



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

**O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO DO ENSINO
SOCIOINTERACIONISTA DE LÍNGUA MATERNA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

JOSENILDA SANTOS LUIZ

CAMPINA GRANDE - PB

2012

**O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO DO ENSINO
SOCIOINTERACIONISTA DE LÍNGUA MATERNA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

JOSENILDA SANTOS LUIZ

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à
Coordenação do Curso de Letras – Língua Portuguesa –
da Universidade Estadual da Paraíba, como pré-
requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena
em Letras.

Orientador: Prof. Ms. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE – PB

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

L953g

Luiz, Josenilda Santos.

O gênero artigo de opinião no contexto do ensino sociointeracionista de língua materna: [manuscrito] uma proposta didática. / Josenilda Santos Luiz. – 2012.

59 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Letras)
– Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação,
CEDUC, 2012.

“Orientação: Prof. Me. Manassés Morais Xavier,
Departamento de Letras e Artes - DLA”.

1. Interacionismo sócio-discursivo. 2. Gêneros textuais.
3. Leitura e escrita. I. Título.

21. ed. CDD 371.914 4

**O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO DO ENSINO
SOCIOINTERACIONISTA DE LÍNGUA MATERNA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

JOSENILDA SANTOS LUIZ

BANCA EXAMINADORA:

Manassés Morais Xavier Nota 9,0

Prof. Ms. Manassés Morais Xavier – UEPB
(Orientador)

Amasile Coelho L. C. Sousa Nota 9,0

Profª. Ms. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa – UEPB
(Examinadora)

Roberta Soares Paiva Nota 9,0

Profª. Ms. Roberta Soares Paiva – UEPB
(Examinadora)

Trabalho aprovado em: 19 de junho de 2012

Média: 9,0

CAMPINA GRANDE – PB

2012

Dedico este trabalho ao Criador de todas as obras, Deus, a quem devo toda adoração: a luz que me guia.

Minha família (papai, mamãe e irmãos), amigos (que sempre estiveram presentes), professores, orientador (Manassés), enfim, todos que fizeram parte de minha caminhada rumo à realização de mais um sonho.

Por fim, e por reconhecer o quanto minha fé me leva adiante sempre, dedico a minha pessoa, Nilda, que sei o quanto fui persistente na concretização deste objetivo e que nunca me deixei abater pelos entraves da vida, buscando, sempre, coragem e confiança no Deus que acredita em mim.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, fonte suprema de sabedoria e amor sem limites, por iluminar sempre meu caminhar e minhas escolhas, pois, através de suas bênçãos, consegui me fazer forte em momentos difíceis. Ele me ensinou a sempre PERSISTIR em busca de meus ideais.

A **minha família** que tanto amo, em especial papai (João de Deus) e mamãe (Maria do Socorro), meus três irmãos: Jailma, Jaelson e Sérgio, pessoas que refletem meu entusiasmo, os quais com muito amor me acompanharam e me ajudaram em meu caminhar. A eles, devo o fato de não ter desistido diante de inúmeras dificuldades as quais me deparei nesta linda missão que é VIVER.

Aos **meus tantos colegas** que a vida me proporcionou conhecer, sejam eles do meio acadêmico, ou não, de modo particular aos colegas da minha turma de graduação, em especial: Izabel e Geiza que sempre estiveram presentes, me mostrando que amizade e sinceridade caminham juntas. Agradeço pela paciência que tiveram comigo nos momentos de aflição, por compartilharem comigo seus conhecimentos quando necessitei e pelos momentos de alegria e distração que com todos pude PARTILHAR.

Não poderia deixar de agradecer de maneira muito especial ao **meu orientador**, professor Manassés, pois mesmo sem me conhecer não titubeou em aceitar ser meu parceiro no desenvolvimento deste trabalho, sendo capaz de disponibilizar tempo, paciência e generosidade em compartilhar seus conhecimentos e, em todo momento, sempre me demonstrou coragem e boa vontade de TRABALHAR, deixando claro que acreditava na minha capacidade.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

O presente trabalho almeja em termos gerais desenvolver a prática da leitura e da escrita em sala de aula, haja vista que não é difícil reconhecermos a relevância que estas duas modalidades de ensino-aprendizagem assumem perante nossas vidas, pois é a partir da prática da leitura que se pode haver uma maior familiaridade com a escrita. Nesse sentido, preocupados com o modo como as concepções de leitura e escrita vêm sendo tratadas em sala de aula, especificamente com relação à leitura e à produção escrita do gênero artigo de opinião, surgiu o presente trabalho. Partindo destas inquietações, levantamos o seguinte questionamento: Como abordar o artigo de opinião em sala de aula de maneira a contribuir com o ensino de língua materna mais aproximado de uma concepção sociointeracionista? Diante desta problemática, este trabalho tem como finalidade propor uma sequência didática para turmas do ensino médio com ênfase em um estudo discursivo do gênero textual artigo de opinião, fazendo uma abordagem a respeito da temática *bullying* no contexto escolar, com o objetivo principal de apresentar subsídios de trabalho em sala de aula eficazes para a prática da leitura e possível meio de argumentação das ideias no processo de escrita dos alunos. Logo, propomos uma sequência didática a respeito da temática *bullying* inserida no gênero textual artigo de opinião em turmas do ensino médio. Justificamos nossa proposta da sequência didática por esta ser vista, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como um conjunto de ações de suma importância em que o professor assume uma postura crítica no processo de ensino-aprendizagem; Já a escolha do gênero textual artigo de opinião se dá pelo fato de ser um importante instrumento de argumentação e escolhemos a temática *bullying* por se tratar de um assunto que nos últimos anos tem relevante destaque no contexto social.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Gêneros Textuais. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This paper aims to broadly develop the practice of reading and writing in the classroom, considering that it is not difficult to recognize the relevance of these two modes of teaching and learning take before our lives as it is from the practice of reading that there may be a greater familiarity with the writing. In this sense, concerned with how the concepts of reading and writing have been treated in the classroom, specifically with regard to reading and writing production of gender opinion article, arose the present work. Based on these concerns, we raise the following question: How to approach the op-ed in the classroom in order to contribute to the teaching of mother tongue plus an approximate design sociointeracionista? Before this problem, this paper aims to propose a sequence for teaching high school classes with an emphasis on discursive study of the genre opinion piece, making an approach on the theme bullying in schools, with the main objective to provide subsidies work in the classroom for effective reading practice and possible means of arguments of the ideas in the writing process of students. Therefore, we propose a sequence for teaching about the bullying issue included in the genre opinion piece in high school classes. We justify our proposal of didactic sequence for this to be seen, according to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), as a set of actions is extremely important that the teacher takes a critical stance in the process of teaching and learning, have the choice of genre opinion article is partly because it is an important instrument of argument and chose the theme of bullying because it is a subject that in recent years have highlighted the relevant social context.

Keywords: Interactionism Sociodiscursivo. Textual genres. Reading and Writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA EM SALA DE AULA.....	11
2.1 A eficácia da prática de leitura em sala de aula.....	11
2.2 A Importância do processo de escrita no contexto escolar.....	16
3 SOBRE A TEORIA DA AÇÃO NO CONTEXTO DA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....	20
4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	23
4.1 O uso dos gêneros na contemporaneidade.....	23
4.2 A relação entre gêneros textuais e ensino-aprendizagem.....	25
4.3 Breve entendimento a respeito do gênero artigo de opinião.....	27
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.....	29
5.1 Sucinta reflexão a respeito das sequências didáticas.....	29
5.2 Preparação para a experiência de ensino: construindo alicerces.....	31
5.3 Apresentação da sequência didática.....	32
5.4 Descrição da sequência didática.	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICES.....	45
Apêndice 01 – Atividade de sondagem.....	46
Apêndice 02 – Atividade de compreensão de texto.....	48
Apêndice 03 – Material sobre as características do gênero artigo de opinião.....	49
Apêndice 04 – Proposta de produção de texto.....	50
ANEXOS.....	51
Anexo 01 – Textos verbais e não verbais que tematizam o <i>bullying</i>	52
Anexo 02 – Dinâmica.....	59

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa em sala de aula não deve se restringir, nos dias de hoje, simplesmente, a reprodução de normas gramaticais, pois é visto que o ato de ensinar uma língua envolve o desenvolvimento de habilidades que possibilitam o aprimoramento da leitura e da escrita. O que se pode observar é uma atualização no ensino em sala de aula que é possível através do uso didático dos gêneros textuais.

No mundo contemporâneo, trabalhar em sala de aula com os gêneros textuais se faz importante na medida em que estes criam possibilidades distintas de ensino-aprendizagem. No entanto, faz necessário compreendermos que todo processo de ensino-aprendizagem da língua consiste, primeiramente, em ensinar/aprender a lidar com textos, produzindo-os, atribuindo-lhes sentido, observando como estão sendo construídos.

Esses são fatores relevantes para um aprendizado eficaz, pois é lidando com textos, os gêneros, nas respectivas situações de uso que aprendemos a exercer o papel social de cidadãos letrados. É notório, considerarmos que o ensino em sala de aula é algo que privilegia a construção de conhecimentos entre professores e alunos, que interagem mutuamente uns com os outros trocando conhecimentos e experiências adquiridas.

Diante desta realidade de difusão e propagação dos gêneros textuais, as novas propostas didáticas – aquelas vinculadas às práticas sociais de linguagem – passaram a ampliar as formas de trabalhar o texto em sala de aula. Desta maneira, o professor se depara com subsídios de grande importância para trabalhar com os processos de leitura e de escrita com seus alunos, transformando as aulas em momentos de prazer, de construção do saber.

Nesse contexto, é possível reconhecermos a relevância que a leitura e a escrita assumem em nossas vidas, pois é a partir da leitura que somos capazes de adquirirmos conhecimentos necessários para o processo da escrita. Sendo assim, é através da prática da leitura que estabelecemos uma maior familiaridade com o processo de escrita.

É preciso que a prática da leitura seja constante, pois o hábito desta favorece a formação do conhecimento e proporciona abertura para a construção do aprendizado. Neste sentido, leitura e escrita caminham juntas, pois é por meio da leitura que se pode realizar uma produção escrita com êxito. No entanto, é necessário, em um primeiro momento, despertar no aluno o gosto pela leitura, para, a partir desta, passar para o processo de produção de textos coerentes e coesos.

Portanto, antes de qualquer processo de escrita, é preciso, primeiramente, pensar nas possibilidades de leitura, para só depois adaptar-se às características que envolvem a produção do gênero. Sendo assim, reconhecemos que escrever requer conhecimento sobre o que está sendo escrito e, além deste conhecimento indispensável, é oportuna uma sensibilização no que se refere ao posicionamento de quem escreve, realizando uma reflexão acerca do seu próprio texto no que diz respeito a sua intenção, condições de produção, objetivo, clareza e argumentos adequados das ideias formadas.

Mediante estas reflexões, surgiu-nos a seguinte questão-problema: como abordar o artigo de opinião em sala de aula de modo a contribuir com o ensino de língua materna mais aproximado de uma concepção sociointeracionista¹? Partindo desta problemática, o presente trabalho emerge desta perspectiva de pensar o processo de ensino-aprendizagem inserido nesta conjuntura de articulação entre língua e práticas sociointerativas via gêneros textuais.

Nesses termos, o trabalho tem como objetivo geral propor uma sequência didática em turmas do ensino médio com ênfase no estudo discursivo do gênero textual artigo de opinião. No que se refere aos objetivos específicos, elencamos: apresentar subsídios de trabalho em sala de aula eficazes para a prática da leitura e da escrita, dentro de uma perspectiva argumentativa da linguagem, e desenvolver uma abordagem a respeito da temática *bullying* no contexto escolar.

