino ao tempo de aula.

Chamou-nos a atenção, também, a maneira dos professorandos organizarem as ações metodológicas (agora mais colaborativas) para a organização da aula. Se no plano 1 elas quase não existiam, pois as ações estavam centralizadas apenas nos professorandos, agora novas estratégias são colocadas, dando, portanto, voz ao aluno que pode exercer sua contrapalavra (no sentido bakhtiniano), como a “leitura compartilhada”, a “discussão em dupla”, a “resolução colaborativa de exercícios”.

Também houve uma preocupação com o próprio planejamento da aula, na qual se fazem presentes as categorias da *motivação* (dinâmica da batata-quente), do *desenvolvimento* (exploração do conteúdo) e da *fixação* (atividade para casa).

As referências bibliográficas agora presentes realmente foram lidas e utilizadas pelos professorandos, estando coerentes, inclusive, com os aspectos relativos ao conteúdo da estrutura composicional da aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este artigo com o propósito de (a) diagnosticar o conhecimento de professorandos sobre o gênero artigo de opinião e (b) discutir a proposta de intervenção realizada por professoras formadoras para minimizar as dificuldades encontradas

A experiência demonstrou, em relação ao primeiro aspecto, que os professorandos do Curso de graduação em Letras noturno, além de não terem relativo domínio em relação ao artigo de opinião (como revelou o primeiro plano de aula), confundindo-o com o gênero dissertação argumentativa de vestibular, também não conseguem realizar a transposição didática do gênero, ou a sua didatização, por algumas razões:

- falta de integração das dimensões teóricas e práticas do conhecimento em disciplinas anteriores ao estágio de docência;
- a própria falta de tempo do aluno da noite que dificilmente dá conta de atividades extras, como, por exemplo, a elaboração do modelo didático do gênero;
- a não internalização de teorias interacionistas, fundamentais para o entendimento do funcionamento dos gêneros;
- o reconhecimento das modalidades retóricas, mas não o seu processo de transposição;
- poucas práticas de letramento da esfera jornalística, quer durante o curso ou fora dele;
- dificuldade em correlacionar conteúdo de ensino e tempo de aula.

Com relação às nossas ações como professoras formadoras, podemos perceber que:

– a transposição didática do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado necessita de instrumentos mediadores – os próprios gêneros, dentre os quais *o plano de aula, o microensino, as sessões reflexivas* têm papel importante durante a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, mas não deram conta inicialmente de alterar o conhecimento dos professorandos em relação ao gênero artigo de opinião, exatamente porque não provocam a apropriação de conhecimentos, mas muito mais a análise e a reflexão de ações desses professorandos;

– a produção de seqüências didáticas pelas professoras formadoras, visando a apropriação, pelo professorando, das características do gênero focado no projeto de ensino foi uma ferramenta fundamental para o processo de internalização dos saberes relativos ao artigo de opinião, não só dos professorandos, mas também das professoras formadoras, que, por meio da pesquisa, necessitaram produzir uma SD e, com isso, apropriaram-se de novos conceitos e procedimentos didáticos. Assim, reitera-se nossa idéia de os gêneros constituírem instrumentos de formação para a apropriação de novos gêneros, o que nos

leva a afirmar, que nesse caso, transformam-se em ferramentas de trabalho para o professor formador, já que possibilitam o desenvolvimento cognitivo do aluno em formação e do professor formador.

Percebemos, em nossa experiência, a necessidade de desenvolvermos primeiro uma seqüência didática em que focássemos a internalização dos saberes relativos ao artigo de opinião, tendo como destinatário o aluno de Letras, para que depois eles pudessem pensar na seqüência didática deles, tendo o aluno do ensino médio como interlocutor. Foi necessário, portanto, um duplo processo de transposição: o primeiro do professor formador para o professorando, via a seqüência didática 1 (produzida pelas formadoras para instrumentalização do professorando); o segundo do professorando, via planejamento e elaboração de sua seqüência didática, para o aluno do ensino médio.

Em relação a essa constatação, é muito provável que algumas pessoas vejam essa ação das professoras formadoras como “facilitadora demais”. No entanto, reforçamos a idéia de que, em relação aos gêneros discursivos, muitos materiais didáticos têm sido produzidos, voltados, sobretudo, para a educação básica. Muito recentemente têm aparecido materiais didáticos destinados aos alunos da graduação, como a coleção acerca dos gêneros acadêmicos (resumo, resenha, trabalhos de pesquisa, dentre outros) organizada por Anna Rachel Machado, comprovando a necessidade de professores formadores desenvolverem mais materiais de ensino (seja por meio de seqüências didáticas ou outro material) para auxiliarem os alunos da graduação a se apropriarem dos conhecimentos necessários a sua formação e ao seu futuro exercício profissional. Entendemos, portanto, que essa é uma necessidade, decorrente do próprio processo de transposição didática dos gêneros discursivos, exatamente porque sendo novos instrumentos de ensino precisam de uma maior mediação, por meio de ferramentas adequadas, para serem corretamente compreendidos e posteriormente levados para a sala de aula.