Justificamos a escolha do gênero em estudo, artigo de opinião, por considerarmos a produtividade de seus aspectos discursivo-argumentativos, o que, hipoteticamente falando, facilitará para os alunos o trabalho com a leitura e o processo de escrita a partir deste gênero. Compreendemos, então, que este gênero funciona como de suma importância na construção de cidadãos críticos, uma vez que este abre espaço para os alunos discutirem sobre determinados temas e esta discussão produz uma construção de opiniões, ideias e argumentos que enriquece os conhecimentos dos alunos, tornando-os críticos ante a sociedade.

No que se refere à escolha da temática abordada, temos como propósito promover uma reflexão acerca da prática da violência existente no âmbito escolar, *bullying*, por esta ser uma temática bastante discutida em nosso contexto social. Reconhecemos, ainda, que o *bullying* caracteriza-se como uma grande problemática existente nas escolas, pois a violência escolar, nos dias de hoje, vem se tornando algo rotineiro em meio aos alunos de forma brutal e aterrorizante.

¹ Base teórica que alicerça a discussão deste trabalho. Dentre os principais estudiosos, destacamos Bronckart (2008/2006/1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bazerman (2006) e Nascimento (2005).

Sobre termos metodológicos, enfatizamos que este trabalho vincula-se ao tipo de pesquisa descritiva: posteriormente justificaremos com mais precisão tal vinculação. A seguir, apresentamos a discussão teórica a qual nos filiamos sobre as concepções leitura, de escrita e de gênero textual em contexto de ensino de língua.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA EM SALA DE AULA

2.1 A eficácia da prática de leitura em sala de aula

Ler? Quando nos referimos a este verbo, logo nos vem à mente os baixos índices de leitura que nosso país enfrenta, pois é comum ouvirmos em noticiários, jornais ou mesmo entre conversas paralelas que ler é enfadonho, cansativo e que muitos só leem por obrigação. Esta é mais uma realidade do nosso contexto social: poucos vivenciam o hábito da leitura constante.

Sobretudo, a leitura tem importância fundamental na vida das pessoas, haja vista que propicia a obtenção de informações relacionadas a qualquer contexto e área do conhecimento, além de construir uma fonte de entretenimento. Ela é uma “forma de lazer e prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2000, p. 19).

A leitura é uma prática social. Esta afirmação implica que uma pessoa, para ter acesso à leitura, não é obrigada a frequentar a escola, pois a leitura de um dado texto em voz alta para alguém que não sabe ler é uma forma de esta pessoa manter contato com a leitura fora da escola.

Para que possamos compreender o verdadeiro sentido da leitura, é preciso que compreendamos antes de qualquer coisa qual o seu conceito ou conceitos. Etimologicamente, a palavra “leitura” deriva do latim *lectura*/lição. Vejamos o que nos diz o dicionário Aurélio sobre esta ação: “Leitura: Sf 1. Ato, arte ou hábito de ler. 2. Aquilo que se lê. 3. Tec. Operação de percorrer, em meio físico, sequências de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertê-las a forma anterior (como imagens, sons, dados para processamentos) (FERREIRA, 2001, p. 422).

Por meio do conceito apresentado no dicionário, podemos compreender que leitura corresponde a uma ação, ação esta que se sustenta por meio de informações e sinais que passam a ganhar sentido na medida em que o leitor lê o texto. Podemos, a partir daí, observar que no ato da leitura existe uma relação do leitor com o texto e esta relação leitor ↔ texto gera uma interação capaz de atribuir, ou não, sentidos.

No aspecto interacionista da leitura, o leitor passa a ser visto como sujeito ativo, pelo fato de caber a ele não só a tarefa de descobrir o(s) significado(s) do texto, mas, também, de inferir sentidos a partir de uma interação com o texto – trata-se de uma atividade social de cooperação.

Kleiman (2004), em seu posicionamento sobre o processo de interação leitor ↔ texto, afirma que:

a interação, portanto, não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Essa interação se refere especificamente ao interrelacionamento não hierarquizado de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo) utilizados pelo leitor na leitura (KLEIMAN, 2004, p. 31).

A leitura é vista como uma atividade individual e, por isto, pode variar de leitor para leitor e de momento para momento, dando-se importância aos conhecimentos que o leitor traz consigo. Desta forma, concebendo a leitura como co-produção de sentidos, considera-se autor e leitor como partes constitutivas da comunicação verbal e a compreensão de um texto como parte preparatória da atitude ativa do leitor.

Nessa concepção sociointeracionista, a leitura passa a ser vista como um processo de construção de significados. Para isto, dá-se importância aos elementos linguísticos e não linguísticos presentes no texto. Desta maneira, quando a atividade de leitura é realizada, insurge um processo de construção de sentidos por parte do leitor.

Nisso, podemos perceber que o ato de ler é mais que um simples método de decodificação de sinais, pois o aluno é capaz de formar seu senso crítico e a construção discursiva de sentidos.

Ao falar na concepção de leitura discursiva, Orlandi (2008) ressalta que é de grande importância que observemos alguns fatos que se impõem neste processo:

- a) O de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) O de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);

- c) O de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) O de que tanto os sujeitos quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente;
- e) O fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) Finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 2008, p. 08).

Partindo desta concepção de leitura discursiva, compreendemos que esta tem como fundamento formar leitores críticos que sejam capazes de interpretar e compreender textos de diferentes gêneros e em diferentes instâncias da vida, permitindo, no contexto escolar, que os alunos sejam aptos à construção, bem como à desconstrução de sentidos e possíveis recriações de textos sem que estas tirem sua legitimidade. De acordo com Orlandi (2008, p. 86), “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”.

No que tange uma abordagem de cunho pedagógico, é perceptível na história do ensino, especificamente de língua, o modelo de leitura que é ancorado em atividades decodificadoras de base estruturalista, nas quais os alunos, muitas vezes, copiam signos e apenas decifram sem saber qual sua procedência.

Essa base se fundamenta nos métodos de alfabetização que: se preocupam, apenas, com letra, som, sílaba, para se chegar às palavras e só depois serem lidas; que apresentam atividades de leituras dos textos nos diversos manuais didáticos com perguntas sobre informações óbvias postas nos textos; que evidenciam posturas de professores que utilizam certos métodos de ensino, como exemplo, podemos citar a prática da leitura em voz alta com o único intuito de ser observada a pronúncia das palavras e não a compreensão do texto.

De acordo com Silva (1986),

lemos às vezes, sem querer, o que o mundo joga diante dos nossos olhos e lemos o que os outros escrevem. Nesse vaivém é que chegamos a compreender os usos e os valores dessa ação. Nesse vaivém é que somos capazes de construir um sentido para o aprendizado da leitura. No entanto, esse vaivém de leitura, que é busca de informação, que é estudo dos textos, que é pretexto para a escrita, para a discussão, que é diversão, paixão e ponto de fuga, a escola didaticamente neutraliza no faz-de-conta do ensinar e do aprender a ler nos inúmeros exercícios de simulação de leitura (SILVA, 1986, p. 44-45).

Observarmos que a autora aborda em suas palavras o quanto a prática da leitura é presente em nosso contexto social, haja vista, que ela diferencia a leitura que encontramos meio que sem querer como o produto da nossa compreensão, e afirma que o vaivém da leitura

escolarizada torna-se um leque de atividades simuladas que torna o ensino aprendizagem um eterno faz-de-conta, é visto que, o leitor utiliza em suas leituras, conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, e estes são responsáveis pela interação entre texto e leitor, assim como pela capacidade de sentido do texto pelo leitor.

A partir do que nos expõe Azeredo (2007),

é imprescindível que em todas as disciplinas que dependem da leitura de textos os professores orientem seus alunos na leitura, comentem o vocabulário pertinente à respectiva área de conhecimento, analisem os procedimentos com que o autor sustenta um ponto de vista ou assegura legitimidade às informações que difundem (AZEREDO, 2007, p. 38).

Conforme o pensamento do autor, é importante que não seja somente atribuída ao professor de português a tarefa de praticar a leitura em sala de aula, pois ela se faz presente nos diversos componentes curriculares.

Geraldi (2003, p. 92) esclarece que precisamos assumir posturas ante o texto: “A leitura - busca de informações; A leitura - estudo do texto; A leitura do texto - pretexto; A leitura - fruição do texto”.

Estas posturas que assumimos ante o texto facilitam o processo de interação, pois são as posturas assumidas por nós leitores que acabam por definir os tipos de relações que podemos manter.

Antunes (2003, p.79-85), nos apresenta uma série de implicações pedagógicas que devem ser promovidas pelo professor na prática da leitura em sala de aula:

- *Uma leitura de textos autênticos*- Momento em que se devem considerar os aspectos autênticos do texto, clareza, objetividade, função comunicativa;
- *Uma leitura interativa*- A leitura é realizada mediante a tentativa de um encontro almejado entre quem escreveu e quem está lendo, devendo-se levar em conta os sinais (palavras) que o texto oferece;
- *Uma leitura em duas vias*- Na prática da leitura são levadas em conta as condições de escrita do texto, ou seja, leitura e escrita mantêm uma relação de interdependência e inter complementaridade;
- *Uma leitura motivada*- O professor, antes de qualquer atividade de leitura, deve apresentar para o aluno vantagens de saber ler e de poder ler, mostrando-lhe que toda leitura requer um objetivo;
- *Uma leitura do todo*- Deve-se atentar para o texto como um todo, proporcionando ao aluno identificar a ideia central do texto, finalidade entre outros aspectos;

- *Uma leitura crítica*- É necessário enfatizar para o aluno que nenhum texto é neutro: por mais sutil que seja, sempre existe por trás das entrelinhas um sentido;
- *Uma leitura de reconstrução do texto*- Momento no qual ocorre, por parte do leitor, uma “desmontagem” do texto: é quando se é percorrido o caminho inverso do autor;
- *Uma leitura diversificada*- O aluno, em seu contexto social, deve se familiarizar com textos de diversos gêneros, observando-se, também, as diversificações lexicais e morfossintáticas presentes nos textos;
- *Uma leitura também por pura curtição*- É a leitura que o professor deve motivar de antemão para alunos em sala de aula, a leitura prazerosa, gratuita, sem nenhum tipo de exigência futura;
- *Uma leitura apoiada no texto*- Ressaltando a importância das palavras no texto, como sinais, pistas, ou seja, deve-se proceder a prática da leitura com bastante atenção às palavras e seus efeitos de sentidos;
- *Uma leitura não só das palavras expressas no texto*- Requer levar em conta a materialidade do texto, compreendendo não só as palavras, como também os elementos não explicitados no texto;
- *Uma leitura nunca desvinculada do sentido*- O professor deve estar apto a orientar o aluno para uma leitura que facilite sua compreensão do texto.

Estas implicações apresentadas por Antunes (2003, p.79-85), representam procedimentos que o professor pode adotar em sala de aula, orientando o aluno para que este reconheça a importância da prática da leitura em sua vida nos diversos meios sociais que frequentar. Percebemos que a autora nos apresenta estas implicações de forma clara e sucinta, para que sejam, para nós educadores, meios eficazes de proporcionar um contato pessoal entre aluno e texto no ato da leitura.

Sendo assim, cabe ao professor em sala de aula mostrar os diversos proveitos da leitura para seus alunos, bem como sua grandiosa importância no meio social. Vale a pena ressaltarmos que a leitura não deve ser introduzida na escola como algo horrendo: Deste modo, o professor deve seduzir o aluno para que ele possa realizar a prática da leitura de diversas maneiras e não apenas como mera obrigação.

A esse respeito Ferrarezi jr. (2007), nos alerta que:

a leitura e a escrita ameaçam as crianças na vida escolar, e por isso, elas geralmente não gostam dessas atividades. Se a escola tivesse competência para ensinar as crianças a gostar de ler e escrever como

parte de suas vidas e não como se essas habilidades fossem meras tarefas escolares que fazem a gente repetir de ano, provavelmente mais crianças gostariam de ler.
(FERRAREZI JR. 2007, p.52)

Neste sentido, cabe a escola a responsabilidade de estabelecer competências de ensino-aprendizagem cujo objetivo seja mostrar os proveitos que a leitura possui no contexto social, na tentativa de introduzir na vida dos alunos em seu contato inicial com a leitura práticas escolares que as agradem em suas atividades e as façam tomar gosto pela leitura.

2.2 A importância do processo de escrita no contexto escolar

Atualmente, saber produzir bons textos é uma característica indiscutível para a vida em sociedade. Isto se dá pelo fato de a escrita ser uma modalidade da língua considerada como de grande importância em nosso contexto social, pois, rotineiramente, convivemos com a escrita: seja por produzirmos textos ou por meio da leitura nas diversas situações cotidianas.

Mas, qual a acepção do termo escrita? Responder a este questionamento é uma tarefa complexa, visto que a atividade de escrita abrange aspectos variados, havendo muitos estudos de perspectivas diferentes sobre este termo, o que nos sugere diferentes modos de resposta a este questionamento. Mesmo com a complexidade que envolve o termo, não é raro nos depararmos, tanto na escola quanto nas situações diversas do dia-a-dia, com significados que traduzem o que seria a escrita e qual a sua função em nosso contexto social.

Na visão de Antunes (2003, p. 44), “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. Nesta perspectiva, a escrita não funciona como algo isolado, funciona, sobretudo, como uma maneira de interação e cooperação entre os leitores em um dado contexto.

Com o decorrer dos tempos, foram – e ainda continuam sendo! – realizados diversos estudos sobre o processo de escrita por meio de diversas perspectivas, o que favoreceu a modificação de alguns conceitos existentes e provocou mudanças nas propostas de ensino-aprendizagem da escrita. Neste sentido, faremos uma breve explanação a respeito das concepções *estruturalista* e *pós-estruturalista* da escrita.²

² Sugerimos como leitura complementar sobre as concepções *estruturalistas* e *pós-estruturalistas* o texto “Teorias de escrita: Implicações para o ensino-aprendizagem de produção de texto.” De autoria da professora Maria Augusta G. M. Reinaldo professora do Dep. De letras da UFPB/Campus II.

Na concepção *estruturalista*, o ato de escrever é visto como apenas uma maneira de transformação de um código em outro, o que se explica pelo método da combinação de sentenças simples e, partindo daí, construir sentenças mais complexas. Entende-se hoje que este tipo de atividade apresenta contribuições apenas para o domínio de estruturas linguísticas e não para o desenvolvimento da competência textual do aluno.

Posteriormente, observamos que o objeto de preocupação dos teóricos passou a ser o texto, observado apenas em suas macrocategorias formais, suscitando orientações para a produção de textos que destacam aspectos como: desenvolvimento de parágrafos, estrutura de narração, dissertação, entre outros meios de ensino-aprendizagem que se utilizavam desta concepção.

Já nas concepções *pós-estruturalistas*, podemos conhecer estudos que tratam o texto como objeto de análise, que, sobretudo, foram influenciados pelas contribuições da psicologia cognitiva e da linguística de texto. No que tange às concepções *pós-estruturalistas*, importa-nos destacar com maior ênfase os aspectos que determinam *a escrita como processo*.

No que diz respeito a estes aspectos *pós-estruturalistas*, a escrita como processo surgiu com o impacto da psicologia cognitiva nos Estados Unidos, em que a escrita deixa de ser vista como dom ou produto e passa a ser concebida como atividade processual, como ato recursivo de idas e voltas, como uma atividade não linear em que se pretende explicar o que ocorre durante a atividade de escrita. De acordo com esta perspectiva, agem paralelamente os fatores sociais e cognitivos.

A partir do exposto, acreditamos que, no momento em que se reconhece a escrita como processo, e não como dom ou produto, as atividades em sala de aula se tornam bem mais produtivas, uma vez que os alunos são levados a refletirem sobre o texto, defendendo suas ideias e até podendo se colocar como leitor do seu próprio texto. Neste sentido, percebemos que há um desempenho nas atividades de escrita dos alunos quando são propostas a eles reflexões tais como: Para que escrever? Para quem escrever? E que gênero escrever?

Um aspecto de relevante destaque nos dias de hoje em nosso contexto social é o fato de que estamos numa época marcada pela comunicação eletrônica. Sendo assim, é imprescindível que a escola trabalhe este aspecto, uma vez que esta é a realidade vivenciada pelos alunos: ele escreve mensagens, seja por celular seja por e-mail, seja por chats de bate-papo, enfim, interage rotineiramente neste meio virtual. Desta maneira, cabe à escola apropriar-se destes aspectos tecnológicos e adotar em suas práticas didáticas conteúdos neste

sentido. Em especial no que tange ao aspecto linguístico, é preciso a escola reconhecer as diferentes formas de escrever e as diversas situações de uso – condições de produção.

O processo de escrita é uma atividade que envolve diversas etapas, podendo ser estas aleatórias ou sequências, em que o texto percorre várias faces: Sendo que por vezes corrige, outras retira alguma palavra, ou são acrescentadas. São várias idas e vindas para que o texto seja considerado pronto. Mas será que existe o texto pronto? Defendemos a concepção que não existe o texto pronto. O que existe é um estágio em que este texto, por depender de um contexto de circulação social, se encontra apresentável.

Como já vislumbramos, o papel da escrita, já apresentado aqui, é estar sempre em movimento contínuo, sempre agindo para uma melhoria na construção dos textos. Ela não vem pronta, ao contrário, é preciso esforço e dedicação. A este respeito nos afirma Garcez (2004, p. 20), “a escrita representa um trabalho e exige esforço, disciplina, atenção, paciência. O texto não é simplesmente resultado de uma inspiração divina, não vem pronto do além para que o redator apenas o transfira para o papel”.

Partindo das reflexões já expostas, é importante ressaltar que, antes de falar em produção textual, precisamos pensar na motivação que será apresentada aos alunos para a atividade da escrita e, em meio a esta situação, a motivacional, procurar proporcionar aos professores de todas as disciplinas, mas em especial aos de língua portuguesa, refletirem sobre a ausência deste aspecto em sala de aula.

Faz-se necessário refletir sobre quais as concepções de leitura e de escrita estão sendo fornecidas aos alunos. Para tanto, apresentamos os seguintes questionamentos: de que modo as práticas pedagógicas estão despertando nos alunos o gosto pela leitura? Qual o papel do professor no processo aprendizagem da escrita? Como articular conhecimentos de leitura e de escrita no sentido de oferecer o desenvolvimento do intelecto humano? As atividades didáticas de leitura e de escrita estão sendo realizadas tendo como horizonte de expectativa uma construção do conhecimento prazerosa e com fins de práticas sociais ou como uma atividade obrigatória?

Ao compreendermos as diversas especificidades da escrita, podemos reconhecer, também, que o processo de escrita é uma forma de interação, pois é por meio deste processo que no ato da produção textual acontece toda uma seleção de itens a serem usados para uma melhor comunicação.

Sobretudo, observamos que é por meio do processo da escrita que são ativados os conhecimentos que o escritor desenvolverá em sua produção. Sendo assim, torna-se indispensável a ativação dos conhecimentos do escritor no ato da produção.

Sobre estes conhecimentos Koch e Elias (2009) nos dizem que

o escritor em sua atividade recorre aos conhecimentos armazenados em sua memória, relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos que são resultados de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam clara a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais. Também enfatizamos que uma vez armazenados na memória, os conhecimentos sofrem alterações, modificações em razão da atualização de nossas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2009, p. 37).

Antunes (2003, p.61-66), contribui nos apresentando uma série de implicações sobre o ensino-aprendizagem do processo de escrita, às quais o professor deve estar atento em sala de aula, a saber:

- *Uma escrita de autoria também dos alunos*- Os alunos devem sentir-se sujeitos, ou seja, o processo de escrita na escola deve valorizar os alunos como autores dos seus próprios textos e assim possam ser leitores do seu próprio dizer;
- *Uma escrita de textos*- Implicação em que se priorizam os vínculos comunicativos que se estabelecem com o processo de escrita, no qual se dá atenção ao que se passa no ambiente social e coíbe a escrita de palavras e de frases soltas;
- *Uma escrita de textos socialmente relevantes*- São privilegiados os diferentes usos sociais da escrita, o processo de escrita de textos deve possuir uma função social determinada;
- *Uma escrita funcionalmente diversificada*- Os aspectos formais que prevalecem no texto decorrem das diferentes funções que este texto tem a cumprir; sendo assim, cada habilidade própria de escrita ganha sentido e explica-se pela abordagem de uma diferente função interativa;
- *Uma escrita de textos que têm leitores*- Os textos dos alunos são autênticos, verdadeiros e existem de fato. Desta forma, precisam dirigir-se para alguém: é necessário que possuam leitores reais e diversificados;
- *Uma escrita contextualmente adequada*- Implicação em que o texto considerado bom não é aquele correto gramaticalmente, mas aquele que inevitavelmente privilegia a

situação em que se insere o evento comunicativo: dá-se, então, a valorização das normas sociais, pois estas serão o que definirão a qualidade do texto;

- *Uma escrita metodologicamente ajustada*- Qualquer texto, seja ele de que forma for, precisa ser planejado: é o planejamento que proporciona aos alunos tempo e condições necessárias para produzirem seus textos, por meio de rascunhos, revisões, uma vez que o processo de produção escrita não se limita a uma única produção;
- *Uma escrita orientada para a coerência global*- O professor deve estar atento e providenciar aos seus alunos a conscientização dos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto: coesão, coerência, informatividade, clareza, concisão, entre outras particularidades do texto;
- *Uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar*- É conferida relevância aos aspectos da superfície do texto, sendo necessário que o professor mantenha a devida atenção.

Consideramos tais implicações como de suma importância no que se refere ao processo de escrita em sala de aula, processo este no qual devem ser levados em conta diversos aspectos desenvolvidos pelo aluno. Antunes (2003, p.61-66) nos aponta tais implicações no sentido de contribuir para um melhor ensino-aprendizagem, com o intuito de prover ao professor maiores recursos e habilidades em sala de aula compatíveis com a realidade apresentada no contexto escolar.

Apropriamo-nos do que nos dizem Koch e Elias (2009, p. 32): “praticamos e ensinamos à escrita, ainda que não tenhamos consciência disso”. Como já vislumbramos, a escrita não vem pronta, porém é necessário esforço e dedicação por parte de quem a ensina, bem como também, por parte de quem a aprende. Aprender a escrever, no entanto, vai, além disto: faz parte da cidadania, é um direito de todo ser humano tornar-se sujeito no processo de escrita.

3 SOBRE A TEORIA DA AÇÃO NO CONTEXTO DA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) se constitui em uma corrente teórico-metodológica que surgiu no início do século XX. Diversas áreas do conhecimento como a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, dentre outras, desenvolvem e ampliam suas perspectivas de estudo tendo como fundamentação os aportes do ISD.