Focamos, assim, neste artigo, apenas a primeira fase do processo de transposição, isto é, a fase de passagem dos conhecimentos científicos ao planejamento de aulas, para posterior desenvolvimento de materiais de ensino. Sabemos, no entanto, que a segunda fase, a transposição dos materiais para a sala de aula é uma nova realidade, movida por novas tensões e novos (re)direcionamentos, que neste trabalho não são evidenciadas, mas cujos desdobramentos são fundamentais como fontes de investigação pelos lingüistas aplicados.

Até porque, concordando, mais uma vez, com Rojo (2001), o experimento evidenciou a importância da ação do formador e do próprio gênero discursivo para a apropriação de instrumental teórico acerca do gênero artigo de opinião, mas como o professorando irá mobilizar seus saberes em sala de aula, quais estratégias utilizará para isso e o que efetivamente ensinará aos seus alunos, já são matéria-prima para uma nova investigação.

Como lingüistas aplicadas, concordamos com Moita Lopes (1996) quando afirma que há um desequilíbrio entre a produção teórica em LA e o fato dessa produção ainda não ter efetivamente entrado em sala de aula. Por isso mesmo, entendemos que só resolveremos efetivamente os problemas encontrados sala de aula se atingirmos primeiro nosso

HILÁ - O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção...

professorando no processo de formação inicial, depois (ou de forma concomitante) o próprio professor em atuação.

Em relação ao processo de formação inicial do professor, o experimento demonstrou a necessidade de utilizarmos as seqüências didáticas como instrumentos de mediação na realização da transposição didática dos gêneros, bem como evidenciou a importância de mais pesquisas de caráter diagnóstico e de intervenção, a fim de não só resolvermos problemas localizados de linguagem, mas de buscarmos mais espaços para o fazer pedagógico.

A questão é termos, além de pesquisadores que priorizem pesquisas de caráter mais teórico-interpretativo, pesquisadores voltados à produção de materiais de ensino específicos para a formação inicial. Nesse caso, é desejável que esses materiais funcionem como instrumentos promotores da reflexão e da apropriação de saberes tanto do professor em formação quanto do próprio formador de professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKTHIN, M./VOLOCHINOV. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*.2.ed. São Paulo: Hucitec.
- BAKTHIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBOSA, J.P. (2006). *Seqüência didática artigo de opinião*. São Paulo: Secretaria do Estão de Educação de São Paulo. Circulação restrita.
- BUNZEN,C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). (2006). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BONINI, A. (2002). *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquise d'une théorie de la pratique*.Genebra: Droz.
- BRÄKLING, K. L. (2000). Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro.In: ROJO, R.(Org.) *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, p.221-247
- BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, J.P. PLAZAOLA GIGER, I. (1996). Théorie des actes de language et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique. *Diálogos Hispânicos*. N.18, p.13-35.
- CRISTÓVÃO, V.L.L. (2001). *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*.Tese (Doutorado). São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- HILA, C.V.D. (2007). As representações do contexto de produção da redação do vestibular In: *Anais... SIGET*, (no prelo)

- HILA, C.V.D. (2006). Gêneros textuais e a formação dos professorandos no curso de Letras. In: *Anais*. I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 9 a 11 de novembro de 2006.
- _____. (2004). Esquemas de ação e *habitus* dos professorandos de Letras no estágio supervisionado. *Anais ... XV Semana de Letras*, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 31 de maio a 04 de junho de 2004.
- MACHADO, A.R. (2000). Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *D.E.L.T. A.*, vol. 16. n. 1, p. 1-26.
- MELO, J.M. de. (1994). *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2.ed. Petrópolis: Vozes.
- MOITA LOPES, L.P. (1996). Lingüística aplicada no Brasil: uma perspectiva. In: _____. *Oficina de lingüística aplicada*. A natureza social e educacional de processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras.
- PERFEITO, A.M. (2005). Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A.R.; RITTER, L.C. (Orgs.) *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa*. Maringá, EDUEM, p.27-79.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora.
- RODRIGUES, R.H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p.152-183.
- ROJO, R. (2004). A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas*. São Paulo: EDUSP.
- _____. (2001). Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas pelo professor? In: KLEIMAN, A. *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- RUIZ, A.I.; RAMOS, M.N.; HILGEL, M. (2007). Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório CNE/CEB. Brasília: MEC.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1999). *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira da Educação. N.11, p.5-16.
- VYGOTSKY; L.S. (1999). "Internalização das funções psicológicas superiores". In: _____. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Recebido: 03/09/07
Aceito: 05/05/08