O interacionismo social e discursivo se define, inicialmente, por um posicionamento epistemológico e político e por uma concepção das condições do desenvolvimento humano, advinda das obras de Spinoza, Marx e Vygotsky.

As suas principais características são: *a)* é conveniente rejeitar a ideia de que o funcionamento humano se basearia totalmente numa “essência primeira”, de ordem biológica. Metodologicamente, a apreensão do funcionamento humano só pode ser genética ou genealógica: só se pode compreender o humano estudando as modalidades de sua construção permanente; *b)* o funcionamento humano real integra as dimensões cognitivas, sociais, afetivas, semióticas etc. Se as ciências humanas/sociais quiserem dar conta desse funcionamento global, elas devem se unificar ou, pelo menos, colaborar estreitamente umas com as outras e *c)* o trabalho científico deve ser considerado como um aspecto de um trabalho social mais geral.

Assim, conforme Bronckart (2006), as pesquisas no âmbito do ISD procuram desenvolver trabalhos teóricos a partir de três níveis: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

No nível dos pré-construídos, o primeiro objetivo do ISD foi adotar um modelo coerente da organização interna dos textos. Este trabalho foi efetuado com a influência da linguística e/ou da análise do discurso, cuja orientação era compatível à finalidade de analisar as condições de produção efetiva dos textos de circulação social.

As mediações formativas, segundo nível de análise, se realizam em diversos lugares de ação humana e o ISD se centrou nos sistemas educativos, realizando trabalhos ligados à didática das línguas.

O segundo momento estuda a elaboração de métodos conforme programas de propostas educativas, o que deu lugar às sequências didáticas (centradas no domínio de um gênero textual e no modelo de arquitetura textual). Algumas pesquisas realizadas mostraram inadequações em algumas sequências didáticas o que provocou uma reorientação das pesquisas, agora centradas na análise das interações didáticas, observando, de um lado, as características do trabalho real dos professores e, de outro, as representações deste trabalho nas instituições escolares e nos próprios professores.

Com relação ao terceiro nível - o do desenvolvimento - foram feitas pesquisas tentando-se identificar as condições de construção de pessoas conscientes e as condições da transformação dos construtos sócio-históricos. No primeiro plano, é a interiorização das

quatro propriedades fundamentais do signo, propostas por Saussure³, que permite a construção de verdadeiras unidades representativas, delimitadas, estáveis e dotadas de um poder de autorreflexividade; é a interiorização das relações predicativas (organizadoras das frases) que permite explicar como estas unidades, que são representativas, se organizam/relacionam em um sistema de pensamento, funcionando, como Piaget já tinha afirmado segundo um regime implicado de significações.

A proposta teórico-metodológica do ISD compreende a existência de eixos que visam analisar e descrever aspectos relacionados ao funcionamento humano e social atravessado pelas ações de linguagem.

Dentre os objetivos desses eixos destacamos a relevância dada ao estudo do melhoramento do modelo de arquitetura textual, o olhar científico às situações de produção linguageira e a discussão do conceito de ação.

Especificamente sobre o conceito de ação enfatizamos as palavras de Pereira (2009):

A concepção de linguagem como forma de ação, que se constitui como um dos aspectos centrais nessa perspectiva teórica, principalmente quando aliada ao fato de que as atividades linguageiras se desenvolvem em relações interativas em uma dada situação sociocomunicativa. A ação se constitui o resultado da apropriação humana das propriedades da atividade social mediada pela linguagem, o que vem explicar o caráter sociopsicológico da teoria. PEREIRA (2009, p. 118-119):

Desse modo, as ações humanas de linguagem estão fortemente ligadas às construções sócio-históricas e realizadas através de duas perspectivas: uma social, oriunda de formações coletivas, e uma subjetiva, proveniente da individualização psicológica do ser humano.

Nas palavras de Bronckart (2006), as ações humanas podem ser percebidas a partir de dois pontos de vista imbricados: o sociológico, em que se participam vários agentes no quadro das formações sociais, e o psicológico, condutas que são atribuídas a um agente singular.

Essas ações de linguagem se manifestam, no social, com o objetivo de alcançar propósitos comunicativos de ação que se projetam em relação ao mundo a partir de três configurações: 1) o mundo objetivo, relacionado aos parâmetros do ambiente; 2) o mundo

³ As quatro propriedades fundamentais do signo, segundo Saussure (1977), são: 1) O caráter arbitrário do signo; 2) A multidão de signos necessários para constituir qualquer língua; 3) O caráter demasiado complexo do sistema e 4) A resistência da inércia coletiva a toda renovação linguística.

social, referente aos princípios norteadores de condutas vivenciadas em sociedade e 3) o mundo subjetivo, definido pelos conhecimentos adquiridos nas experiências individuais.

De acordo com o ISD, as ações de linguagem são fruto de formações construídas ao longo da história, daí delineadas por, no mínimo, dois fatores: condutas institucionais de atividade humana, representando, assim, o ponto de vista sociológico da ação e comportamentos individuais de ação, dentro desse espaço institucional que representa as vivências singulares desses sujeitos.

Isso implica dizer que as ações de linguagem correspondem ao exercício de uma complexa rede de significados derivada de experiências sociais e subjetivas da natureza humana sociopsicológica.

Entender essa natureza em espaços específicos de ação, como, por exemplo, em situações de trabalho, configura os objetivos do programa teórico-metodológico do ISD que consistem em verificar as condições de realização do agir humano e os elementos norteadores das experiências reais de uso linguageiro, como nos afirma Bronckart (2008)

O ambiente humano é constituído não só pelo meio físico, como também pelas condutas dos membros da espécie humana, que se organizam em *atividades coletivas complexas*. Orientadas por funções diversas, essas atividades vão além das exigências imediatas de sobrevivência e são, como mostra Leontiev, quadros que organizam e mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio (BRONCKART 2008, p. 112. Grifos do autor).

A junção dos elementos externos do ambiente de ação, as formações sociais e as experiências subjetivas embasam as análises do processo de desenvolvimento humano estimulante no trabalho do interacionismo social e discursivo. Identificar as condições do agir em contextos específicos de ação credita a justificativa desta corrente em tentar entender o humano pela análise do trabalho, como o caso do trabalho docente.

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

4.1 O uso dos gêneros na contemporaneidade

A respeito da concepção de gênero que adotamos na realização do presente trabalho, esclarecemos que advém de uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter pscolinguístico (BRONCKART, 2008/2006/1999). Sendo assim, na perspectiva de Bronckart (1999), os gêneros textuais são produtos da atividade de linguagem em funcionamento

permanente nas formações sociodiscursivas (interacionismo social e discursivo). Estas formações elaboram diferentes espécies de textos que surgem em função de objetivos, interesses e questões específicas. Estes textos ficam disponíveis como modelos para os usuários contemporâneos da língua e, conseqüentemente, para as gerações posteriores realizarem a expressão do exercício efetivo da comunicação social.

Pensamos, então, na relação do gênero inserido em espaços didáticos voltados para o ensino de língua materna. Neste contexto, o estudo dos gêneros textuais em espaços didáticos se estabelece pela perspectiva das sequências didáticas que procuram fornecer elementos de interesse para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula – modalidades específicas de condições de produção da língua.

Nesse sentido, os gêneros textuais são formas culturais e cognitivas de ação social, seja através de textos escritos, seja através de textos verbalizados (falados). Por esta razão, eles contribuem profundamente para ordenar e tornar estáveis as atividades comunicativas da vida em sociedade.

Conforme Marcuschi (2002), a expressão gênero textual refere-se a

textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros textuais são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso outdoor, inquérito policial, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, p. 22, grifos do autor).

Podemos considerar que o autor faz uma breve explanação do que seriam os chamados gêneros textuais em nosso meio social. Na visão do autor, os gêneros textuais, em suas práticas comunicativas, expressam o modo de ser de cada indivíduo, seja em que contexto for. Além disto, os gêneros podem refletir o contexto no qual foram originados, seja ele social, cultural ou histórico. Desta forma, os gêneros textuais são usados como aviso de referência aos textos concretizados, com os quais nos deparamos em nossa vida cotidiana e que apresentam características sócio-comunicativas satisfatórias e agradáveis nas mais variadas formas de interação e comunicação diária.

Para Bazerman (2006),

os gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2006, p. 23, Grifo do autor).

Mediante o que expomos a respeito dos gêneros textuais, observamos que os mesmos funcionam como auxílio para investigar os recursos que os alunos trazem consigo em suas experiências de vida linguageira. Partimos do entendimento de que as escolas se apresentam como sendo importantíssimas instituições socializadoras na vida do indivíduo, pois, a partir da sua entrada na sala de aula, as experiências vividas e internalizadas constituem aspectos importantes na formação de sua personalidade.

Portanto, faz-se necessária a prática constante de orientações por parte do professor na condução de estratégias que possibilitem o diálogo, a formação de competências, atentando para o caráter crítico em relação às concepções de gênero textual, fato que constitui, conseqüentemente, uma prática educativa.

4.2 A relação entre gêneros textuais e ensino-aprendizagem

Nos dias atuais, tem-se intensificado a discussão acerca da presença dos gêneros textuais na sala de aula. Desta maneira, os gêneros textuais são considerados importantíssimos instrumentos para o ensino-aprendizagem em sala de aula. Então, cabe aos professores a tarefa de um ensino-aprendizagem que familiarize os alunos com os gêneros, já que estes precisam ser facilitadores e incentivadores de práticas educacionais que ponham o aluno em contato com a variedade de textos que circulam socialmente. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de Língua Portuguesa (1998) deixam claro que:

cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois se considera que trabalhar com

textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos (PCN, 1998, p. 08).

Por meio destas reflexões, ratificamos a precisão da formação de professores comprometidos com as possibilidades de criar condições para o desenvolvimento das capacidades pessoais e linguísticas de seus alunos, através da utilização de textos que se aproximam das exigências cotidianas, beneficiando a reflexão crítica, além de uma participação mais eficaz numa sociedade letrada. É imprescindível que em uma prática de ensino seja destacada a leitura, a análise e a produção de textos em suas diversas tipologias.

Em relação a este assunto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM – (2006, p. 62) nos declaram que

um mesmo gênero textual pode ser trabalhado nas diferentes séries, com objetivos cada vez mais complexos, incluindo variação de modalidade, suporte, registro (escolha lexical e sintática), estrutura composicional, aspectos socioculturais etc. Essa organização espiralada, além de observar o efeito do ensino a longo prazo e assegurar uma construção contínua e progressiva, envolve diversidade e gradação (OCEM, 2006, p. 62).

Podemos perceber a importância tida pelos gêneros textuais em sala de aula, uma vez que um mesmo gênero pode ser trabalhado em séries diferentes, dando-se atenção aos objetivos específicos por ele pretendidos. Desta maneira, o professor deve adaptar determinados gêneros textuais de acordo com o perfil de seus alunos, assim como suas necessidades de aprendizagem.

Aos gêneros textuais são dadas competências e capacidades de compreender as práticas discursivas e as relações sociais instauradas pelo agir figurado sobre o mundo através da linguagem. De acordo com Nascimento (2005),

enquanto são inúmeros os gêneros textuais e equivalendo às possibilidades sociais em que se possam ser usados convencionalmente, as estruturas metódicas reduzem os textos a cinco categorias conhecidas como narração, descrição, argumentação, exposição e injunção, definindo os textos pelos aspectos linguísticos de sua composição (NASCIMENTO, 2005, p. 165).

Dessa forma, compreendemos que o enfoque sobre os gêneros textuais possibilita um conhecimento que possa responder as questões relativas ao uso da linguagem nos exercícios de compreender a realidade e o agir sobre ela. Sabemos que o professor conta com uma grande diversidade de gêneros textuais, o que significa que há possibilidades de inovar na aula, de levar leituras interessantes para os alunos, trabalhar textos que se relacionem com a realidade dos alunos, para, deste modo, despertar neles o interesse pela leitura e pela escrita. Sobre este posicionamento, as OCEM (2006) elucidam que:

o professor pode selecionar situações didáticas que permitam ao educando exercitar-se na leitura de gêneros que já lhe são familiares, e empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para a leitura de gêneros menos familiares, o que demandará maior mediação (OCEM, 2006, p. 37).

Observamos que as OCEM (2006) nos apresentam que as salas de aula devem estar abertas para incorporar novos hábitos, comportamentos e percepções, cumprindo, assim, através do professor, a função de colaborar para a formação dos indivíduos, para que estes possam exercer plenamente sua cidadania, através dos processos de transformação e construção da realidade.

É importante ressaltarmos que o trabalho com os gêneros textuais é uma oportunidade de utilizar a língua nos diversos usos do dia-a-dia, uma vez que eles constituem importantes instrumentos de interações sociais, em especial, as formas de comunicação realizadas na escola.

Por fim, o ensino em sala de aula que faz uso dos gêneros textuais contribui para o ensino da leitura e da escrita como um conjunto de aprendizagem específica, eliminando as generalizações que não correspondem à realidade, fazendo-se necessária mudança de posturas dos professores, no sentido de intervir com ações didáticas que possam oportunizar situações de linguagem efetivas.

4.3 Breve entendimento a respeito do gênero artigo de opinião

Os gêneros textuais podem ser divididos em cinco agrupamentos em se tratando de tipologias textuais ou arquiteturas de textos⁴, tais como: narrativos, descritivos, injuntivos,

⁴ Para ampliação da noção de tipologia textual recomendamos a leitura de Bronckart (1999) que trata da arquitetura dos textos a partir da noção dos três estratos do folhado textual: infraestrutura geral dos textos, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

expositivos e argumentativos. É a partir da familiarização com estes tipos que se torna aceitável levar o aluno a utilizar e distinguir cada um deles de acordo com as suas devidas particularidades.

De acordo com Antunes (2003, p. 115) é evidente que *a escolha desses diferentes gêneros de textos deverá acontecer gradativamente* na dependência do grau de desenvolvimento que os alunos vão demonstrando na habilidade de escrever textos.

Nesse sentido, a escola é responsável por possibilitar ao aluno o domínio do gênero, para melhor conhecê-lo, aprendê-lo e, posteriormente, tornar-se apto a produzi-lo dentro e fora da sala de aula. Por conseguinte, se a escola trabalhar com a leitura de gêneros que se vinculam à esfera tipológica do argumentar, logo, possibilitará maiores chances dos alunos transferirem esta prática no instante em que lhes for solicitada a produção textual escrita.

Nesses termos, o gênero textual artigo de opinião é caracterizado como um gênero argumentativo, em que predomina um determinado diálogo a respeito de uma temática polêmica, temática que possui elevado destaque no contexto social, cujo objetivo primordial é chegar a um posicionamento diante dele, através da conservação de uma opinião, negociação de determinado conceito, aprovação ou refutação de argumentos apresentados.

Bräkling (2000), por sua vez, acrescenta que o artigo de opinião

é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, 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 (BRÄKLING, 2000, p. 226).

Desse modo, por se tratar de um gênero opinativo do domínio jornalístico, cujos seus argumentos possuem fundamentos expressos em opiniões e argumentos do autor, o artigo de opinião é, antes de qualquer coisa, subjetivo, visto que é a partir deste gênero que o autor manifesta suas inquietações, usufruindo, para isto, de inteira liberdade.

Enfatizamos a ideia de que o gênero artigo de opinião possui aspectos dialógicos. Fundamentamo-nos na concepção bakhtiniana da linguagem como meio de interação, nos posicionamos como defensores de que tudo se forma e se estabelece a partir de algo já dito, portanto, nada se forma do novo, do não dito. Neste sentido, podemos defender a veracidade de que o artigo de opinião, mesmo sendo um gênero que é resultado de um processo de

produção escrita em que defende uma opinião através de argumentos pessoais, na maioria das vezes, é artifício e embasado em algo já estudado⁵.

O artigo de opinião é um gênero textual do domínio discursivo jornalístico e desempenha uma significativa influência político-ideológica no contexto social. Ressaltamos que o artigo de opinião, quando levado para sala de aula, é espontaneamente didatizado, visto que este gênero é alvo de um processo de definição de objetivos, os quais incidem em finalidades de leitura e de escrita, além do objetivo didático-pedagógica do gênero que é proporcionar maiores conhecimentos a respeito das práticas e habilidades linguísticas e discursivas necessárias para a compreensão e elaboração textual.

Com base nestes argumentos supracitados, é indispensável, para a elaboração de um artigo de opinião, que se possua uma opinião controversa para ser discutida, uma questão que faça referência a uma temática específica, que proporcione uma discussão em determinados meios sociais e, para que isto ocorra, é preciso também, por parte do autor do artigo, a leitura de diversos gêneros que tratem do mesmo tema, pois, desta forma, o autor do texto terá condições suficientes para argumentar e defender seu ponto de vista em relação a qualquer opinião que lhe for apresentada. Na verdade, este gênero termina transformando o autor que produz o texto num bom articulador e com um elevado grau de convencimento sobre o outro, já que, ao passo que expõe suas opiniões de maneira clara e convincente, ele consegue trazer o outro para concordar, ou não, com o que ele diz. Por fim, cabe-nos ainda destacar que o professor, ao fazer uso deste gênero em sala de aula como prática pedagógica, possibilita ao aluno uma prática social a partir de sua colocação como sujeito/autor que articula, defende, põe e contrapõe seus conceitos na tentativa de convencer o sujeito/leitor.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E DE ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

5.1 Sucinta reflexão a respeito das sequências didáticas

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Deste modo, são características de um procedimento metodológico embasado pela noção de sequência didática:

⁵ Sobre as questões relacionadas ao dialogismo no gênero artigo de opinião indicamos a leitura, na íntegra, do texto de Dóris Arruda Carneiro da Cunha (2005) contido nas referências.

- Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- Propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- 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;
- Ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- Favorecer a elaboração de projetos de classe.

(DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Compreende-se, então, por sequência didática o conjunto ordenado de ações planejadas pelo professor para o ensino de um determinado gênero, tendo este conjunto de ações o objetivo principal de avaliar o aluno na aquisição de um determinado gênero que ele desconhece ou no qual ele não é proficiente. Desta maneira, percebemos que toda sequência didática fundamenta-se em uma ordem mais ou menos sólida, mas não rígida ou inflexível.

Segundo Delors (2001, p. 157), “o trabalho e o diálogo entre professor/aluno ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno”. O trabalho do professor é muito mais do que transmitir informações e/ou exposição dos seus conhecimentos prévios, na perspectiva de contribuir para a formação de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais para que os alunos possam contribuir e se inserir no processo ensino-aprendizagem, sendo capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo da vida.

Partindo desse pensamento, observamos que o trabalho com sequências didáticas admite a preparação de situação e a produção de forma precisa, através de atividades ou até mesmo exercícios múltiplos e variados com a intenção de oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que ampliem suas aptidões de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação. É relevante considerar que, para a elaboração de uma sequência didática, são necessários alguns procedimentos que devem atentar para a realidade do contexto social ao qual professor e aluno estão inseridos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

As antigas concepções sobre o ensino de leitura e produção de texto têm sofrido uma reformulação, garantindo a possibilidade de se trabalhar com os gêneros no ensino de língua materna. Hoje isto está bastante presente, pois a maioria dos manuais de ensino de língua está pautada nos estudos que se têm feito sobre os gêneros. Isto é o que acontece nos PCN (1998), pois neles encontramos orientações voltadas para um ensino que trate os gêneros como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa e interpessoal.

Os PCN (1998) defendem o ensino de leitura e de produção de texto considerando as modalidades orais e escritas. Portanto, jamais estas duas modalidades linguísticas se excluem, mas apenas se realizam em contextos diferentes. Sendo assim, os parâmetros sugerem que, para um ensino que atenda às duas modalidades (oral e escrita), há a necessidade de um trabalho baseado nos gêneros. Desta forma, pode-se ensinar aos alunos as várias possibilidades de se produzir e de se compreender os gêneros textuais que fazem parte do nosso dia-a-dia.

Compreendemos que as sequências didáticas devem ser uma espécie de *caminhar* para o professor que busca não fazer do ensino-aprendizagem apenas mais um faz-de-conta, mas formar e transmitir aos seus alunos conhecimentos e gosto pela prática da leitura e escrita.

Muitas outras observações poderíamos fazer a respeito do trabalho com as sequências didáticas, sobretudo, gostaríamos de destacar que esta perspectiva de ensino permite que os casos de insucesso tidos por alguns alunos sejam trabalhados, recebendo atenção especial por parte de professores e coordenadores, sem causar transtornos para os alunos que se encontrem nesta situação.

Desse modo, a sequência didática é uma ferramenta essencial à disposição do professor no processo didático de língua materna, uma vez que esta é previamente elaborada, com vistas a atingir objetivos delimitados pelo professor que suprirão as necessidades e os interesses dos alunos.

5.2 Preparação para a experiência de ensino: construindo alicerces

Damos continuidade ao nosso estudo considerando o fato de que as sequências didáticas são vistas como ferramentas essenciais, à disposição do professor no processo de ensino-aprendizagem e que visam, em particular, o trabalho com gêneros textuais, possibilitando o domínio, por parte dos alunos, nos mais variados contextos sociais. Cabe, desta maneira, ao professor o uso, como também, um manuseio adequado destas ferramentas, que se apresentam como indispensáveis no contexto escolar.

Portanto, é por meio do presente estudo “*O gênero artigo de opinião no contexto do ensino sociointeracionista de língua materna: uma proposta didática*” que pretendemos proporcionar meios de construção de conhecimento, através de uma proposta de sequência didática, à medida que este possibilita a apresentação do gênero em questão “artigo de

opinião”; o reconhecimento da importância da leitura e do processo de escrita, bem como, também, contribui para que, no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os professores possam ter subsídios para escolher com mais critérios formas ou possibilidades de trabalhar com os gêneros textuais.

5.3 Apresentação da sequência didática

Apresentaremos, neste momento, passo a passo os procedimentos metodológicos oferecidos aos professores para cada aula durante o desenvolvimento da sequência didática. De início, na tentativa de realizar um levantamento do horizonte de expectativas dos alunos, sugerimos, como abordagem inicial, a realização de um questionário com os alunos (ver Apêndice 01), em que suas perguntas serão capazes de sondar as perspectivas dos alunos, avaliando, desta maneira, aspectos, sobretudo, pessoais e os tipos de leituras que lhes chamam a atenção. Partindo desta abordagem inicial, o professor começará a preparar a sequência didática que será colocada em prática, prosseguindo de acordo com o que foi examinado, observado e exposto pela turma.

Elaboramos a sequência didática proposta a seguir partindo do fato de que a temática escolhida seja a questão do “*bullying*” e o gênero textual almejado para estudo seja o “artigo de opinião”.

Antes de apresentarmos a sequência que sustenta, ou seja, a análise dos dados deste trabalho convém justificar, teoricamente, a nossa vinculação metodológica ao tipo de pesquisa descritiva, conforme prometido no último parágrafo da Introdução do presente artigo científico.

De acordo com Oliveira (2007, p. 68), a pesquisa descritiva vai além do experimento: “procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada”.

Através desses princípios, a realidade passa a ser percebida pelos olhos da ciência, não de uma forma desordenada, esfacelada, fragmentada, como ocorre na visão subjetiva e a crítica do sendo comum, mas sob o enfoque de um critério orientador, de um princípio explicativo que esclarece e proporciona a compreensão do tipo de relação que se estabelece entre os fatos, coisas e fenômenos, unificando a visão de mundo.

Para além dessas questões que, talvez, sinalizem um conhecimento fechado, uniforme, à vinculação deste trabalho a pesquisa descritiva se estabelece por entender a sequência didática aqui apresentada e explicada como um fenômeno que pode ocasionar uma possibilidade de ensino de língua materna aproximado de uma visão sociointeracionista, fato que circula na questão-problema deste trabalho.

A sua aderência a este tipo de pesquisa científica ainda se solidifica por conter os significados de dois verbos marcadamente constitutivos do saber científico: descrever e explicar. “*Descrever* é narrar o que acontece. *Explicar* é dizer por que acontece. Assim, a *pesquisa descritiva* está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (RUDIO *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 67, grifos da autora).

Desta maneira, a sequência didática, neste contexto, é tomada como um fenômeno que será apresentado e classificado. No que se refere a um caráter de *interpretado* não teremos o controle ou o acesso neste trabalho, mas nos estimula, num futuro próximo, buscarmos a aplicação/realização desta proposta.

A seguir apresentamos a sequência didática.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Gênero em estudo:

- Artigo de opinião

Temática

- *Bullying*

Aspectos a serem estudados:

- Leitura;
- Interpretação (oral/escrita);
- Análise da temática abordada (*bullying*) pelo gênero artigo de opinião;
- Processo de escrita.

Objetivos:

- Instigar nos alunos o gosto pela leitura;
- Relacionar os textos às experiências de vida dos alunos;
- Desenvolver a argumentação oral e escrita;
- Refletir e identificar as características de um artigo de opinião;

- Possibilitar um momento reflexivo e informativo para os alunos, a fim de que estes sejam conscientes do que seja esta prática de violência (*bullying*);
- Produção escrita de um artigo de opinião;
- Reescritura do artigo produzido;
- Abordar a escrita como um processo;
- Desenvolver a capacidade da construção da análise crítica e reconhecimentos de informações explícitas e implícitas no gênero artigo de opinião.

Conteúdos:

- Leitura e interpretação da temática *bullying* no gênero artigo de opinião;
- O gênero artigo de opinião, seu conteúdo temático, seu estilo de linguagem e sua construção composicional;
- Abordar os aspectos textuais recorrentes a partir dos artigos de opinião que serão produzidos.

Série:

- 1º ano do Ensino médio.

Tempo estimado:

- 08 aulas

Material necessário:

- Material xerocado.
- Quadro branco e caneta

Metodologia

- Aulas expositivas e dialogadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

I Encontro: Ampliando os conhecimentos sobre a temática em estudo.

Objetivo: Proporcionar aos alunos um primeiro contato com a temática *bullying*.

1º Momento:

- ✓ Realização de uma dinâmica interativa;
- O professor colocará o termo *bullying* no quadro, para que os alunos falem o que vier à mente em relação à temática.
- ✓ Momento discursivo;
- ✓ Apresentação da temática *bullying* através da distribuição do material xerocado de textos não verbais com imagens representativas sobre este ato violento/*bullying*. (ver Anexo 01);
- ✓ Discussão sobre os aspectos abordados nos textos não verbais.

II Encontro: Conhecendo a temática *bullying* presente no gênero artigo de opinião.

Objetivo: Possibilitar aos alunos um primeiro contato com a temática *bullying* inserida no gênero textual artigo de opinião.

1º Momento:

- ✓ Proporcionar aos alunos contato com um artigo de opinião em material xerocado: “Bullying, preocupação total” (ver Anexo 01);
- ✓ Leitura silenciosa;
- ✓ Leitura oralizada, que poderá ser feita por alguns dos alunos ou pelo próprio professor;
- ✓ Discussão da temática *bullying* e interpretação do texto de forma oral.

III Encontro: Maior interação com a temática no gênero artigo de opinião.

Objetivo: Proporcionar um segundo contato com a temática no gênero artigo de opinião.

1º momento

- ✓ Distribuição de um artigo de opinião em material xerocado: “O fenômeno do bullying”(ver Anexo 01);
- ✓ Leitura silenciosa;
- ✓ Leitura oralizada.

2º momento

- ✓ Debate que discute à visão da temática *bullying* expressa pelo autor do texto;
- ✓ Realização de uma atividade escrita de compreensão do texto (ver Apêndice 02);
- ✓ Abordagem oral das atividades realizadas.

IV Encontro: Construção de conhecimentos a respeito dos elementos constituintes do gênero artigo de opinião.

Objetivo: Conhecer os elementos textuais que compõem o gênero textual artigo de opinião.

1º momento

- ✓ Entrega de um esquema para os alunos (ver Apêndice 03), referente aos elementos que compõem o gênero artigo de opinião;
- ✓ Discussão do esquema por partes com os alunos.

2º momento

- ✓ Instigar os alunos a destacarem oralmente os elementos que compõem o gênero artigo de opinião, para isso, recorrendo aos dois artigos já apresentados em sala de aula.

V Encontro: Avaliação

Objetivo: Analisar o nível de conhecimento absorvido pelos alunos de acordo com os seguintes aspectos abordados:

- ✓ Argumentação oral;
- ✓ Exercícios de compreensão textual;
- ✓ O processo de produção textual;
- ✓ A produção textual

1º Momento:

- ✓ Entrega da proposta de produção textual (ver Apêndice 04);
- ✓ Auxílio aos alunos para a produção dos textos;
- ✓ Momento de recolhimento das produções para que sejam observadas as questões de coerência, coesão, inadequações ortográficas e morfosintáticas e discursivo-enunciativas.

VI Encontro: abordando os aspectos textuais das produções escritas.

Objetivo: Apresentar aos alunos aspectos textuais de suma importância em suas produções.

1º momento

- ✓ Breve explanação de maneira oralizada das dificuldades mais recorrentes nas produções textuais dos alunos;

2º momento

- ✓ Através das produções textuais, selecionar questões micro e macro textuais presentes nas produções;
- ✓ Abordar e discorrer sobre tais questões micro e macro textuais presentes nas produções;
- ✓ Avaliar com os alunos se os textos produzidos por eles estão adequados às condições de produção estabelecidas para tal finalidade de escrita.

3º momento

- ✓ Exposição no quadro de algumas frases/orações selecionadas das produções dos alunos para que eles percebam o que está ocasionando possíveis problemas naqueles trechos;
- ✓ Discussão a respeito das frases/orações expostas;
- ✓ Após a discussão, estimular os alunos a fim de perceberem como as questões macro e micro textuais interferem no sentido do texto.

VII Encontro: Contemplando o processo de escrita dos textos.

Objetivo: Entrega dos textos, reescrituras e orientações aos alunos.

1º momento

- ✓ Entrega das produções escritas já corrigidas;
- ✓ Reescrita das produções textuais;
- ✓ Orientações individuais para as reescritas;

VIII Encontro: Conclusão da sequência.

Objetivo: Discorrer com os alunos a respeito de todo o processo de escrita o qual eles praticaram.

1º momento

- ✓ Entrega e discussão dos textos produzidos, que serão expostos no mural da escola.

2º momento: Realização de uma dinâmica (ver Anexo 02) para finalizar todas as formas de abordagem.

5.4 Descrição da sequência didática

No **Primeiro Encontro** em sala de aula, o professor deverá realizar uma breve apresentação do trabalho que ele pretende realizar com a turma, ou seja, comentar o que é e como a sequência didática será trabalhada, assim como explicar a temática que será abordada e o gênero textual escolhido.

Em um primeiro momento, será realizada uma dinâmica bastante simples, em que o professor escreverá no quadro o termo *BULLYING* de maneira destacada e bastante legível, objetivando levantar o horizonte de expectativas dos alunos referentes à temática. Após este momento, o professor fará uma série de questionamentos aos alunos, perguntando o que eles entendem, sabem ou pensam sobre *bullying* e lhes proporcionando a oportunidade de falarem informalmente e de maneira espontânea sobre a temática. À medida que os alunos forem expondo suas opiniões a respeito da temática, o professor irá escrever no quadro todas as opiniões que forem surgindo dos alunos. Dando-se por encerrada as opiniões dos alunos, o professor conduzirá uma discussão a partir das opiniões expostas por eles no quadro, possibilitando um diálogo entre as opiniões e, ao mesmo tempo, questionando o porquê deles pensarem daquela maneira. Este momento caracteriza-se como de suma importância, pois o professor poderá usar o método da refutação nesta experiência inicial de abordar a temática.

Após essas discussões, o professor apresentará como motivação textos não verbais de imagens em que são expressas ações de *bullying* (ver em Anexo 01), tecendo em seguida alguns comentários em relação ao que foi observado. Abordando o fato de que as práticas de violência denominadas *bullying* se fazem presentes nas mais variadas formas. Por meio do silêncio e do medo de denunciar, vítimas sofrem caladas, seja nas escolas (seu espaço principal), nas ruas ou em seu próprio lar. Ao apresentarmos estes textos não verbalizados, não estará sendo trabalhada apenas a temática *bullying*, mas, além disto, sua inserção nos diversos gêneros textuais existentes, bem como será possível desenvolver a compreensão

textual e oral dos alunos por meio de imagens. Como possibilidade de abordagem da temática, o professor poderá levantar aspectos relacionados aos autores de *bullying*, seus alvos, plateia e a ação da violência, sobretudo, o que pode chamar a atenção nestes textos não verbais é o que se tece em relação ao ambiente familiar e escolar, sendo estes, muitas vezes, o início de atos de *bullying*. No decorrer do diálogo estabelecido, poderão surgir, além de um significativo número de informações, maiores conhecimentos e futuras inquietações por parte dos alunos.

Partindo para o **Segundo Encontro**, que tem como objetivo primordial possibilitar aos alunos contato com a temática do *bullying* no gênero artigo de opinião, o professor distribuirá para os alunos textos xerocados de um artigo de opinião (ver Anexo 01) que tem como título “Bullying, preocupação total.”. Texto este que foi escrito por uma aluna de uma determinada escola e faz referência à prática de violência denominada *bullying*, frequente em nosso meio social. O gênero apresentado possui uma linguagem acessível para os alunos e de fácil compreensão, pois, no momento de sua escolha, houve como foco a compreensão textual que poderia ser desenvolvida pelos alunos no momento da leitura realizada.

Após distribuir entre os alunos os textos, será realizada, de antemão, uma leitura silenciosa e cuidadosa, ou seja, é preciso que haja concentração e, sobretudo, reflexão, por se tratar de um texto que foi produzido por uma determinada aluna repleto de aspectos que caracterizam uma linguagem simples e informal e, em seguida, será o momento da realização de uma leitura oralizada, que poderá ser realizada pelo próprio professor ou por algum dos alunos, desde que não seja uma imposição do professor, porém, um ato espontâneo, que parta de um convite do professor ou até mesmo dos próprios alunos.

Feitas as leituras (silenciosa/oralizada), o professor poderá conduzir uma discussão com os alunos sobre a temática abordada, na tentativa de uma interpretação do que foi exposto pela aluna em sua produção escrita, visto que o *bullying* manifesta-se em particular dentro do contexto escolar e é no contexto escolar que devem também ser promovidas campanhas e palestras *antibullying*, proporcionando aos alunos reflexões acerca desta problemática. É interessante que o professor já conheça seus alunos e, desta maneira, possa criar formas que lhes permitam interagir uns com os outros.

O **Terceiro Encontro** criará maior interação com a temática *bullying* presente no gênero artigo de opinião. O objetivo do encontro consiste em proporcionar um segundo contato com a temática no gênero artigo de opinião. Serão entregues aos alunos cópias xerocadas do artigo de opinião “O fenômeno do bullying” (ver Anexo 01), sendo este um

artigo que possui uma linguagem formal, por ser produzido por pessoas que têm conhecimentos maiores, mais densos e mais contextualizados sobre a temática *bullying*.

Após a leitura silenciosa, pede-se que um dos alunos realize a leitura oral, logo após isto, os alunos serão motivados a debater a visão expressa sobre o *bullying* apresentada pelo autor do texto, sendo enfatizado o conteúdo temático sobre o qual o texto discorre, para, em seguida, ser destacado o estilo de linguagem expressa, bem como a linguagem composicional.

Após esta abordagem, será realizada com os alunos uma atividade escrita de compreensão do texto (ver Apêndice 02) e, após o término desta atividade, será o momento de uma abordagem oral das atividades realizadas, ficando aberto o espaço para que os alunos possam expor suas respostas.

O **Quarto Encontro** proporcionará uma construção de conhecimentos a respeito dos elementos constituintes do gênero artigo de opinião, cujo objetivo caracteriza-se por conhecer os elementos textuais que compõem o referido intitulado. Em um primeiro momento, será realizada a entrega de um esquema “Conhecendo melhor o artigo de opinião” (ver Apêndice 03), referente aos elementos que compõem o gênero supracitado. Em seguida, será realizada uma abordagem por partes referentes ao esquema, que possibilitará aos alunos uma melhor compreensão do que seja o artigo de opinião, no tocante à finalidade social e discursiva e à estrutura.

Em um segundo momento, os alunos serão estimulados pelo professor a destacarem oralmente os elementos que compõem o gênero artigo de opinião. Para tanto, deverão recorrer aos dois artigos já apresentados em sala de aula.

No **Quinto Encontro**, será o momento da avaliação, que será realizada atentando aos interesses e desempenho no momento da realização das atividades propostas, levando-se, ainda, em conta as intervenções realizadas pelos alunos nos momentos convenientes, constatando o grau de interpretação e interação dos alunos, com o objetivo de analisar o nível de conhecimento absorvido pelos mesmos.

Em um primeiro momento, será entregue a proposta de produção textual, na qual os alunos, mediante todas as abordagens da temática, produzirão um artigo de opinião para ser exposto no mural da escola (ver Apêndice 04). O professor deverá auxiliar os alunos para futuras dúvidas que surgirem a respeito da estrutura composicional do gênero. Em seguida, serão recolhidas as produções para que sejam observadas pelo professor no ato da correção as questões de coerência, coesão, inadequações ortográficas e morfossintáticas presentes nas

produções dos alunos, bem como questões relacionadas a fatores discursivos do gênero em questão: espaço de circulação social do gênero e público-alvo de leitores.

No **Sexto Encontro**, o professor, já tendo realizado a correção das produções de seus alunos, realizará uma breve explanação de maneira oralizada das dificuldades mais recorrentes nas produções textuais dos alunos. Já no segundo momento, o professor deverá selecionar questões presentes nas produções dos alunos, ou seja, morfossintaxe, marcas dialetais e coesão entre frases e sintagmas, fazendo, para isto, uma abordagem de tais questões micro e macro textuais. Outro aspecto abordado será destacar questões ortográficas, paragrafação e disposição do texto na página, entre outros aspectos.

Em um terceiro momento, o professor tomará como ponto de partida os textos produzidos pelos alunos, selecionará questões micro e macro textuais para serem trabalhadas em sala de aula, fazendo uma exposição no quadro de alguns trechos escolhidos nas produções dos alunos para que eles percebam o que está ocasionando problemas naqueles trechos, com uma discussão breve a respeito dos trechos expostos. Logo após, a discussão estimulará os alunos a fim de que percebam como as questões macro em particular (a coerência) e micro textuais interferem no sentido do texto. Só lembrando que o professor, neste processo de avaliação coletiva, não pode perder de vista os aspectos referentes ao discurso presente nos textos dos alunos, no sentido de fazer com que eles reflitam sobre se aquela produção satisfaz ou não as necessidades ou os propósitos comunicativos a que o gênero em estudo se filia.

No **Sétimo Encontro**, o professor fará a entrega das produções escritas já corrigidas e apresentará a turma à real necessidade que eles precisam no que se refere à organização das ideias, explicitando, através das próprias opiniões dos alunos, o que é primordial para que um texto esteja coerente e coeso. Após esta discussão, será o momento dedicado à reescritura das produções textuais dos alunos, caracterizando-se como de suma importância no ensino-aprendizagem, pois esta etapa do processo de escrita é consideravelmente relevante para um resultado significativo de construção do conhecimento.

Na etapa da reescritura, o professor será um auxiliador dos alunos, prestando-lhes orientações individuais, de forma que os ajudem a construir e organizar os textos que serão por eles reelaborados com segurança e satisfação. Em seguida, o professor recolherá os textos reescritos e realizará leituras com a finalidade de observar o processo de evolução dos alunos.

No **Oitavo Encontro**, o professor fará a entrega das reescrituras dos alunos, assim como promoverá uma discussão a respeito do trabalho realizado, refutando questões que

teriam contribuído ou dificultado a compreensão dos alunos. Em seguida, mediará o processo de apresentação das produções, convidando os alunos a exporem suas produções no mural da escola, para leituras, opiniões e comentários dos colegas.

Dando continuidade, o professor mediará uma dinâmica com a turma (ver Anexo 02) com o objetivo de uma maior interação e de instigar as perspectivas da turma sobre a temática *bullying*, de maneira dinâmica e descontraída.

Esta abordagem possibilitará, ainda, ao professor o questionamento de suas expectativas em relação à temática e ao gênero artigo de opinião, uma vez que estes podem ter sido ampliados, alterados pelo desenvolvimento da sequência e, conseqüentemente, pelas práticas de leitura, discussões em sala de aula e processo de produção escrita.

Cabe, ainda, ressaltarmos que a avaliação desses encontros será realizada, atentando em particular, aos momentos de participação dos alunos, às atividades propostas e ao processo de escrita e reescrita dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de trabalho a partir de uma sequência didática com o gênero artigo de opinião que aqui se apresenta vem para reforçar o quão importante é o trabalho com gênero em sala de aula, por proporcionar aos alunos o desenvolvimento da autonomia no processo da leitura e da produção de textos, bem como propiciar seu envolvimento participativo no contexto social.

É importante frisar que, tanto a leitura como a escrita, mesmo com suas inegáveis relevâncias, ainda necessitam de um espaço mais amplo dentro do âmbito escolar. O professor deve buscar incorporar novos métodos, como temas ligados ao contexto dos alunos, incentivando-os a interagir e a dialogar.

Acreditamos que, com a proposta de sequência didática apresentada, conseguimos proporcionar subsídios teóricos e metodológicos para a formação de leitores críticos e cidadãos participativos na sociedade. Defendemos que oferecemos recursos para instigar o gosto pela leitura de textos de usos no dia-a-dia, promovendo a compreensão de diversificados gêneros textuais, em particular, o artigo de opinião. Além disto, vimos que o trabalho com as sequências didáticas possibilita a utilização de gêneros das duas modalidades (oral e escrita), proporcionando aos alunos uma atividade epilingüística, pois, ao longo dos

módulos, eles serão capazes de avaliarem sua própria prática discursiva. Além do mais, questões de sintaxe, ortografia e estilo também têm espaço na atividade modular.

Através das leituras, discussões, das produções textuais e reescrituras pela proposta aqui apresentada, o professor se torna um agente que constrói com os alunos conhecimentos diversos, instigando-os a se tornarem cidadãos críticos e autônomos. Salientamos, então, a importância de despertar a curiosidade e o desejo dos jovens em conhecer e aprender informações novas, fazendo com que eles percebam que estão em constante processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Vale a pena enfatizar a importância que um trabalho espontâneo e responsável pode gerar. Cumpre, então, ao professor utilizar de sua criatividade e prudência para desafiar a realidade educacional encontrada, de modo a construir/apresentar uma postura profissional que considere todos os alunos do ensino médio como sujeitos de aprendizado. Já explicitamos anteriormente que as sequências didáticas devem funcionar como uma espécie de *caminhar*, uma vez que direcionam o professor em um ensino-aprendizagem de qualidade.

Portanto, percebemos que é possível mesclar nossas práticas pedagógicas fundamentando-nos em vários teóricos, concatenando a teoria à prática, mas, principalmente, o que definirá o perfil de professor/educador serão as experiências adquiridas no dia-a-dia. E mais: é a partir delas que será possível desenvolver uma visão mais crítica sobre a realidade escolar, instigando ao professorado buscar meios que tornem as formações acadêmicas ainda mais lapidadas e que ajudem a melhorar o processo educativo.

Por fim, tomamos como certeza que, através dos conteúdos, das metodologias propostas na sequência didática, o professor que tomar como fundamento o método apresentado neste trabalho conseguirá alcançar com maior eficácia os objetivos apresentados no início deste trabalho, ou seja, apresentar subsídios de trabalho em sala de aula eficazes para a prática da leitura e possível meio de argumentação das ideias no processo de escrita dos alunos. É importante ressaltarmos que o professor que resolver apropriar-se do desenvolvimento da nossa proposta didática deverá e poderá adaptá-la conforme a sua realidade de ensino.

De modo geral, compreendemos que a dinamicidade, o planejamento e a reflexão devem estar impreterivelmente presentes nas atividades do professor dia a dia, uma vez que o uso destes termos promove um bom trabalho em sala de aula, garantindo um ensino-aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- AZEREDO, J. C. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita. In: GAVAZZI, S.; PAULIUKONIS, M. A. L. (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAZERMAN, C. *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRÄKLING, K. L. 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, 2000, p. 221-247.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- _____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R., MATÊNCIO, M. L. L. (Orgs.) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.
- _____. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 166-179.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campina - SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- FERRAREZI JR. Celso. *Ensinar o brasileiro: Respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- FERREIRA, A. B. H. *Miniaurelio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. re. Ampliada. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2001.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação: o que é preciso para bem escrever*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas - SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto. IN: (Org.). *Gêneros textuais: teoria e prática*. Palmas e União da Vitória/PR: Kayganguê, 2005.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação e cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. *Orientações curriculares para o ensino médio da Paraíba: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Girleide Medeiros de Almeida (Coordenadora Geral). João Pessoa, 2006.

PEREIRA, R. C. A construção social e psicológica do texto escrito. In: ROCA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-142.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVA, L. L. M. *O ensino de língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: Uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Atividade de sondagem

Escola: _____
Cidade: _____ data: ____/____/____.
Professor(a) _____
Série: _____ Turma: _____ turno: _____
Aluno(a): _____

Atividade de Sondagem

Objetivo da atividade

A presente atividade tem por objetivo obter informações acerca da preferência dos alunos sobre os conhecimentos de leitura, produção escrita e reescrita de determinado gênero textual. Para tanto, solicitamos que seja respondida por cada aluno de maneira espontânea.

1- Nome completo: _____

2- Qual ano/série estuda? _____

3- Repetente no/a ano/série? () Sim () Não

4- Você trabalha? Onde? Em quê? _____

5- Você gosta de ler?

() Sim () Não

Em caso de resposta positiva, com que frequência você lê?

a- () Diariamente

d- () Uma vez por semana

b- () De vez em quando

e- () Uma vez por mês

c- () Quando a escola solicita

f- () Outros casos

6- Sabendo que sua Escola tem biblioteca, com que frequência faz usos dos livros que ela oferece? _____

7- Você gosta de escrever? Se sim, o que, por exemplo? _____

8- Você tem acesso à internet? Com que frequência? Com que finalidade você costuma utilizá-la?

9- No ensino de língua portuguesa, quais conteúdos você sente mais dificuldade para aprender?

- | | |
|--|-------------------------|
| a- () Debate de texto em sala de aula | e- () Literatura |
| b- () Gramática | f- () Produção textual |
| c- () Interpretação de textos | g- () Reescrita |
| d- () Leitura | h- () Outros: _____ |

10- Que gênero textual você gostaria que fosse trabalhado em sala de aula?

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| a- () Artigo de opinião | f- () Fábulas |
| b- () Contos | g- () Histórias em quadrinhos |
| c- () Crônicas | h- () Notícias |
| d- () Cartas | i- () Propagandas |
| e- () Entrevistas | j- () Outros: _____ |

11- Qual temática lhe interessaria abordar em sala de aula?

- | | |
|----------------|------------------------|
| a- () Amor | e- () Trabalho |
| b- () Drogas | f- () <i>Bullying</i> |
| c- () Futebol | g- () Internet |
| d- () Namoro | h- () Outros: _____ |

Obrigada pela atenção em responder esta pesquisa.

Apêndice 02 – Atividade de compreensão de texto

Aluno(a):_____.

Série:_____ turma:_____ turno:_____.

Compreensão do texto: O fenômeno do *Bullying*

- 1- Qual a ideia principal do texto?
- 2- Quem são os autores do texto?
- 3- Em que suporte o texto foi publicado?
- 4- O texto se destina a um público-leitor específico? Em caso afirmativo, qual?
- 5- Que questão é abordada no texto?
- 6- Os autores do texto mostram-se contra ou a favor da questão? Justifique.
- 7- Que argumentos são utilizados pelos autores para defenderem sua tese? Esses argumentos são convincentes? Justifique.
- 8- O que você compreendeu sobre o tema abordado no texto?
- 9- Dê outro título ao artigo: “O fenômeno do *Bullying*” e, em seguida, apresente argumentos que justifiquem o título que você escolheu.

Apêndice 03 – Material sobre as características do gênero artigo de opinião

<p>Aluno(a): _____</p> <p>Série: _____ turma: _____ turno: _____</p>
--

Conhecendo melhor o artigo de opinião

O artigo de opinião é um texto argumentativo, em que o autor expõe seu posicionamento diante de um tema atual, geralmente polêmico, na sociedade e que interessa a muitos. É escrito em primeira pessoa, pelo fato de se tratar de um texto com marcas pessoais e, portanto, com indícios claros de subjetividade. Porém, ele pode, também, ser escrito em terceira pessoa.

Caracteriza-se como sendo um texto cuja leitura é breve e simples, pois geralmente são curtos e sua linguagem é bastante clara, pois tem como intenção atingir todos os tipos de leitores. Destacamos como característica de grande importância neste gênero o fato do autor trazer uma opinião já formada e persuadir o leitor, fazendo, para isto, uso de argumentos claros e convincentes.

Em geral, os leitores dos artigos de opinião são pessoas que demonstram um grau de interesse por questões polêmicas ou por questões sociais. O autor assume total responsabilidade das ideias defendidas por ele, sendo assim, ele detém de grande cuidado com as informações apresentadas, devendo no final do artigo contribuir com sua assinatura.

A estrutura do artigo de opinião

Um artigo de opinião pode ser organizado de várias maneiras. Porém, possuem os seguintes elementos:

Estrutura simples:

- *Introdução* → Apresentação do tema abordado com um ponto de vista;
- *Desenvolvimento* → Argumentação;
- *Conclusão* → Retomada da tese inicial ou apresentação de sugestões.

Estrutura Detalhada:

- Contextualização e/ou apresentação da questão em discussão;
- Explicitação do posicionamento assumido;
- Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida;
- Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida;
- Utilização de argumentos que questionam a posição contrária;
- Retomada das ideias defendidas;
- Possibilidades de negociação;
- Conclusão.

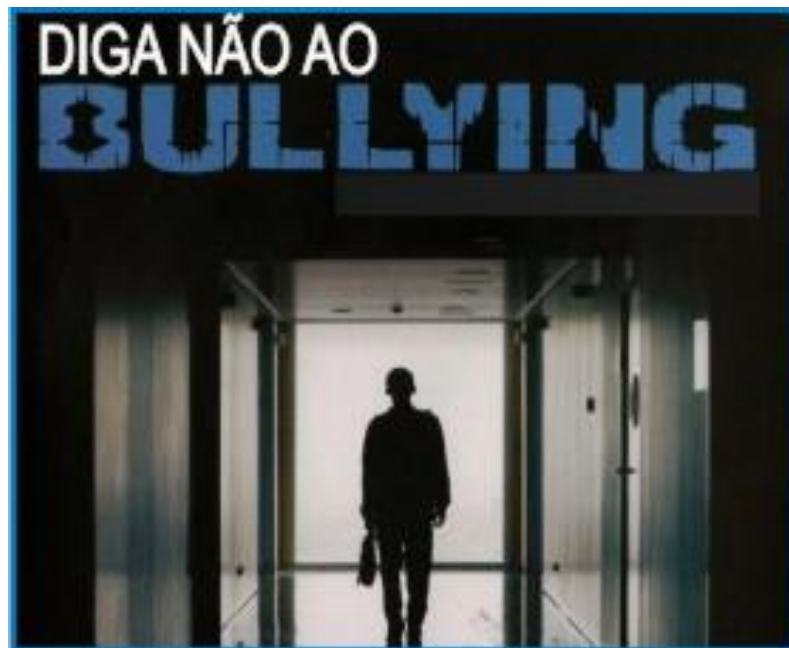
ANEXOS

Anexo 01 – Textos verbais e não verbais que tematizam o *Bullying*

BULLYING: ATO DE COVÁRDIA











ARTIGO DE OPINIÃO

Bullying, preocupação total

O Bullying preocupa várias pessoas, pois é um caso sério que existe em vários lugares e há muito tempo. O Bullying escolar preocupa a escola e vários pais. Isso não é brincadeira. Devemos lutar para que não aconteça o pior com os jovens de hoje em dia.

Nas escolas tem muito Bullying, pessoas que são desprezadas pelo seu jeito de ser. O mesmo está se tornando cada vez mais comum. Este é um problema de todos, pois temos que tomar atitudes o mais rápido possível. Devemos evitar e não praticar o Bullying, pois está piorando cada vez mais a situação nas escolas. São muitas as notícias que chegam até nós falando de casos bem graves da presença do Bullying nas escolas. Isso nos deixa preocupados. Só com campanhas bem fortes para eliminar esse problema.

Pessoas com muitas diferenças, que ficam isoladas, sozinhas por causa de seu jeito é o que faz com que o Bullying se torne preocupante. Isso pode trazer várias consequências, até pode chegar à morte de alguém, por exemplo. As pessoas que sofrem de Bullying podem ficar traumatizadas por vários anos e isso é muito ruim, pois essas pessoas acabam sofrendo muito, pois se sentem humilhadas e desprezadas e o seu futuro pode estar comprometido, pois ela sempre vai se lembrar dos maus tratos sofridos pelos colegas ou outras pessoas de sua convivência.

Portanto, o Bullying por estar realmente preocupando várias pessoas e estar se tornando cada vez mais comum nas escolas, o que não é brincadeira, tem que ser eliminado da sociedade escolar, sobretudo. Eu acho que devem ser criadas leis contra o Bullying para fazer com que os jovens de hoje sejam os adultos de amanhã cheios de sucesso.

Gislaine Olivo

<http://opinarelegal.blogspot.com.br/2010/06/artigo-de-opiniao-bullying-preocupacao.html>

Acesso em: 02/04/2012.

O FENÔMENO DO BULLYING

WEDNER COSTODIO LIMA (1)

SILVIA LOPES DA LUZ (2)

Pouco conhecido de muitos, a expressão bullying se refere a atitudes agressivas, físicas e psicológicas, intencionais e repetitivas adotadas por uma pessoa ou grupo contra outra, causando sofrimento, dor e angústia. Tal forma de violência se caracteriza pela situação desvantajosa entre agressor e vítima, dificultando a sua capacidade defensiva das agressões.

Os campos de incidência desse tipo de agressão abrangem especificamente crianças e adolescentes em contexto escolar. Tais medidas violentas incidem em comportamentos diretos, físicos e verbais, como roubar, extorquir dinheiro, ameaçar, agredir fisicamente e psicologicamente, comentários racistas etc.

Contudo, independentemente da forma manifestada, o bullying é um importante aspecto da violência social e escolar, cujo crescimento desperta atenção e necessidade de combate incisivo pelas autoridades escolares e policiais.

Muitas vezes, as pessoas pensam que brincadeiras são comuns tendo em vista a idade do agente, mas, na verdade, são demasiadamente graves para continuar supondo serem simples formas de divertimento infantil. As consequências psicológicas podem criar um indivíduo no futuro totalmente problemático, podendo vir a causar danos à sociedade que vive. Temos o exemplo de jovens que invadem escolas cometendo crimes de verdadeira chacina humana, conforme fato ocorrido nos Estados Unidos no ano passado.

E ainda, há de se atentar para uma nova forma de violência por meio do cyberbullying, que se concretiza pela utilização de tecnologias de comunicação. Essa nova problemática e mais recente forma de intimidação é comum nas redes de relacionamento por meio de mensagens injuriosas que se espalham rapidamente ao conhecimento de todos.

Portanto, são necessárias campanhas de prevenção a essa problemática que ocorre diariamente e, principalmente, em nossas escolas. Ressalta-se que esse fenômeno é somente a “ponta do iceberg”, e que não podemos fechar os olhos como fazemos a várias outras questões problemáticas sociais.

(1) Estudante de Direito da Ulbra

(2) Advogada e professora da Ulbra

<http://blogdasletrasufpb.blogspot.com.br/2011/11/exemplo-do-genero-textual-artigo-de.html>

Acesso em 02/04/2012.

Anexo 02 – Dinâmica

Dinâmica da Tempestade*Objetivo:*

- Instigar o montante de perspectivas da turma sobre a temática *bullying*, de maneira dinâmica e descontraída.

Material necessário:

- Sala ampla, folhas de papel com palavras-chave: Violência, *bullying*, humilhação, perseguição, chacotas, discriminação, exclusão, isolamento, medo, entre outras.

Procedimentos:

- O professor mediador pede que todos os alunos sentem-se em círculos, de maneira que não sobrem cadeiras vazias.
- O professor esclarece a dinâmica de maneira clara e compreensível para os alunos;

Dando partida, o professor convidará os alunos para fazerem uma viagem ao mar. Quando, no decorrer da viagem, ocorrer onda para a direita, pula-se uma cadeira para a direita, quando ocorrer onda para a esquerda pula-se uma cadeira para a esquerda. Até o final da tempestade, todos serão motivados a trocarem de lugar.

Neste momento, o professor mediador toma o lugar de um dos alunos e entrega ao aluno uma folha com uma palavra relacionada à temática discorrida (*bullying*) e o aluno, por sua vez, deverá falar sobre ela.

Após este momento, dá-se continuidade. O aluno retorna ao seu lugar e a dinâmica segue.